



HAL
open science

Autodétermination et (dés)institutionnalisation : un faux débat ?

Marc Blin, Annabelle Saunier

► **To cite this version:**

Marc Blin, Annabelle Saunier. Autodétermination et (dés)institutionnalisation : un faux débat ?. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 2022, 94, pp.197-218. hal-03927426

HAL Id: hal-03927426

<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-03927426>

Submitted on 6 Jan 2023

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.

Autodétermination et (dés)institutionnalisation : un faux débat ?

Marc BLIN

Maître de conférences associé à l'INSHEA
Directeur de services médico-sociaux

Annabelle SAUNIER

Psychomotricienne D.E.

Master en Analyse et conception de l'intervention sociale

Résumé : Le concept d'autodétermination est souvent abordé de manière différentielle, mettant en opposition compétences et déficits, risque et protection, handicaps éligibles ou non éligibles, milieu ordinaire et établissements spécialisés, institutionnalisation et désinstitutionnalisation. Défendant une approche humaniste autour de la conviction inconditionnelle d'appartenance, nous rendons compte d'une recherche ethnographique en IMPro. Les résultats montrent que le développement d'espaces de *faire avec* et de négociation permettent aux adolescents de développer de réelles habiletés à l'autodétermination. Ces résultats soulignent en outre notre responsabilité collective et partagée dans ce processus de promotion de l'autodétermination. Aussi le débat mettant en opposition institutionnalisation et autodétermination nous semble-t-il devoir être sérieusement réinterrogé.

Mots-clés : Accompagnement - Autodétermination - Désinstitutionnalisation - Environnement - Handicap.

Self-determination and deinstitutionalization: a false issue?

Summary: The concept of self-determination is often approached in a differential way, contrasting skills and deficits, risk and protection, eligible or ineligible disabilities, ordinary environment and specialized institutions, institutionalization and deinstitutionalization. Defending a humanist approach around the unconditional conviction of belonging, we report an ethnographic research in IMPro. The results show that the development of "*do with*" and negotiation spaces allows adolescents to develop real self-determination skills. These results also underscore our collective and shared responsibility in this process of promoting self-determination. The debate between institutionalization and self-determination seems thus to have to be seriously re-examined.

Keywords: Deinstitutionalization - Disability - Environment - Self-determination - Support.

ENJEUX DE L'AUTODÉTERMINATION

Le concept d'autodétermination (Wehmeyer, 1992), sur lequel nous ne revenons pas (cf. article de Lachapelle *et al.*¹), est bien trop souvent réduit à une approche instrumentale, fonctionnelle, autonomisante, catégorisante, opposant milieu ordinaire et milieu protégé, droit commun et droit privé. Des contributions récentes pointent les défaillances ou insuffisances des environnements dits spécialisés à porter l'autodétermination (Sarrazin, 2020) en mettant notamment en exergue une approche de la personne avec handicap par présomption d'incompétence(s) (Andrien et Sarrazin, 2022). Ces positions peuvent sembler être à charge du médicosocial en limitant la question du développement de l'autodétermination à celle de l'institutionnalisation. Or la problématique est bien plus complexe et nuancée qu'une simple référence à des dysfonctionnements institutionnels ou à des oppositions entre milieux de vie. Comme cela a été rappelé par Lachapelle *et al.* (*op. cit.*), plusieurs modèles existent pour identifier les leviers du développement de l'autodétermination. Nous défendons, pour notre part, une approche intégrative qui reconnaît la responsabilité collective et partagée de l'ensemble des partenaires (Blin et Boivin, 2021). Toute conception qui se contenterait de pointer du doigt les dysfonctionnements des systèmes ou les défaillances de la personne méconnaîtrait singulièrement les fondements d'une approche écologique et systémique reconnaissant l'importance de la prise en compte de la rencontre, à chaque instant, entre une personne et son environnement (Fougeyrollas *et al.*, 2018), et surtout des contextes qui en découlent (Blin et Boivin, *op. cit.*). Il ne s'agit pas en effet simplement de proposer un environnement (spécialisé ou de droit commun), prétendument correspondant aux besoins de la personne, pour lui permettre *in situ* de pouvoir exprimer ses habiletés. Reprenant et prolongeant le modèle MDH-PPH², l'essentiel de la démarche d'accompagnement réside en la mise en accessibilité de ces environnements au regard des singularités de chacun-e. Il convient donc de pouvoir adapter les contextes, c'est-à-dire les situations qui mettent en relation directe l'accompagnant-e et la personne accompagnée.

Des débats se font jour, de plus en plus marqués, s'appuyant pourtant sur la conception du MDH-PPH, opposant les espaces dits protégés à la possibilité de s'émanciper identitairement (Andrien et Sarrazin, *op. cit.*). L'idée se répand que des milieux vaudraient et d'autres non. De notre point de vue, et de celui de Gardou (2022), l'injonction à la désinstitutionnalisation ne vaut pas si elle contraint les personnes à continuer à être pensées par les autres *pour leur bien*.

De fait, réduire la problématique de l'autodétermination à un débat pour ou contre les institutions serait tout aussi contre-productif que de la circonscrire, comme cela fut le cas, aux déficiences et incapacités de la personne (cf. Wood et la CIH³ pour exemples).

Gardou (2012), en décidant sciemment d'utiliser le terme de *société inclusive*, pléonasmie s'il en est puisque par essence une société se définit par l'ensemble des éléments qui la constituent, attire notre attention sur les effets d'exclusion inhérents

1. Dans ce numéro.

2. Modèle du développement humain. Processus de production du handicap (Fougeyrollas *et al.*, 2018).

3. Classification Internationale du Handicap.

à nos fonctionnements encore structurellement référés aux modèles médicaux ou autres systèmes de classification. Qu'il s'agisse du médico-social, du sanitaire, de l'hospitalier, du scolaire, de la professionnalisation, de l'associatif, du familial, etc., chaque intervenant active, y compris malgré lui, une cartographie personnelle des possibles, fréquemment renforcée par les espaces formatifs ou informatifs, les témoignages et conseils ou les savoirs expérientiels enserrés dans les injonctions institutionnelles et représentations ou croyances socio-culturelles (Reichhart, 2021). Cela permet sans doute de pouvoir se maintenir dans des zones de confort psychique, ouvrant néanmoins à la reconnaissance d'une possible pleine participation des personnes avec handicap mais en limitant l'exercice au garrot des diagnostics posés sur les compétences, capacités, capabilités, aptitudes à la capacitation ou autres référentiels normatifs. Il s'agit là, d'une manière plus contemporaine, d'une approche similaire à celle présidant à la loi de 1975 qui reconnaît des possibles tout en les conditionnant à la validation d'*experts*: « *À cette fin, l'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie*⁴. »

Ce n'est sans doute pas non plus un hasard si, concernant plus spécifiquement la question de l'autodétermination, l'on voit réapparaître ces derniers temps des références fortes (Fougeyrollas⁵) au Mouvement en faveur de la vie autonome (MVA) apparu aux États-Unis dans les années soixante-dix. Cela atteste, d'une certaine façon, de la difficulté à se saisir collectivement et véritablement du concept d'autodétermination au-delà d'un effet de mode idéologique ou politique. Cela souligne également les limites auxquelles nous nous heurtons et les freins que nous rencontrons dans la déclinaison opérationnelle de ce concept sans avoir recours au prescriptif, à l'injonctif ou au dogmatique. La tentation est en effet forte de penser le processus d'autodétermination comme une dynamique s'imposant de fait aux personnes et aux organisations, sorte de panacée contre-exclusive.

Or il semble compliqué de s'attaquer à la question de l'autodétermination par une entrée évaluative des aptitudes ou habiletés. Bien que Wehmeyer introduise les aptitudes et habiletés de la personne comme des prérequis au développement de la propension à l'autodétermination, il en relève dans le même temps le poids relatif en évoquant les notions d'agent causal primaire (*causal agency*) et d'influences externes (Wehmeyer, 1992 ; Wehmeyer et Sands, 1996). Les premières définitions qu'il propose convoquent avec elles la nécessité de prendre en compte l'influence des environnements (agents causaux secondaires) dans le processus d'émergence, de développement et de consolidation des conduites autodéterminées. Plus que cela, Wehmeyer (1999) insiste sur le rôle non seulement des environnements (dont les idéologies) mais aussi et surtout de leurs déclinaisons opérationnelles au travers des soutiens proposés à la personne (les contextes que nous évoquions précédemment).

4. <https://www.unea.fr/sites/default/files/loi_75_534_du_30_juin_1975_dorientation_en_faveur_des_personnes_handicapees.pdf> C'est l'auteur qui souligne.

5. Cf. sa contribution au présent dossier.

Ce faisant il fait clairement le lien avec une approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1994) du processus d'autodétermination et participe déjà, comme nous l'évoquerons plus loin, à penser la place des environnements dans leurs déclinaisons singulières auprès des personnes comme autant de contextes effectifs, aux influences directes, dépassant par essence et nécessité une compréhension catégorisante des milieux de vie. Penser le processus d'autodétermination comme exclusivement tributaire des inscriptions institutionnelles ne permet pas de reconnaître la juste valeur du pouvoir de dire des personnes (Fontana-Lana, 2021). Cela ne permet pas non plus de prendre en compte les influences directes exercées par chaque intervenant comme autant d'espaces possibles d'élaboration de conduites autodéterminées par-delà les oppositions idéologiques et institutionnelles.

De fait, comme nous avons pu l'écrire succinctement (Blin, 2016) au détour de réflexions liées aux dimensions inclusives de l'école, l'un des enjeux majeurs dans la démarche d'accompagnement semble résider en la possibilité, pour chacun des partenaires, de s'extirper de son îlot d'expertise(s) pour faire coopération. Il s'agit en l'occurrence de s'accorder sur le fait que la démarche d'accompagnement constitue un espace collectif, trans-institutionnel, non nécessairement confortable, à responsabilité structurellement collective et partagée, mettant en présence puis, selon les conditions, en coopération (Moreau *et al.*, 2005) des partenaires, dont la personne elle-même, autour d'un objet partagé que Serge Ebersold nomme le devenir (Ebersold et Detraux, 2013). Ce qu'il convient de comprendre ici est le saut de paradigme essentiel invitant l'ensemble des partenaires à prendre conscience du fait que continuer à *mettre la personne au centre* ou *la rendre actrice* de renvoie finalement à des zones de confort professionnelles et/ou parentales référées à des démarches prescriptives et instrumentalisantes. Il ne peut être question de processus d'autodétermination sans, à minima, considérer que la parole de la personne vaut au moins autant que celles des autres partenaires. Dès lors il faut s'attacher à ce que la personne concernée par une démarche collective relative à son devenir ne puisse avoir un autre statut que celui d'agent causal primaire, c'est-à-dire de **co-auteur**.

Il convient en effet que ce statut de co-auteur puisse s'exprimer d'une manière bien plus que symbolique. C'est bien cette conviction inconditionnelle d'appartenance (Blin et Boivin, *op. cit.*), et non pas une focalisation sur la présomption d'incompétence(s), qui peut donner, au-delà de la nécessaire reconnaissance par le Droit, sa pleine légitimité à l'incarnation de la citoyenneté de chacune des individualités, quelles que soient leurs modalités singulières d'expression.

Il ne suffit pas, d'inviter une personne à la table (équipe de suivi de scolarisation, projet personnalisé d'accompagnement, conseil de la vie sociale, GEVA, accès à l'habitat inclusif, etc.) pour la considérer *de facto* comme partenaire ni rendre effective sa pleine participation (Uhlig, 2018). Il ne suffit pas, simplement, de déclarations d'intention, fussent-elles politiques, si elles ne sont pas suivies de relais opérationnels véritablement incarnés. Ce n'est sans doute qu'en repositionnant le curseur au cœur de l'expérience propre de chaque personne que l'on peut espérer éteindre progressivement l'organisation des accompagnements et soutiens au regard de ce qui est prétendument bien et bon pour la personne pour enfin l'écouter, l'entendre et lui permettre de piloter.

Des travaux récents (Fougeyrollas *et al.*, 2018; Caouette *et al.*, 2022⁶) soulignent l'influence prépondérante de l'environnement dans les processus de participation sociale et d'autodétermination. Dès lors, plutôt que de pointer les insuffisances ou défaillances de certains environnements au risque de retomber dans une opposition entre milieux de vie, il nous semble définitivement plus constructif de nous focaliser sur l'identification de leviers opérationnels quel qu'en soient les environnements d'expression. Nous prétendons en effet, nous référant en cela à l'approche humaniste et positive de Rogers (1942), que l'accompagnant est un inducteur de réflexivité empli de doutes et non pas un sachant pétri de certitudes, fût-il qualifié d'expert. Dès lors, son approche, construite comme l'indique Rogers sur les principes d'empathie, de congruence et de considération positive, doit pouvoir s'organiser autour de cette conviction inconditionnelle d'appartenance propice à l'émergence, chez la personne accompagnée, d'un pouvoir de dire individuante (au sens du processus développemental de séparation-individuation). Car comme le rappelle Paolo Freire (cité par Pereira, 2017) : « *dire et s'entendre dire est le premier pouvoir pris sur la situation* ».

Aucun espace, même apparemment très contraint et protecteur (au sens de la protection médico-sociale), ne doit être approché comme incompatible avec le développement des habiletés à l'autodétermination. Il en va, là encore, d'une responsabilité collective : considérer qu'il est urgent de permettre aux personnes d'exprimer leurs singularités quel que soit leur environnement immédiat (parfois durable) et les pressions institutionnelles.

Nous faisons le pari que cela témoigne de la possibilité d'inaugurer un début de changement de culture collective qui peut essaimer, à l'image d'une graine plantée qui, une fois germée, s'enracine solidement et développe de belles arborescences⁷. Nous nous appuyons, afin d'étayer cette conviction, sur des données issues d'une recherche ethnographique en institution médicosociale. Il s'agit ici de se centrer sur des éléments simples, témoins de la relation, des relations et des dynamiques d'interaction en mouvement. L'objet de cette recherche est de parvenir à extraire des éléments mettant en évidence que la propension à se saisir de son propre parcours et de son identité est éminemment tributaire, non nécessairement des milieux d'expression, mais des espaces de négociation et de co-construction.

UNE APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE EN IMPRO

Une recherche récente⁸ propose d'étudier les possibilités qui sont offertes à des adolescents avec déficience intellectuelle légère de développer leur autodétermination dans un environnement institutionnel aux multiples contraintes organisationnelles et fonctionnelles (temporelles, spatiales, codifiées par différents espace-temps d'accompagnement avec différents professionnels...). Nous avons mené notre recherche dans un IMPRO accueillant 102 adolescents âgés de 12 à 18 ans en

6. Dans ce numéro.

7. Métaphore proposée par Hélène Geurts lors de sa conférence du 14 mai 2019 dans le cadre des journées CREAL/Unapei « *Nouvelles connaissances autour de la déficience intellectuelle* ». <<https://www.youtube.com/watch?v=N1J0JR4AbYc>>

8. Recherche menée dans le cadre du Master ANACIS de l'Université LYON 2 en 2020.

situation de handicap, lieu d'exercice professionnel pour un des auteurs du présent article. Le public accueilli est porteur de déficience intellectuelle légère avec, pour certains, des troubles associés qui peuvent être d'ordre somatiques, psychiques et/ou comportementaux. L'accompagnement des adolescents à l'IMPro est sectorisé. Il est organisé à travers une succession d'interactions qui ont lieu dans différents espaces. Dans chacun de ces espaces, des règles de fonctionnement communes à toute l'institution ont cours. Cependant, en fonction des tâches effectuées, de la qualification des professionnels et des objectifs propres dans le service rendu aux adolescents, les codes et les objets de l'interaction sont différents. Schématiquement, on peut distinguer quatre espaces codifiés différents: l'espace classe, l'espace atelier, l'espace éducatif et l'espace soins. Cette recherche adopte un point de vue situé au sein des interactions sujets-situations, pour saisir l'action de la place des adolescents accompagnés. Le développement de leur autodétermination s'entend ici au sens d'un processus par lequel ils accroissent leurs possibilités d'agir sur de ce qui est important pour eux rejoignant le concept d'autodétermination défini par Wehmeyer et Sands (*op. cit.*) comme les « *habiletés et les aptitudes requises chez une personne lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus* ».

À l'heure de la désinstitutionnalisation et de l'accroissement en nombre des dispositifs d'accompagnement en dehors des murs des établissements médico-sociaux, nous nous sommes questionnés sur ce qui se passe à l'intérieur de ces murs, ce qui permet aux adolescents accompagnés de renforcer leur pouvoir être et faire, d'avoir une prise de plus en plus organisée sur leur environnement. Nous nous sommes donc intéressés à l'interaction acteur-environnement ou sujet-situation et, au-delà, à ce qu'elle produit. Pour ce faire, nous avons construit un dispositif méthodologique prenant la forme d'un processus à l'épreuve du terrain que nous présentons ici sous forme schématique.

Schéma 1 : Construction du dispositif méthodologique

Question de départ

Dans quelle mesure un adolescent en situation de handicap, peut-il être considéré comme responsable de son parcours de vie lorsqu'il est accompagné, en établissement médico-social ?



Phase 1

Analyse documentaire :

- Objectif : contextualiser notre étude, définir les contours de notre objet de recherche et commencer à trouver la juste distance à notre terrain d'observation également lieu d'exercice professionnel.
- Description : comptes rendus de Projet individualisés d'accompagnement, entretiens d'admission, premier projet d'établissement.
- Conclusion : cela nous a permis de construire une analyse quantitative des parcours des adolescents avant leur entrée dans l'établissement et de découvrir la notion d'effet de seuil dans le champ du handicap intellectuel.

Recueil informel de discours :

- Objectif : cerner les représentations livrées spontanément par les adolescents et les professionnels en lien avec notre question de départ.
- Description : recueil ethnographique du discours d'adolescents et de professionnels lors d'échanges libres.
- Conclusion : cela nous a permis de constater que la question de la place de l'adolescent dans l'accompagnement et dans son parcours était partagée par les adolescents et les professionnels.

Construction logico-inductive : Comment le parcours se construit-il ? Est-ce à partir de l'autodétermination des adolescents ?

**Phase 2****Observations ethnographiques au sein du collectif :**

- Objectif : observer l'expression et l'évolution de l'autodétermination des adolescents selon leur tranche d'âge.
- Description : recueil de matériau empirique lors des temps d'accueil du matin sur 3 groupes d'âges différents + observations fragmentées lors d'événements particuliers où les adolescents paraissent être davantage en position d'acteurs (cross, organisation d'une journée de cohésion...)
- Conclusion : cela nous a permis d'observer l'action d'accompagnement des professionnels d'accueil mais nous donne un accès limité à la liberté d'action des adolescents dans un contexte très codifié et face à un trop grand nombre d'interactions.

Apports de la journée de terrain :

- Objectif : aucun au départ, *c'est a posteriori* que l'organisation et le déroulement de cette journée de terrain nous ont permis de faire évoluer notre dispositif méthodologique.
- Description : journée d'étude de la promotion ANACIS dans l'IMPro ayant pour commande l'étude du PIA (Projet individualisé d'accompagnement) et la place du jeune dans ce projet en tant qu'acteur ou pas.
- Conclusion : moyen de publicisation de la recherche auprès des adolescents et des professionnels, sur notre terrain. Évolution ultérieure de notre dispositif méthodologique appuyer sur l'expérience concrète et positive des adolescents lors de cette journée.

Construction logico-inductive : Nécessité de revoir notre dispositif méthodologique pour investiguer ce qui se produit au sein des interactions multiples et micro-situées des adolescents accompagnés : permettent-elle le développement de leur autodétermination ? De révéler ou de construire une forme d'expertise ?

**Phase 3****Observations ethnographiques micro et multi-situées de cas sélectionnés :**

- Objectif : resserrer nos observations pour saisir l'expertise de l'adolescent dans les différents espaces et l'articulation des différents niveaux micro-situés dans la négociation des expertises.
- Description : observations in situ de 3 adolescents en séances de psychomotricité et dans un de leurs espaces d'apprentissage/ recherche en amont du consentement des adolescents concernés.

- Conclusion : Cela nous a permis, d'établir un lien entre autodétermination, expérience et expertise.

Enregistrement du discours des professionnels en réunion de PIA :

- Objectif : observer la négociation des expertises entre professionnels et si l'expertise des adolescents est réinjectée dans ces espaces institués, alors qu'ils en sont absents.

- Description : enregistrement audio de 3 réunions de PIA concernant la situation de 3 adolescents de groupes d'âges différents

- Conclusion : accès à un autre niveau de représentation de la négociation des expertises (techniques) et de l'action d'accompagnement à destination des adolescents, en dehors de leur présence.

Construction logico-inductive :

Mise en évidence des notions d'« expérience » et d'« expertise » dans la relation d'accompagnement: en quoi la relation d'accompagnement, lorsqu'elle favorise l'éclosion et la reconnaissance mutuelle de toutes les formes d'expertises, permet-elle aux jeunes accompagnés de s'inscrire dans un processus d'autodétermination ?

Devant la multitude de jeunes accompagnés au sein de l'établissement et d'interactions à observer sur les temps d'accueil, forts du constat fait précédemment, nous avons fait le choix d'une méthodologie par études de cas au sein d'autres espaces d'observations.

L'intérêt est de resserrer nos observations pour appréhender plus précisément, à un niveau micro-situé, comment l'adolescent agit dans différents contextes. Plus que la personne elle-même, c'est ce qu'il se passe dans la situation et l'interaction qui nous intéresse. Suivre un nombre limité d'adolescents dans différentes situations nous semble donc plus pertinent au regard de ce que nous souhaitons observer.

Nous avons sélectionné 3 adolescents que nous accompagnons en psychomotricité, selon des critères significatifs au regard de notre objet de recherche :

Tableau 1 : Critères de sélection retenus

n°	Critères
1	Adolescents suivis en psychomotricité, de manière hebdomadaire, depuis leur entrée à l'IMPro ou depuis plus de 2 ans afin d'avoir un premier espace d'observation dans notre pratique (négocier avec eux les termes de cette observation et l'information à donner aux autres jeunes du groupe d'apprentissage).
2	Un jeune par tranche d'âge. L'objectif étant de pouvoir observer une évolution longitudinale du processus d'autodétermination et du développement de l'expertise des adolescents.
3	À partir d'observations antérieures à notre recherche allant dans le sens d'un développement capacitaire et d'une réflexivité plus importante à partir de 14 ans, âge d'inscription des jeunes dans le champ des expériences professionnelles, suivre des jeunes de plus de 14 ans.

n°	Critères
4	Aidée de la journée de terrain, solliciter plutôt des jeunes qui ont expérimenté le fait d'accompagner les les étudiantes en master ANACIS dans leurs différents espaces d'apprentissage afin de cibler des jeunes qui investissent le dispositif.
5	Diversifier les suivis en fonction des espaces d'accompagnement fréquentés par les jeunes, pas tous sur le même espace pour plus de représentativité et de diversités des interactions.
6	Proportion significative garçons/filles dans notre enquête en lien avec la proportion dans l'IMPro. Dans l'IMPro, au début de l'enquête de terrain, 97 jeunes : 34 filles et 63 garçons. Rapport 1/3, 2/3; donc 2 suivis de garçons et un suivi de fille semble un ratio acceptable.

Nous avons associé ces 3 jeunes à notre recherche en négociant avec eux la possibilité de nous faire découvrir et de nous initier à la compréhension de ce qu'ils font, de comment ils apprennent, de ce qui les aide ou ne les aide pas dans leurs espaces d'apprentissages.

À partir de là, notre dispositif méthodologique repose principalement sur six espaces-temps d'observation ethnographique, deux avec chacun des jeunes. Un temps en séance de psychomotricité et un temps dans un autre espace d'apprentissage, en ateliers professionnels avec deux d'entre eux et en éducatif avec le troisième. Il convient de retenir deux dimensions majeures :

1. L'entrée par l'observation de situations individuelles nous a permis de resserrer encore nos observations ethnographiques autour de l'interaction et de l'expertise des adolescents à partir d'un point de vue situé au plus près de l'action des jeunes dans ces différents espaces. Pour Bastien Soulé (2007), l'observation participante « *permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques* ».
2. Il nous semble important de revenir sur ce qui se joue dans ces espaces d'observations en termes de posture de recherche, entre observation participante et participation observante.

Les observations au sein des séances de psychomotricité sont directement ancrées dans notre pratique professionnelle. À ce titre, parce que nous avons, dans ces espaces, une forme de responsabilité au regard de l'action qui s'y déroule, notre recherche s'y inscrit plutôt dans le cadre de la participation observante. À cet endroit, nous sommes fortement impliqués dans notre terrain, la participation ayant le primat sur l'observation et nous plaçant comme l'avance Soulé (2007) « *en décalage avec "la bonne pratique méthodologique" relatée dans les manuels: observer et participer à parts égales, en veillant à ne pas sacrifier l'un au bénéfice de l'autre* ».

Lors des observations au sein des espaces d'apprentissages, ce sont les jeunes qui nous guident et nous initient à leurs pratiques. La cadre de l'action qui s'y déroule et la responsabilité de celle-ci est portée par d'autres professionnels dans

l'interaction avec les jeunes. Dans ces lieux, nous sommes davantage dans de l'observation participante. Bastien Soulé (*op. cit.*), reprenant Lièvre et Rix (2005, p. 6) avance que « *la différence fondamentale entre observation participante et participation observante réside à leurs yeux dans l'activité principale du chercheur : s'il est avant tout acteur de terrain, se transformant uniquement en chercheur une fois sa mission terminée (par la prise de notes, par exemple), on peut parler de participation observante. [...] Si, au contraire, la priorité va à l'observation, avec des prises d'initiative plus rares de la part de quelqu'un qui n'est pas familier du terrain, il est alors question d'observation participante, consistant éventuellement en une forme d'apprentissage.* » « *Le chercheur doit être capable de suivre l'expédition [...] mais il n'a pas un statut d'expert dans l'équipe ; son discours est plutôt : dis-moi ce que tu fais ; apprends-moi comment on réalise cette opération ; moi, je ne sais pas comment on s'y prend.* »

Dans ces espaces d'apprentissage, nous constatons que notre expertise est alors très limitée. C'est celle des adolescents, plus ou moins guidés par les professionnels, qui s'exprime d'avantage et qui organise les actions que nous observons.

Notre dispositif d'investigation, utilisant principalement l'ethnographie, articule analyse documentaire, observations ethnographiques et recueil de la parole des acteurs (adolescents et professionnels). C'est l'analyse combinée des données, résultant du croisement, de la confrontation et de la réorganisation de ces matériaux recueillies par l'intermédiaire de ces différents outils qui nous permet de mettre en lumière des éléments de compréhension du processus d'autodétermination à l'œuvre chez les adolescents accompagnés en IMPro.

Une réflexivité à l'œuvre concernant l'environnement

En séance de psychomotricité, Ludovic, âgé de 14 ans, me parle du retour prévu, le lendemain, d'un des adolescents de son groupe, mis à l'écart de l'établissement quelques jours suite à des violences physiques et verbales à l'encontre d'autres adolescents :

Moi : « *et toi ? Tu te fais moquer des fois ?* »

Ludovic : « *non moi pas trop... il n'est pas dans ma classe.* »

Moi : « *oui mais vous vous voyez sur le groupe. Comment tu fais pour te protéger ?* »

Ludovic : « *bah je ne reste pas avec lui ou avec ses copains... moi j'ai les miens.* »

Moi : « *et ça te fait quoi de voir qu'il se moque des autres ? Ça t'énerve ? Ça te fait peur ?* »

Ludovic : « *oui un peu peur... c'est pour ça que je ne voudrais pas aller au collège.* »

Moi : « *parce qu'au collège tu crois qu'il y a plus de moqueries qu'à l'IMPro ?* »

Ludovic : « *oui, il y a trop de jeunes au collège et puis c'est plus difficile.* »

Moi : « *pourquoi c'est plus difficile ?* »

Ludovic : « *parce que ce n'est pas adapté... ici on a tous des défauts... moi j'ai des copains au collège, ils se font tout le temps moquer.* »

Moi : « *tu sais je crois que même les collégiens ont des défauts, des choses qu'ils ne savent pas très bien faire... tu as des copains au collège ? ... c'est eux qui t'ont raconté les moqueries ?* »

Ludovic : « *oui c'est eux... mais ils ne sont pas dans le normal, ils sont en Ulis.* »

Moi : « *et tu penses que c'est parce qu'ils sont en Ulis qu'ils se font moquer ?* »

Ludovic : « *oui... c'est pour ça que moi je ne veux pas aller au collège, je préfère être à l'IMPro⁹.* »

Cet extrait met en exergue que ce sont les conséquences du handicap comme écart à la norme, *le défaut* qui peut être perçu par les autres et donner lieu à une forme de discrédit. C'est alors la personne entière qui est discréditée. On voit également que la volonté d'inclure socialement des personnes en situation de handicap se heurte une nouvelle fois à une forme de catégorisation qui repose sur leur appartenance à un dispositif adapté au sein d'un collectif de « *normaux* » pour reprendre le terme employé par Goffman (1975). Se constitue ainsi une identité sociale les mettant face à un risque d'exclusion.

Le risque d'exclusion que représente cette assignation négative de l'identité sociale appelle un besoin de protection dans un environnement *adapté* pour certains d'entre eux. C'est ainsi que l'institution médico-sociale est vécue par certains comme un environnement protecteur, alors que pour d'autres, devoir en bénéficier est vécu comme stigmatisant. Mais au-delà de cet aspect, ce qu'il nous apparaît intéressant de noter c'est la préférence exprimée et le positionnement d'un adolescent de 14 ans qui démontre des possibilités de choisir mais également de penser l'environnement dans lequel il évolue.

Au cours de l'enquête de terrain, nous avons également été confrontés à l'utilisation fréquente du terme *ordinaire* par les adolescents les plus âgés. Si, au départ, il est employé par tous (professionnels, adolescents accompagnés et familles) pour différencier les milieux d'expériences professionnelles, les adolescents qui vivent leur dernière année d'accompagnement à l'IMPro, semblent l'élever au rang de catégorie sociale. Ainsi, les adolescents parlent de « *l'ordinaire* » comme d'un monde qui leur est extérieur, voire étranger, et des « *ordinaires* » comme des personnes qui peuplent ce monde, leur conférant à eux, adolescents d'IMPro, un statut « *d'extra* » -ordinaire au sens étymologique du terme.

Amani me demande : « *Marion (l'éducatrice sportive) nous a dit que chez les ordinaires, il y a 6 % de handicap, tu sais toi ?* »

Moi : « *tu veux dire qu'elle vous a expliqué que dans une entreprise ordinaire, la loi oblige d'embaucher 6 % de personnes en situation de handicap ?* »

Amani : « *non, non... elle nous a dit que chez une personne ordinaire il y a 6 % de handicap.* »

Moi : « *vous êtes sûres de ça ?* »

Tina : « *oui, oui, c'est ce qu'elle nous a dit.* »

Amani : « *ça veut dire quoi ?* »

9. Extrait d'observation ethnographique réalisée en séance de psychomotricité le 21 février 2020 avec Ludovic.

Moi : « ça voudrait dire que dans la vie d'une personne ordinaire, il y a 6 % d'endroits ou de moments où elle se retrouve en situation de handicap. »

Amani me regarde les sourcils froncés et les lèvres pincées, soit elle est dubitative, soit elle n'a pas compris ce que je viens de dire. Je reprends alors : « vous, vous êtes en situation de handicap face aux apprentissages de l'école, par exemple, mais il y a un tas d'autres endroits où vous vous débrouillez comme tout le monde, comme "les ordinaires," comme vous dites. Et ça voudrait dire qu'une personne ordinaire se retrouve en situation de handicap 6 % de son temps, par exemple... »

Je prends un temps pour y réfléchir puis je reprends : « en y réfléchissant, ça me paraît possible... moi par exemple, vous savez qu'il y a des choses que je ne peux pas manger parce que je suis allergique. Et bien dans mon cas, la situation qui m'handicape, c'est quand je dois manger quelque chose que je n'ai pas préparé. On peut dire que dans ces moments-là je peux être en situation de handicap¹⁰. »

Pour Martiniello et Simon (2005) « les perspectives constructionnistes (ou constructivistes) nous ont familiarisés avec l'idée que les catégories de représentation et d'action sur la société sont loin d'être immanentes et qu'elles font l'objet d'un travail d'élaboration souvent conflictuel où les capacités d'intervention sont inégalement réparties entre catégorisants et catégorisés ». Partant, les adolescents s'engagent dans un processus d'élaboration. Pour les auteurs cette élaboration intervient dans un contexte conflictuel, un contexte en tension. Ici, on peut envisager la sortie du dispositif IMPro comme un contexte en tension entre avant et après, entre intérieur et extérieur, entre environnement maîtrisé et nouvel environnement socio-professionnel à appréhender. Au-delà de l'opposition, il s'agit ici du passage de l'un à l'autre. Les adolescents semblent mener une enquête afin de définir qui sont ces ordinaires. Par cet intermédiaire, ils témoignent d'une démarche active d'élaboration et d'appropriation de leur environnement. Nous pouvons y voir une tentative d'identification, ou au moins de réduction de la distance qui semble les séparer de la communauté des « ordinaires », comme l'anthropologue qui étudie et cherche à comprendre le fonctionnement d'une tribu. L'enjeu, pour ces adolescents, est vraisemblablement de trouver leur place dans la société.

On retrouve ici l'approche dichotomisante entre milieux de vie évoquée précédemment et entretenue par l'environnement. Cependant, dans ce contexte d'opposition propre à l'institutionnalisation, le mouvement opéré par les adolescents témoigne d'une réflexivité à l'œuvre leur permettant une prise possible sur leur environnement.

Si l'environnement institutionnel apparaît contraint et encore largement enraciné dans l'opposition ordinaire/spécialisé, il est également le terreau d'expériences fertiles pour les personnes accompagnées. Le terme d'*expérience* est ici utilisé pour qualifier « ce qui se passe pour nous quand il nous arrive quelque chose dans nos relations aux autres et aux choses, et englobe aussi bien l'action déployée par le sujet que l'éprouvé des retombées de son action et la mise en sens qu'il opère » (Lambelet, 2019).

10. Extrait de la séance de psychomotricité du 13 février 2020, échanges libres en fin de séance de relaxation avec Tina et Amani.

Un accompagnement qui sous-tend la capacité des adolescents à agir

Pour saisir au plus près les prises possibles des adolescents sur leurs environnements, il nous a semblé important de pouvoir recentrer notre recherche sur la question de l'action dans l'*inter-action*, partagée entre adolescents et professionnels, afin de saisir comment l'accompagnement vient en étayage d'un processus d'autodétermination chez les adolescents.

Les transformations sociales successives depuis l'après-guerre ont modifié les paradigmes de l'accompagnement qui voit ses coordonnées également modifiées : pour Paul (2018) « *Cette nouvelle logique sociale qui consiste non plus à travailler "sur" ou "pour" autrui mais à travailler avec la personne, c'est cela "accompagner"*¹¹. » Ainsi, toujours selon Paul (*op. cit.*) l'accompagnement peut se décliner à partir de trois concepts :

- la socialisation : dans son rapport à l'espace social, l'accompagnant se doit d'instituer la personne en tant qu'actrice en raisonnant à partir de ses potentialités, de ses souhaits, de ses projets ;
- l'autonomisation : l'accompagnant se doit de faire évoluer ses représentations pour ne plus agir *sur* mais *avec* la personne et lui permettre de s'exprimer en son nom, de mettre en sens son vécu. Il adopte alors une posture d'*inducteur de réflexivité* ;
- l'individualisation : l'accompagnant doit prendre en compte la singularité de la personne accompagnée pour lui permettre d'avancer à son rythme et de tracer son propre chemin.

Ces conceptions rejoignent celle de Le Bossé (2019) pour qui l'accompagnant qui travaille dans le sens de l'autodétermination de la personne qu'il accompagne, adopte une posture de « *passeur* » : « *C'est un allié stratégique, qui offre un soutien ponctuel. [...]. Il agit sur les composantes personnelles et structurelles de l'obstacle. Il ne s'occupe pas seulement de vos difficultés à passer un passage délicat : il s'arrange pour que le passage soit le moins délicat possible. Il aménage les berges, il enlève les troncs qui traînent, il nettoie la voie, il la dégage pour le passage, etc. Il travaille à la fois sur le structurel et sur l'individuel. Il restaure le mouvement de l'épanouissement là où celui-ci s'était interrompu. Il permet à la personne de se relever et de repartir vers un épanouissement personnel ou collectif. Il élargit le monde des possibles [...]* ». Dès lors, les nouvelles coordonnées de l'accompagnement s'actualisent dans l'action de cheminer avec les personnes dessinant les contours d'environnements favorables au déploiement du processus d'autodétermination. L'accompagnement, dans ces conditions, permet aux personnes d'être actrices et co-actrices de leur projet, de leur devenir. Nous avons pu trouver des traductions de ces postures d'accompagnement dans le récit que les professionnels font de leurs pratiques avec les adolescents accompagnés :

Le moniteur d'atelier : « *Moi pareil, je rejoins ce qui a été dit, Jeune fille très agréable, souriante. Julia c'est une leadeur positive en atelier par ce qu'elle arrive, avec sa bonne humeur et son envie, à mettre au travail les autres... et que moi, des fois, je n'y arrive pas tout seul... [Rires de tous] ... Mais voilà,*

11. *Ibid.*, p. 28.

moi pareil, je donne des directives, elle a une grande créativité. Avec elle, on fonctionne vraiment sur ce qu'elle aime faire, on peaufine ça... bah voilà, elle a vraiment amélioré sa minutie, son soin. Au début c'est vrai qu'elle était un peu... c'était un peu grossier. Maintenant elle suit les conseils, elle s'applique, elle prend des initiatives, elle demande, elle est curieuse d'apprendre. Elle est vraiment agréable et intéressante, elle progresse. Du coup elle est fière du rendu de ce qu'elle fait, d'où la demande qu'elle a fait à sa psychologue de venir visiter l'atelier où elle veut montrer qu'elle peut faire. Puis le fait de ramener les dessins, des petites choses à la maison aussi, elle est contente de pouvoir montrer son travail. Moi je la sens vraiment à l'aise dans mon atelier ou elle est toujours souriante et toujours bien. On peut bien discuter, elle me parle aussi de la cuisine, de la pâtisserie, des choses qu'elle aime. Voilà une jeune fille très agréable puis douée quoi. »

L'infirmière : « *C'est une jeune fille qui avait un vrai projet en rentrant à l'IMPro. Quand on l'a rencontrée, mais depuis le premier jour et elle ne le lâche pas. Elle veut faire découvrir les pâtisseries françaises au Japon et elle le tient (son projet)*¹² ».

Cette situation parle du projet de l'adolescente et de comment les professionnels s'organisent pour aller dans le sens de son projet, se rapprochant d'une posture d'*inducteur de réflexivité* ou de *passeur*.

Nous constatons alors qu'ils pensent davantage en termes de *faire avec* l'adolescent lorsque l'action d'accompagnement est centrée sur les souhaits et les demandes de celui-ci.

Si l'accompagnement peut être associé à des postures de *passeur* ou d'*inducteur de réflexivité*, nous avons pu observer qu'il se traduisait essentiellement en actions sur le terrain.

La place du *faire avec*

Sur le terrain, dans l'interaction, le *faire avec* se caractérise davantage par une idée d'aide ou d'entraide, le professionnel agit avec l'adolescent. Il implique un étayage dans le geste ou dans la relation, un accompagnement. L'étayage peut être corporel dans la démonstration du geste à reproduire et/ou verbale, en guidant pas à pas l'action, il nécessite d'être à côté de la personne, et dans l'action, de faire en même temps qu'elle, de répondre à un besoin de sa part. Il permettrait aux adolescents une forme d'expérimentation, une initiation et le développement de nouvelles compétences, de nouveaux savoir-faire mais également d'initier et de développer un échange. Il est lieu de coopération et de négociation.

Dans la situation de *faire avec*, le professionnel s'adapte aux besoins de l'adolescent, il aide l'adolescent à contourner ses difficultés, pour faire advenir ses potentialités, le professionnel devenant alors *compagnon de projet* de l'adolescent. Selon Le Bossé (2019) « *dans cette approche, on considère que si on veut vraiment permettre à la personne d'agir sur ce qui est important pour elle, il faut que ce soit elle, l'actrice.*

12. Extrait de la Retranscription de l'enregistrement du PIA de Julia effectué le 17 février 2020.

Par conséquent, on crée les conditions pour qu'elle puisse agir [...], mais on ne fait jamais à sa place. [...]. L'important est qu'elle fasse le plus grand pas possible afin qu'elle puisse avoir l'impression d'avancer au rythme où elle veut avancer et avoir une prise sur le monde ».

C'est ce qu'on peut observer dans l'extrait suivant, en termes d'engagement de la professionnelle suite à la demande de Nahel, 16 ans :

« Sur la recette, il est écrit faire un puit dans la farine, Nahel s'y emploie sans poser de question, on dirait qu'il a déjà fait ça. Il y ajoute la levure fraîche qu'il a préalablement délayée dans l'eau.

Sophie revient le guider pour lui expliquer qu'il faut verser de l'eau sur la farine, petit à petit, et lui montre le geste pour pétrir le pain. Elle explique que quand il aura mis toute l'eau, elle reviendra lui montrer car il faudra changer de geste. Nahel s'exécute, je l'aide à limiter les quantités d'eau ajoutée à chaque fois. Je reprends aussi avec lui le geste que lui a montré Sophie, je me rends compte que je guide son geste par la parole.

Il finit par ajouter toute l'eau qu'il reste dans le verre doseur puis commence à mélanger. Je l'entends dire "je crois que j'ai fait une connerie, je crois que j'ai fait une connerie..." devant la quantité d'eau à mélanger. Je lui propose de continuer à pétrir et de voir avec Sophie après. Il continue mais une fois toute l'eau absorbée la pâte reste collante. Il appelle alors Sophie en lui répétant "je crois que j'ai fait une connerie". Sophie lui dit que la pâte est un peu collante mais qu'il suffit qu'il ajoute un peu de farine. Elle reprend le pétrissage de la pâte et demande à Nahel de verser un petit peu de farine blanche dessus.

Il en profite pour lui parler des immersions en entreprise : "je ne sais pas si je t'ai dit, je ne me sens pas bien là-bas". J'apprends alors que vendredi matin, Nahel doit faire un deuxième essai en immersion, avec Sophie, dans l'atelier cuisine d'un Esat.

Sophie répond qu'il lui en a déjà parlé et essaie de le rassurer en lui disant qu'elle sera avec lui et qu'elle restera à côté de lui mais qu'il n'y a pas de raison que ça se passe mal. Une fois les jeunes partis, Sophie m'expliquera que la première fois que Nahel a été en immersion à cet endroit, il a été repris par un travailleur un peu rigide et ça lui a fait un peu peur¹³. »

La professionnelle s'engage à « *arranger le passage pour qu'il soit le moins délicat possible, à aménager les berges* » (Le Bossé, 2019) de l'expérience en milieu professionnel dont il est question pour Nahel, à être avec lui et à côté de lui.

Le professionnel s'engage à accompagner l'adolescent dans le *faire avec* afin que ce dernier puisse parvenir à faire par lui-même lorsque ce sera le moment pour lui. Celui qui dit n'est en l'espèce pas le professionnel mais bien l'adolescent.

Les études de situation que nous avons réalisées nous ont permis de voir se dessiner des formes de liberté d'action ou de rapports particuliers à l'action. Ils

13. Extrait d'observation ethnographique réalisée en atelier cuisine le 11 février 2020 avec Nahel.

sont sous-tendus par des « *actes de pensée* » (De Certeau, 1990) que nous avons voulu analyser au prisme du développement de l'autodétermination.

Ce qui est apparu à travers les enquêtes menées avec les adolescents est une transformation de leurs dispositions face à l'action en contexte d'accompagnement. Ce qui permet de saisir cette transformation semble résider, de notre point de vue, au sein des expériences qu'ils font dans ce contexte. Nous avons vu apparaître du commun (au sens de Ostrom, 2009) qui relie accompagnants et accompagnés et nous permet de penser les effets de l'action d'accompagnement avec les adolescents. Nous considérons que professionnels et adolescents sont impliqués dans des expériences communes qui leur permettent de partager leurs savoirs expérientiels. Les connaissances développées par les adolescents, pouvant être assimilées à des savoirs sur soi, sur l'autre, sur leur environnement qui vont leur permettre d'agir et de vivre comme ils l'entendent, selon ce qui est important pour eux.

Pour illustrer notre propos nous faisons figurer ici un extrait d'observation ethnographique en psychomotricité lors d'une séance de relaxation en groupe avec Amani et Tina, deux adolescentes de 17 ans :

« Elles sont normalement quatre dans ce groupe, l'une des jeunes filles est absente aujourd'hui et l'autre oublie régulièrement l'heure du rendez-vous. Pendant que je téléphone à la recherche de la troisième participante et que Tina quitte ses chaussures, Amani, qui est déjà prête, commence à fermer les volets. Tina la rejoint et elles mettent la salle en place. Elles s'organisent seules et spontanément sans que je ne dise un mot.

Amani a installé son matelas devant le radiateur, Tina lui dit qu'aujourd'hui, elle voulait cette place car l'obscurité y est plus importante, Amani refuse de la lui céder. Tina reprend son matelas qu'elle avait placé à l'opposé d'Amani, de l'autre côté de la salle et vient s'installer juste à côté de sa camarade pour être davantage cachée de la lumière de la seule fenêtre non obstruée. En même temps, elle explique les raisons de son choix. Une fois les matelas posés, je les écarte d'une quarantaine de centimètres l'un de l'autre en leur expliquant que je peux avoir besoin de circuler entre les tapis pendant la séance.

Puis, les filles font des allers-retours entre les tapis et le placard pour récupérer des coussins, elles ont pour consigne d'installer chacune leur espace, le plus confortablement possible. Je me place devant le placard et je leur fais la liste du matériel disponible, elles me répondent en fonction de ce dont elles ont besoin. Amani s'est finalement allongée sur son tapis après avoir récupéré un coussin et un drap dans le placard. Mes questions font naître de nouveaux besoins, je lui amène donc, l'un après l'autre, différents objets¹⁴. »

Cet extrait met en lumière la manière dont les adolescentes aménagent le cadre de l'expérience qui va suivre. Leur action se déploie dans plusieurs directions, dans le sens de ce qui apparaît important pour elles afin de rendre l'expérience confortable

14. Extrait d'observation ethnographique réalisée en séance de psychomotricité le 23 janvier 2020.

et de l'organiser selon leurs critères. Elles font la démonstration de leurs capacités à agir sur le contexte de l'action et à en être co-auteurs.

D'une manière générale dans cet environnement institutionnel, elles semblent avoir intégré le cadre des interactions qui leur sont proposées et se saisissent de ce qui est important pour elles pour organiser leurs connaissances, leurs savoir-faire, leurs savoir-être et la réponse à leurs besoins. Elles sont dans une posture active, elles négocient avec les personnes, les lieux, le temps et les objets de l'action. Elles ont identifié leurs possibilités d'action au regard du contexte et intégré les contraintes du cadre avec lesquelles elles parviennent également à négocier. Elles semblent être dans l'exercice de comportements autodéterminés qui trouvent leur étayage dans le *faire avec*.

DISCUSSION

Un commun se fait jour dans l'action d'accompagnement, à travers cette idée d'expérience et de *faire avec*, dans la mesure où cela permet d'une part aux adolescents de former, d'éveiller ou de révéler leurs habiletés et que d'autre part, cela ouvre des espace-temps de négociation. Les adolescents et les professionnels sont impliqués dans des interactions, cadre de leurs expériences partagées, et c'est en cela que s'établit du commun. Dans ces interactions, accompagné et accompagnant agissent, ils occupent donc chacun une place à la fois d'acteur et de co-auteur. Ces actions s'organisent à partir de formes de négociation entre adolescents et professionnels. Cette négociation apparaît comme inhérente à la situation d'interaction. Selon Le Breton (2004), « *La négociation formelle ou informelle est une modalité de l'interaction dans la vie sociale. [...] Dans toute trame sociale, [...], une marge de négociation demeure entre les partenaires qui trouvent un compromis provisoire les autorisant à reconnaître mutuellement leurs positions.* » Car c'est bien là ce dont il est question, changer les manières de faire tout en reconnaissant la personne accompagnée comme co-auteur de l'accompagnement.

C'est alors la fécondité des expériences des adolescents qui est mise en lumière, la façon dont ils vont d'un point à un autre qui se dessine à travers cette idée de négociation. L'activité de négociation à laquelle ils ont recours, les institue comme acteur et co-auteur de leur autodétermination. Thuderoz (2010) marque cet effet de la négociation dans l'interaction en caractérisant l'interaction négociée comme n'étant « *jamais sans effets: elle est générative. Elle produit des situations sociales nouvelles, favorise des apprentissages, ouvre des horizons nouveaux (de nouveaux scénarios)* ». C'est de cette manière que les adolescents transforment leurs façons de faire et d'être dans le sens de ce qui est important pour eux, construisant progressivement une forme d'expertise d'eux-mêmes à travers les expériences vécues. Nous pourrions dire qu'ils deviennent *experts d'expériences*.

La négociation des expertises permet de penser l'accompagnement selon un modèle partagé, coconstruit et plus équilibré entre accompagnant et accompagné. Elle invite à considérer une symétrie des savoirs professionnels et personnels, un plus grand équilibre dans la relation d'accompagnement, ménageant une place d'acteur et de co-auteur à chacune des personnes impliquées dans cette même

relation. Par la même, elle permet de concevoir que si le professionnel apprend à la personne qu'il accompagne, s'il lui permet de développer connaissances et habiletés, le professionnel apprend également de la personne accompagnée. Ainsi, cette négociation des expertises semble permettre aux adolescents accompagnés de renforcer leur possibilité d'agir, d'avoir une prise possible de plus en plus organisée sur leur environnement.

Cette formation de soi alimente la connaissance que nous avons de nous-même, de nos potentialités et de nos limites (cf. la dimension autoréalisation de l'auto-détermination) et par extension, de la façon de faire avec. Si, dans le cadre de l'accompagnement, les expériences des jeunes sont organisées au départ, par les professionnels, les jeunes parviennent progressivement à organiser leurs propres expériences, à trouver dans le contexte de l'accompagnement des manières de faire différentes, nouvelles, à « *puiser les ressources de production d'un autre soi* » pour reprendre les propos de Cardon et Negroni (2013). Il nous semble possible de penser que cette formation de soi participe au premier plan à l'émergence du processus d'autodétermination des adolescents.

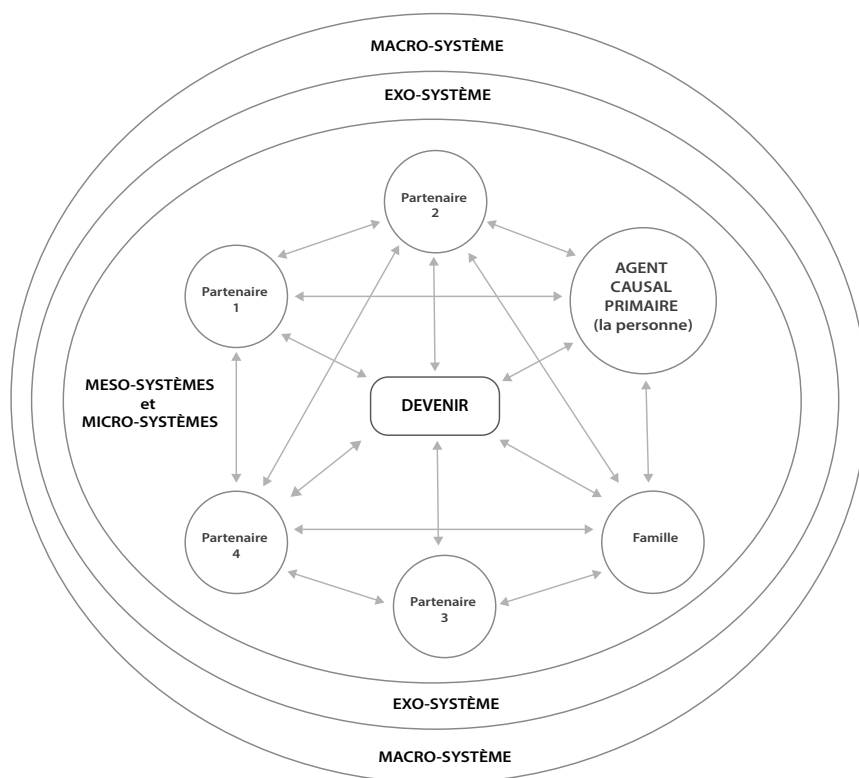
Cette inscription de la négociation des expertises dans l'interaction crée du commun qui nous relie produisant finalement de l'entre-nous où chacun pourrait occuper une place de co-auteur dessinant des espaces de réelle co-construction.

Cette recherche a également mis l'accent sur les représentations des adolescents qui envisagent les personnes sans reconnaissance de handicap comme d'un autre monde, celui des « *ordinaires* ». Cela pourrait nous laisser penser que la dichotomie que nous évoquions en début d'article, ordinaire vs spécialisé, est un moteur fort de la production de ces représentations. Indubitablement, cette dichotomie structurelle, parce que construite au fil des décennies, intégrée à notre culture de la compréhension de la place de l'autre dans l'espace collectif, ne permet que difficilement de laisser une place pleine et entière à chaque citoyen.

Pour autant, penser aujourd'hui la promotion de l'autodétermination comme l'alpha et l'oméga du processus de désinstitutionalisation renverrait vraisemblablement à une pensée magique. En effet, la présomption d'incompétences à l'égard des personnes avec handicap, que d'aucuns attribuent aux professionnels du médicosocial, est également bien présente dans l'ensemble des espaces dits de droit commun. Comme le souligne Uhlig (2018), même dans les espaces prétendument organisés avec et pour les personnes, ces dernières ont finalement très peu accès à des zones de choix véritables tant les systèmes, malgré leurs bonnes intentions, continuent de fonctionner en asymétrie relationnelle. C'est bien la question du faire culture commune qui est ici interrogée, quels que soient les espaces concernés.

La promotion du processus d'autodétermination tel que modélisé par Wehmeyer (1999) exige que les environnements se ré-organisent au regard des devenir individuels, comme en témoigne le modèle intégratif de l'autodétermination (Blin, 2021) ci-après :

Schéma 2 : Modèle intégratif de l'autodétermination



La mise en œuvre de la coopération, au sein d'un système équitable permettant à chacun de définir sa juste place doit pouvoir garantir à la personne accompagnée d'être, le plus possible, en position d'agent causal primaire, c'est-à-dire de principal co-auteur de son propre devenir.

C'est ce que le modèle ci-dessus défend en intégrant à la fois le système équitable de coopération, conceptualisé par Ebersold et Detraux (2013), plaçant non pas la personne mais son devenir au centre d'un espace de construction mettant en présence plusieurs partenaires dont la personne accompagnée elle-même, devenue co-auteur (agent causal primaire) de sa trajectoire de vie. Ce modèle prend également en compte l'impact des environnements, du plus éloigné (macro) au plus proximal (micro), s'appuyant en cela sur les travaux de Bronfenbrenner (1979), modèle écologique systémique, et de Fougeyrollas *et al.* (2018), MDH-PPH.

En effet, la place de la personne ne peut être pensée autrement que pleine et entière au sens d'une participation sociale dont elle-même définit les contours en écho à des environnements nécessairement contraints et contraignants.

Les données issues de cette recherche ethnographique soulignent que le regard porté par les accompagnants permet aux personnes, même en institution, de développer au fil du temps des espaces d'une meilleure connaissance d'elles-

mêmes (autoréalisation), d'initiatives et d'activation des ressources (autonomie comportementale), d'organisation de stratégies adaptatives en leur faveur (auto-régulation), et d'un sentiment accru de légitimité (*psychological empowerment*). Cela souligne en somme que ces personnes développent des habiletés liées au processus d'autodétermination et à la consolidation d'un noyau identitaire qui leur appartient en propre et ne se résume pas à une assignation au handicap. La nature de la relation portée conjointement par la personne concernée et le professionnel est, à cet égard, décisive.

CONCLUSION

Les résultats issus de cette recherche pourraient sembler n'attester que de processus d'autodétermination à la marge, minimalistes. Ils insistent néanmoins, de manière manifeste, sur les effets concrets, pour tous les acteurs, d'un glissement progressif des pratiques d'accompagnement vers du commun.

Comme le sous-titrait Gardou (2012) « *il n'existe pas de vie minuscule* ». Il n'existe pas non plus d'avancées ridicules. Il nous appartient d'encourager, de valoriser, de promouvoir et de donner à voir ces petites transformations culturelles du quotidien. Car c'est bien de cela dont il s'agit, la transformation de la façon d'être à l'autre, faire culture commune et se reconnaître mutuellement comme révélateur de l'autre. Peut-on faire culture commune par injonction ? Il n'est pas besoin de répondre.

La vie en établissement est-elle incompatible avec le développement des habiletés à l'autodétermination ? Manifestement pas.

Doit-on penser la désinstitutionnalisation comme le *tout droit commun pour tous* ? Nous ne le pensons pas.

D'une part parce que de nombreuses personnes ayant expérimenté la vie dans les dispositifs de droit commun font le choix, réellement consenti, de vivre en établissement et y trouvent du répit, de l'apaisement, un espace de reconnexion avec elles-mêmes.

D'autre part, car de nombreuses institutions développent désormais, grâce notamment aux formations qui se déploient massivement, un savoir-faire relationnel propice au développement de l'autodétermination.

Il convient donc de continuer à engager la co-construction afin d'organiser les négociations à partir des personnes et non plus des systèmes. Car si l'on souhaite en effet, à l'instar de Freiré (*op. cit.*), permettre aux personnes de « *dire et s'entendre dire* », de prendre le pouvoir sur les situations qu'elles vivent, si l'on désire véritablement qu'elles s'émancipent des dynamiques sociales et culturelles de soumission, quel que soit leur milieu d'expression, alors ce n'est vraisemblablement pas l'injonction à la désinstitutionnalisation qui, seule, produira les effets escomptés. C'est le concept même d'accompagnement qu'il faut repenser, non plus comme une relation d'aidant à aidé, fût-elle bienveillante, mais bien comme une relation symétrique à responsabilité partagée et collective entre citoyens.

Références

- Andrien, L., et Sarrazin, C. (2022). *Handicap, pour une révolution participative*. Érès.
- Blin, M. (2016). Le rôle de l'environnement. *Cahiers pédagogiques*, 526, 18-20.
- Blin, M. (2021). Accéder au statut de co-auteur. In M. Blin et J. Boivin (dir.), *100 idées pour promouvoir l'autodétermination et la pair-aidance* (pp. 57-58). Tom Pousse.
- Blin, M., et Boivin, J. (2021). *100 idées pour promouvoir l'autodétermination et la pair-aidance*. Tom Pousse.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.
- Cardon, P., et Negroni, C. (2013). Enfance et famille : au prisme du parcours biographique. *Recherches familiales*, 10(1), 71-74.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*. Folio.
- Ebersold, S., et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter, European Journal of Disability Research*, 7(2), 102-115.
- Fontana-Lana, B. (2021). Développer le pouvoir de dire. In M. Blin et J. Boivin (dir.), *100 idées pour promouvoir l'autodétermination et la pair-aidance* (pp. 64-65). Tom Pousse.
- Fougeyrollas, P. et al. (2018) *Classification internationale : Modèle de développement humain - Processus de production du handicap (MDH-PPH)*. Québec, Réseau international sur le Processus de production du handicap. <http://www.ripph.qc.ca>
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Érès.
- Gardou, C. (2022). *La fragilité de source*. Érès
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux du handicap*. Éditions de Minuit.
- Lambelet, D. (2019), Expérience. In A. Vandeveld-Rougale, P. Fugier, et al., *Dictionnaire de Sociologie Clinique*. Érès.
- Le Bossé, Y. (2019). *Pouvoir d'agir, savoirs d'expérience : Quelles pratiques pour la pair-aidance ?* Actes de la journée d'étude de l'ARFRIPS du 18 octobre 2019. <<https://arfrips.fr/formation>>. Consulté le 4 juillet 2020.
- Le Breton, D. (2016). *L'interactionnisme symbolique*. Presses Universitaires de France.
- Lièvre, P., Rix, G. (2005), Le management des expéditions polaires. *Revue française de Comptabilité*, 383, 46-52.
- Martiniello, M., et Simon, P. (2005). Les enjeux de la catégorisation, rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires. *Revue européenne des migrations internationales, catégorisation et classification, enjeux de pouvoir*, 21(2), 7-18.
- Moreau, A., Robertson, A., et Ruel, J. (2005). De la collaboration au partenariat : Analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive. *Acelf - Association canadienne d'éducation de langue française*, 23(2), 142-160.
- Ostrom, E. (2009) Bâtir la confiance pour résoudre les dilemmes communs : faire de petits pas pour tester une théorie en évolution de l'action collective. In S. Levin

- (dir.), *Games, Groups, and the Global Good. Springer Series in Game Theory*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-85436-4_13>
- Paul, M. (2018). Ce qu'accompagner veut dire. In Cottin, P. et al. (dir.), *Accompagner les adolescent*. Érès.
- Pereira, I. (2017). *Paolo Freire, pédagogie des opprimé.e.s*. Libertalia.
- Reichhart, F. (2021). *Du handicap à l'accessibilité : vers un nouveau paradigme*. INSHEA.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and Psychotherapy: New Concepts in Practice*. Houghton Mifflin.
- Sarrazin, C. (2020). *L'organisation sociale de l'autodétermination des adultes présentant une déficience intellectuelle : Enquête au sein d'associations parentales françaises*. (PhD). UQTR, Québec.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27.
- Thuderoz, C. (2010). *Qu'est-ce que négocier ? Sociologie du compromis et de l'action réciproque*. Presses universitaires de Rennes.
- Uhlig, A. (2018). *Validation du Questionnaire de Choix : Outil d'évaluation du choix disponible perçu par des personnes adultes avec une déficience intellectuelle*. Édition SZH/CSPS.
- Wehmeyer, M.L. (1992). Self-determination and the education of student with mental retardation. *Education & Training in Mental Retardation*, 27(4), 302-314.
- Wehmeyer, M. L. (1999). A Functional Model of Self-Determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61. <<https://doi.org/10.1177/108835769901400107>>
- Wehmeyer, M. L., & Sands, D. J. (1996). *Self-Determination across the life span: independance and choice for people with disabilities*. Paul H. Brookes.