

En quoi les personnes en situation de handicap et/ou d'exclusion ont le droit à une réelle autodétermination ayant des conséquences importantes pour leur vie, pour leur groupe et pour eux-mêmes ?

Paul Taylor
Université Rennes 2

Cette présentation est faite en complémentarité avec ce que Cathy Krohmer vient de nous montrer concernant les facteurs organisationnels et administratifs qu'elle a trouvés dans sa recherche. L'avantage de nos deux présentations est que nous pouvons juxtaposer des regards différents mais complémentaires, l'une qui reflète la perspective de la recherche en gestion/management, et l'autre les préoccupations en sciences de l'éducation.

Pourtant, et malgré l'importance de ce qu'elle dit, cette approche managériale reste incomplète parce que l'on n'y voit pas clairement que les acteurs dans ces situations de handicap et d'exclusion sont non seulement des acteurs-exécutants dans un système de production, mais aussi des acteurs profondément humains, ayant des besoins et des intérêts qui dépassent le cadre d'une analyse en ressources humaines.

Il est évident que la notion de l'humain et de l'humanité n'est pas toujours indexée à la même réalité. J'ai envie donc de partager avec vous quelques réflexions sur l'humanisation de ce problème, en explorant la notion de compétence et la logique inévitable, au moins pour moi, que nos compétences sont collectives avant d'être individualisées. Ensuite, et après une description des contextes dans lesquels la personne en situation de handicap est censée être autodéterminante, je vous présenterai quelques éléments à décoder dans ces relations de pouvoir-savoir. Je terminerai par présenter les grandes lignes du projet « Advocacy France », un projet toujours innovant qui nous aidera, au moins je l'espère, à questionner à nouveau les fondements de cette discussion.

* * * * *

Ma première remarque est que l'homme est avant tout un être social. Un constat apparemment simple, mais dont les conséquences sont complexes parce qu'il fédère des notions plurielles et parfois contradictoires. Prenons la notion de dialogue, par exemple. Elle est analogique à la notion de compétence qui est un des thèmes principaux de cette journée.

Quand je me parle (parce que le savoir monologuer est une compétence individuelle apprise), je suis conscient que j'ai appris à dialoguer avec les autres –ma famille, mes amis, mes collègues. Le *dialogue* précède le *monologue*. Et si je change la logique afin d'interroger la compétence, j'ai envie de vous demander, en tant qu'êtres sociaux, ce que vous avez personnellement comme compétence qui ne soit pas initialement collective ? Où l'avez-vous apprise, comment et avec qui ?

La question est difficile parce que, et même dans les discours professionnels, j'ai envie de revendiquer personnellement ces compétences « collectivo-individuelles ». Mais si vous avez bien compris la question, comment appréciez-vous la différence entre ce qui se construit collectivement, et ce qui se construit individuellement ? Il y a peut-être un indice de compréhension dans les modalités qui construisent la « compétence », parce que cette dernière exige l'existence d'un autre qui me dit « je te vois comme ... ». Seul, je ne peux pas me féliciter d'être compétent, sans faire appel à cette tierce personne réelle ou imaginaire. Pour sa part, si elle voit ce que j'ai fait, elle peut confirmer que j'ai fait ceci ou cela. Ce

« faire », lié à la performance, se constate. Pourtant, la compétence strictement parlant, n'est pas un constat mais une inférence.

Il nous faut expliquer ce changement de registre entre le collectif et l'individuel. S'agit-il d'une dynamique entre nous et ces autres (famille, collègues, communauté, d'organisation), et partageons-nous une certaine intelligence *connective* ? Cette connectivité est importante pour décoder ce que nous voulons dire, parfois d'une façon imprécise, par 'compétences transférables'. J'accepte que l'on puisse transférer des savoirs et créer des relations qui facilitent cette transmission, mais je ne pense pas que l'on puisse transférer des *compétences*. Les compétences sont toujours à construire personnellement par celui qui les revendiquera : il se trouvera dans l'action, dans le tâtonnement. Cela définit notre rôle pédagogique : d'une façon ou d'une autre, nous pouvons bien transférer les savoirs affectivo-cognitifs liés à ces compétences, mais pas les compétences elles-mêmes. La question est importante parce que, en encourageant l'individu à « s'auto-déterminer », sommes-nous dans un accompagnement socialisé ou émancipateur ?

Les hésitations ou les confusions, si je peux les appeler ainsi, sont fondées sur l'expérience vécue par tout le monde : on se demande si nous sommes à cent pour-cent ce que nous savons. Même mes ignorances et mes contradictions sont incluses dans ce 100%, parce que je dois accepter d'être un humain incomplet. Comme le disait Freire, l'incomplétude de l'être qui se sait incomplet, « cet inachèvement duquel nous sommes devenus conscients nous a fait des êtres éthiques »¹. Le paradoxe est là : je suis inachevé, mais en même temps, je suis un être humain qui est, malgré tout, cohérent. Cette cohérence est beaucoup plus large que celle, essentiellement logico-mathématique², enseignée à l'école et qu'il nous faut, par conséquent, apprendre à déhiérarchiser. Il n'y a pas de savoir plus important qu'un autre, seulement un savoir plus pertinent, plus exploitable qu'un autre, dans un contexte donné.

Comment alors construire, comme le propose Boreham³, une théorie de la compétence collective fondée sur la conviction que le sens de ce qui se passe sur le lieu de travail est d'abord construit en collectif, que nos savoirs sont d'abord sociaux avant d'être personnalisés, et surtout que la compétence principale de l'individu est sa capacité à être inter-dépendant ?

A mon avis, il faut d'abord construire un discours cohérent et consistant sur la compétence non individualisée, en commençant par une explicitation des mots qui deviennent trop facilement prédéterminants. Ici, nos dictionnaires ne nous aident pas. A vrai dire, un mot n'a pas de sens : il l'a seulement du fait de son usage. Il faut donc indexer des situations réelles à des mots précis. Dans ce cas, et parce qu'il n'existe pas de compétence qui ne soit dite, représentée ou communiquée, il faut distinguer entre :

Co-présence, co-action,
Collaboration
Coopération

- La simple **co-présence** des individus en un lieu social ou de travail ne signifie pas forcément un collectif. Pour une raison ou une autre, ils se trouvent ensemble, physiquement ou géographiquement, sans autre lien apparent, mais rien n'indique

¹ Freire, P. Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative, Ramonville Sainte-Agne, ERES, 2006, p.74

² Gardner, H. Les intelligences multiples, Paris, Retz, 1996.

³ Boreham, N. *A Theory of Collective Competence : challenging the Neo-liberal Individualisation of Performance at Work*, in British Journal of Educational Studies, 2004, N° 52 (1).

qu'ils partagent des savoirs ou des compétences communs. Autrement dit, une telle collection d'individus constitue une unité mesurable, mais on ne lui accorde pas une identité affectivo-cognitive.

- La **collaboration**, par contre, va au-delà de cette présence ou association minimale. Elle accepte même une présence virtuelle, à distance, sous condition qu'il y ait une action en commun qui fédère les individus, sans pour autant insister sur des intentions communes. Donc avec mes collaborateurs, je peux travailler sur un dossier ou sur une action qui nous concerne, même si nos intérêts, nos objectifs ou valeurs sont divergents. Nécessairement, cet échange exige des compétences de base partagées.
- La **coopération** est la participation à une action commune des personnes qui s'associent activement, parce qu'elles s'engagent à un niveau non seulement pragmatique mais aussi intentionnel. Des individus « groupés » peuvent travailler ensemble, c'est-à-dire « co-laborer », sous condition qu'ils soient d'accord sur le but à atteindre. Cependant, un véritable travail de « coopération » exige que l'on soit d'accord à la fois sur les buts, et sur les moyens et sur les valeurs sous-jacentes.

Cette indexation des mots est cruciale, s'agissant d'un changement de paradigme. A travers cette mise en mots, « les échanges de parole renvoient à ce qui est commun ou différent entre deux ou plusieurs individus, en termes de croyance, savoirs, valeurs, règles, normes, intérêts. C'est donc une manière d'aborder le collectif en situation ».⁴

Wittorski parle aussi du fait que beaucoup de nos compétences sont d'origines collectives, dans le sens de collectivement produites. Il distingue le partage du collectif dans le sens où le premier relève d'une prise en compte par un groupe d'individus, de représentations individuelles auparavant existantes et qui deviennent partagées de fait de leur exploitation. C'est-à-dire que chacun a conscience et connaissance de ce que les autres membres du groupe ont expliqué ou ont fait. Le deuxième, la notion de collectif, « existe lorsqu'il y a un processus d'élaboration au sens où il s'agit de produire quelque chose de nouveau (pour les acteurs) dans une dynamique de co-action ».⁵ Cela n'empêche absolument pas que le « collectivement produit » puisse devenir « individuellement mobilisé ».

Cette distinction aide peut-être à comprendre le problème, le dilemme, auxquels sont confrontés ceux qui sont impliqués dans les procédures de la VAE, ou dans les bilans de compétence. La VAE est fondée sur le principe des savoirs et des compétences *déclaratifs*, et pose directement la question de la preuve nécessaire pour accorder ou non un diplôme ou une évaluation. D'où la question fondamentale : le dossier de la VAE est une déclaration de qui, sur quoi, et sur quelles bases ?

Il me semble qu'il faille distinguer d'une part les procédures et pratiques de l'évaluation de compétences, et d'autre part les logiques de qualification. Le débat actuel sur l'*individualisation* en est un bon exemple. Wittorski défend le principe que « la compétence est du côté de l'action de l'individu et du collectif dans une situation donnée »,⁶ mais il insiste sur le fait qu'elle est reconnue et affirmée comme compétence par une tierce personne. Ce que la qualification 'rajoute' à la compétence, c'est une hiérarchie et une quantification.

⁴ Lacoste, M. *L'interaction, un concept récent en analyse de travail*, in Six, F. (Ed), Les aspects collectifs du travail, Paris, Octares, 1993, p.33.

⁵ Wittorski, R. *Analyse de travail et production de compétences collectives*, Paris, Harmattan, 1997, pp 180-181.

⁶ Wittorski, R. *op.cit.* p.185

Paradoxalement, la VAE, et cela dans toutes ses formes, risque d'imposer une échelle quantitative sur les expériences profondément qualitatives.

Wright-Mills ajoute un autre dilemme, mais en prenant la relation collectivo-individuelle dans l'autre sens. Il fait appel à une imagination sociologique pour distinguer les « épreuves personnelles de milieu » et les « enjeux collectifs de structure sociale ». ⁷ L'épreuve est individuelle, et elle affecte l'individu parfois dans son intimité. Les enjeux sociaux sont structurels, plaçant souvent des individus dans des situations institutionnelles ou organisationnelles contradictoires. Les exemples que donne Wright-Mills sont éloquentes : le chômage, la guerre, le mariage, l'économie. Mais nous, peut-être ajouterons-nous d'autres situations de handicap et/ou d'exclusion sociale : l'illettrisme, la déficience intellectuelle, la non-maîtrise de la langue et de la culture, le fait d'être femme, jeune, immigré, étranger.

Peut-être, et dans des situations multiples d'exclusion, un seul exemple suffira-t-il : l'illettrisme. Je peux recevoir et aider une personne qui ne sait ni écrire ni lire, peut-être en l'encourageant, peut-être en trouvant une formation pour le soutenir, peut-être en l'aidant à avoir plus de confiance en lui-même. Mais demain, et après-demain, d'autres gens viendront, et je ferai la même chose. Jusqu'au moment où j'arrêterai de traiter les difficultés personnelles auxquelles sont confrontés ces individus, afin d'aborder le problème fondamental qui est structurel. Si pendant des années, on trouve un nombre important des gens en situation d'illettrisme, c'est peut-être parce que la société a besoin d'un nombre de gens qui ne savent pas lire, et qui justifieront commodément le taux de chômage ou d'échec à un moment donné.

Ces questions sont sévères, et il nous faut réfléchir à une réponse adéquate. A vrai dire, il y a deux questions distinctes: premièrement, entre le croisement de ces deux éléments (épreuves personnelles de milieu et enjeux collectifs de structure sociale), où devons-nous placer les compétences collectives, comprises ici comme capacités non-individualisées ? Et deuxièmement, sur cet échiquier, où devons-nous situer les personnes en situation de handicap, physique, mental, émotionnel, intellectuel

Vous avez sans doute remarqué, ou au moins ressenti, un glissement dans mes questions. Avant d'interroger la place des personnes en situation de handicap et la responsabilité que je voudrais jeter sur eux pour mieux expliciter leur demande, j'interroge ce qui relève de ma propre responsabilité dans cette situation complexe. Comme le disait Bakhtin, nous sommes toujours l'autre moitié du dialogue. ⁸

L'autodétermination

Avant de répondre à ces questions, revenons sur le thème qui est au cœur de cette journée d'études. Quelle est la place de l'autodétermination dans la vie de quelqu'un en situation de handicap ?

Je m'interroge sur le sens de ce mot qui est assez récent dans le vocabulaire français puisqu'il date de 1955. Comme substantif, l'autodétermination est le droit pour les habitants d'un pays à déterminer leur statut politique. Mais comme verbe, 'déterminer' veut dire : définir, établir, évaluer, préciser ou spécifier, autrement dit 'fixer par un choix'. Qu'est-ce que l'on ajoute à

⁷ Wright-Mills, C. L'imagination sociologique, Paris, Maspéro, 1971, p.12.

⁸ Bakhtin, M. The Dialogic Imagination, Austin, University of Texas Press, 1981. Je note en passant l'extraordinaire résonance entre ce travail de Bakhtin et celui de Wright-Mills.

ce mot 'détermination' quand on ajoute le mot 'auto' ? Je me trouve donc devant cette contradiction où nous demandons aux personnes en situation de handicap de déterminer elles-mêmes la société dans laquelle elles veulent vivre.

Cette notion d'autodétermination est-elle une illusion par laquelle nous cherchons explicitement à projeter sur le mur d'un consentement forcé les vœux et les intérêts des personnes en situation de handicap ? Comme en psychiatrie, où les médecins et les infirmiers habillent leurs intentions par les discours des malades ? Ainsi on se *déresponsabilise*, tout en *responsabilisant* les publics directement concernés, et cela qu'ils le veulent ou non. Oui, je comprends ce discours, mais si nous voulons que cette autodétermination ne soit pas une illusion, il nous faut mieux comprendre le sens potentiel de ce mot. Vous savez peut-être que l'on parle de l'autoformation, surtout au Canada, comme '*formation auto-dirigée*', mais quel est le sens en France d'une réelle '*détermination auto-gérée*' ? Cette fois, il y a un glissement plus que sémantique, parce que les expressions « auto-dirigée » et « auto-gérée » posent la question : qui contrôle la situation ?

Trois questions sautent de la page, dont les deux premières sont peut-être les plus difficiles, mais pas forcément les plus efficaces si on veut impulser un vrai changement de paradigme.

- Pour mieux comprendre les enjeux de l'autodétermination, comment la définir, et surtout comment la définir du point de vue des personnes en situation de handicap ?
- Concrètement, à quelles expériences peut-on/doit-on faire appel pour l'identifier ?
- Quels changements faut-il instaurer dans nos pratiques professionnelles et institutionnelles pour la développer ?

Le débat est extrêmement complexe et contradictoire : entre responsabilités, prises de décision, rôles, missions et attentes. Cependant, je ne pense pas que l'on puisse répondre honnêtement à ces questions, sans prendre en compte d'autres facteurs clés.

Reconnaissance et méconnaissance.

La place des personnes en situation de handicap nécessite une reconnaissance de leurs expériences, de leurs savoirs et de leurs compétences. Pourtant, Jankélévitch insiste sur le fait que cette reconnaissance n'a pas de sens en dehors d'une méconnaissance explicitée.⁹ En effet, pour te reconnaître, il faut que je reconnaisse t'avoir *méconnu*. Cela ne veut pas dire que je reconnaisse que toi, tu es pour moi un *inconnu*, mais que j'accepte les mé-connaissances qui influent sur notre relation. Autrement dit, la méconnaissance devient heuristique, révélatrice, et m'aide à mieux te comprendre.

Ricœur¹⁰ va plus loin, en explorant les conséquences réelles ou imaginaires de la différence entre l'usage du verbe « reconnaître » selon qu'il est utilisé à la voix active –je reconnais- ou à la voix passive –je suis reconnu. Dans ses trois études, il explore une modélisation interactive entre une reconnaissance à la fois groupale, personnelle et sociétale. Sa conclusion est que la reconnaissance est beaucoup moins un état qu'une dynamique, ce qu'il appelle un parcours. Donc, quel est le parcours que nous attendons de la part des personnes en situation de handicap ?

⁹ Jankélévitch, V. Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien, Vol 2 : la méconnaissance, Paris, Seuil, 1980.

¹⁰ Ricœur, P. Parcours de la reconnaissance, Paris, Stock, 2004.

Cette question a un écho dans les travaux de Honneth¹¹ quand il observe que les sentiments de mépris et l'humiliation viennent des expériences vécues de déni de reconnaissance. Il cherche à relier une théorie de reconnaissance à la dimension prescriptive d'une théorie morale. Sans entrer dans ce débat, il me semble important de discuter la place de la morale dans nos exigences pragmatiques. En quoi, par exemple, la demande ou l'offre de l'autodétermination relèvent d'une idéologie ou d'une prise de position morale, face à des situations de reconnaissance, qui a comme double objectif d'être empiriquement opératoire et d'une valeur normative ?

Pour Honneth, la lutte pour la reconnaissance est plutôt une lutte contre la non-reconnaissance, parce que cette dernière révèle les enjeux et les facteurs d'une reconnaissance active. Il en précise trois modes :

- **La reconnaissance amoureuse** qui vise l'identité personnelle et la construction entre dépendance et autonomie.
- **La reconnaissance juridique** n'est pas dans cette relation personnalisée, mais se construit à travers l'autrui généralisable ou généralisé. L'individu devient un sujet dépersonnalisé, dans le sens où la reconnaissance n'appartient pas à un individu identifiable mais à des sujets capable de faire des jugements pratiques et de rendre compte de leurs actes.
- **La reconnaissance culturelle** se distance encore : elle ne vise ni l'individu identifiable ni la personne juridico-morale abstraite, mais se construit par la communauté éthique de la société à travers les caractéristiques et les parcours des individus qui la constituent collectivement.

Il me semble, contrairement à ce que l'on entend dans les jargons professionnels auxquels nous sommes peut-être trop habitués, que le premier mode de reconnaissance ne nous concerne pas directement, surtout si nous considérons la compétence comme étant initialement collective.

Participation

La question de la participation active et volontaire de l'individu à la vie sociale, culturelle et économique de sa communauté devient centrale pour la compréhension de notre société et de son éventuelle transformation. Et parce que, comme le disait Freire¹², « Personne ne libère autrui, personne ne se libère seule, les hommes se libèrent ensemble », la participation devient la question de comment apprendre à « agir avec », à penser et décider avec, c'est-à-dire, à être ensemble, voire à ne pas rester seul.

Tous les acteurs entrent donc dans une dynamique relationnelle de pouvoir et de savoir qui doit dépasser la dialectique bancaire éducateur/éduqué, accompagnateur/accompagné, formateur/formé. Il y a toujours le danger, quand les opprimés et les exclus deviennent l'objet d'une attention politique ou d'une sollicitude sociale, qu'ils restent tout de même des objets, confirmant ainsi le pouvoir qu'ils n'ont pas. Pire, à force d'être impliqués dans des actions qui semblent bonnes, ils finissent peu à peu par accepter eux-mêmes leur rôle-objet et par être ainsi classés dans cette sous-catégorie construite par et pour les autres.

¹¹ Honneth, A. La lutte pour la reconnaissance, Paris, 2000.

¹² Freire, P. Pédagogie des opprimés, Paris, La (ré)Découverte, 2001, p.44

La participation est fondée sur les représentations que nous avons de nous-mêmes, de notre société et de notre place dans cette relation multi-forme. Une première tâche est donc d'identifier ces représentations, de les déconstruire, avant de les construire autrement, c'est-à-dire pour construire un savoir critique.

Revendiquer la participation nécessite la maîtrise d'un pouvoir-agir qui n'a pas de sens sans un pouvoir-participer et sans un vouloir-participer qui réclame, à son tour, un vouloir-vivre autrement. Si on part du principe que la finalité de la démocratie est que chacun ait le droit de décider de sa propre vie et de faire les choix politiques qui le concernent, la participation visant la transformation sociale a un rôle fondamental dans la construction de la relation entre la société, l'individu et l'État. La difficulté est que, pour beaucoup de gens opprimés, assistés, en situation d'handicap ou d'exclusion, l'incapacité qui justifie leur prise en charge par l'État est déjà apprise. Face à cette 'learned helplessness', la pédagogie émancipatrice vise la transformation des dispositifs institutionnels et administratifs de la *prise en charge*, en interactions sociales et participatives de la *prise en compte*.

Heureusement, le dialogue casse ces dynamiques de reproduction quand des gens peu habitués à prendre la parole participent à un dialogue avec des gens peu habitués à les écouter. Quand on libère la parole, pour dialoguer non seulement entre les opprimés mais aussi avec les oppresseurs, on crée la possibilité d'une transformation sociale libératrice.¹³

Il y a effectivement une échelle de participation, qui montre un dégradé d'implication et de responsabilité, allant d'un niveau purement symbolique (ou même pire, obligatoire), où la population est mobilisée pour entreprendre des actions sur lesquelles elle n'a aucun droit de regard et aucun contrôle, en passant par des niveaux divers de consultation, soit sans aucun pouvoir décisionnel, soit avec un pouvoir décisionnel partiel, jusqu'à un niveau décisionnel sur tous les éléments de l'action.

Quand on travaille seulement pour, et non avec la population, la participation des gens ne peut être que marginale, symbolique, parfois esthétique, parfois mensongère. Ils y participent, mais essentiellement comme consommateurs ou informateurs, profitant des avantages ou subissant les inconvénients du projet, sans pour autant avoir leur mot à dire ni sur le choix du projet ni sur son contenu.

Les gens prennent des responsabilités au sein du projet, bien que les objectifs et le style d'intervention soient choisis préalablement par des professionnels ou par des instances politiques. Beaucoup d'actions de développement dans les quartiers ou dans les associations, dites de 'démocratie participative' correspondent à ce modèle. Même des initiatives spontanées, nées au sein de la communauté, et impulsées par la frustration et l'indignation, succombent à une telle participation contrôlée, après avoir été récupérées ou apprivoisées par des professionnels qui sont censés n'être que des accompagnateurs.

Un des facteurs les plus importants de l'oppression et de l'inégalité sociale est que les gens opprimés ou exclus ne savent pas lire le contexte socio-politique (ni les textes ni les con-textes) dans lequel ils vivent. Ils ne connaissent ni leurs droits à revendiquer, ni le système qui les contrôle, ni les lieux de pouvoir susceptibles d'être influencés par une action de contestation. Même quand ils deviennent conscients de l'injustice et de l'oppression dont ils sont l'objet, ils ne savent ni les « nommer », ni les « problématiser ». Dans ce sens, ils sont politiquement illettrés.

¹³ Garibay, F. & Séguier, Paul Freire et expériences transformatrices, Paris, Syllepse, 2009 (sous presse).

L'acquisition de ce savoir-lire-politiquement requiert une conscience critique, juridique et civique, mais aussi sociale et culturelle. L'action socio-pédagogique cherche à répondre aux difficultés auxquelles les gens opprimés sont confrontés. Malgré le caractère immédiat de la détresse, voire la souffrance que provoque toute oppression, nul ne doit oublier qu'il n'y a pas de solution individuelle aux enjeux collectifs d'un problème structurel et sociétal, au risque de « blâmer les victimes »¹⁴ et de les enfoncer dans leur oppression. Les personnes étiquetées malades, chômeurs, immigrants, paysans, délinquants, ou autres deviennent leur étiquette et l'on traite l'individu et l'étiquette comme des objets et non pas comme un individu-sujet en lutte dans cette situation d'exclusion.

Impact sur le regard professionnel

Nos relations avec les personnes en situation de handicap nécessitent une rigueur professionnelle et une maîtrise de notre façon de créer ou de cerner le problème, de pallier les confrontations éventuelles et de proposer des solutions, *sans jugement*.

C'est une question méthodologique. D'abord, il faut décider si on veut observer ou regarder ce qui se passe, ici et maintenant. Peut-être que oui, mais est-il possible de regarder, sans comparer avec d'autres situations, d'autres pratiques ? En effet, quel est notre rôle en tant qu'observateurs : d'expliquer selon un cadre donné ou d'interpréter selon nos prises de position personnelles ? Ensuite, et s'il faut comparer, peut-on le faire sans juger ? La question est au cœur de travail de l'accompagnateur, ainsi que de l'expert : comment proposer, sans donner l'impression que la proposition n'est qu'un jugement bien déguisé.

Le sens est dans l'action

Chacun a la responsabilité d'*interpréter* la réalité à laquelle il est confronté, mais sans obligation de l'*expliquer*. Selon Schön¹⁵, on parle d'un regard réflexif *en cours* d'action et *sur* l'action. Pourtant, le savoir interpréter n'est complexe que dans le contexte d'une discussion sur les faits observés : autrement dit, il s'appelle plutôt « sens commun » !

Plusieurs expressions éclairent ce sens commun : Polanyi parle des savoirs tacites – par exemple, quand on apprend à utiliser un outil. « De son contact sur notre main, nous tirons une connaissance de son effet sur les objets qui nous lui faisons toucher. »¹⁶. Une autre façon est de décrire les instincts et les intuitions de ce que Schön identifie comme le savoir pratique ordinaire¹⁷ ayant ses propriétés spécifiques :

- Il y a des gestes, des identifications et des jugements que nous savons faire très spontanément, c'est-à-dire sans réflexion avant ou pendant l'exécution.
- On ignore si on a appris à agir ainsi : on réalise seulement qu'on agit de telle façon.
- On ne sait pas décrire le savoir que révèle notre action.

On arrive à catégoriser des savoirs en action, soit comme un savoir tacite en cours d'action, soit comme un savoir sur l'action –des ajustements que l'on fait, des compromis dans nos relations, des adaptations implicites que construisent la vie quotidienne. La réflexion *sur* et *en*

¹⁴ Ryan, W. Blaming the Victim, New York, Vintage, 1976

¹⁵ Schön, D. Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Editions Logiques, 1994, 77-98.

¹⁶ Op.Cit. p.79

¹⁷ Op.Cit. p.81

cours d'action est souvent simultanée, comme les musiciens de jazz lorsqu'ils se mettent à improviser en groupe, ou les membres d'une équipe sportive jouent ensemble.

Les arguments sont imagés, sportifs, collectifs, physiques et intellectuels. Cependant, la traduction de l'intitulé du livre de Schön révèle une certaine ambiguïté. *The Reflexive Practitioner : How Professionals Think in Action* devient « Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel », où la relation entre *thinking* et *action* se traduit en français par une interprétation ou par une explicitation d'un certain agir.

La relation entre « agir » et « action » nous interroge sur le contexte et le contenu d'une activité professionnelle.¹⁸ Plus le savoir professionnel devient automatique, spontané et tacite, plus les professionnels tirent des bénéfices de leur spécialisation pour en faire profiter leurs « clients ». Sauf qu'ils deviennent peut-être « trop habiles dans leurs techniques d'inattentions sélectives, de catégorie-rejets et de contrôle de situations, toutes techniques qu'ils utilisent pour conserver constant leur savoir professionnel en cours d'action. »¹⁹ Nous avons peur de l'incertitude et de tout signe de faiblesse, et nous nous protégeons sous les référentiels de la performance.

Les exigences de la performance militent contre la réflexion *sur* et *en cours* de l'action, surtout parce qu'il n'y a pas de référentiel de « compétences clandestines ». Dejours²⁰ explique que ces savoirs alternatifs, appris dans la clandestinité ou peut-être à cause de..., ne peuvent pas être nommés dans une évaluation formelle ou organisationnelle. Ce sont des compétences en contrebande qui « protègent » le professionnel, mais qui également l'empêchent d'en parler, sauf dans des contextes 'hors institution'.

Quelle place pour les sentiments ?

Si la compétence est d'origine collective, c'est aussi le cas pour nos émotions et nos sentiments. On pourrait dire que l'émotion est innée, ou instinctive, mais on peut aussi argumenter que l'émotion est acquise dans une communauté des êtres « sentients »²¹. Damasio²² liste différentes émotions qui nous aident à mieux comprendre comment et pourquoi certains deviennent des 'leaders', et d'autres des 'suiveurs', pourquoi d'autres encore appellent le respect et d'autres non. Comment comprendre l'effet de la faim ou de la soif, de la peur ou de la colère ? N'est-ce pas parce qu'un stimulus compétent déclenche des comportements adaptatifs ?

Cela dit, il ne semble pas que nos réactions soient stéréotypées. Sur une échelle de réaction-contrôle, les êtres humains ont développé des capacités à gérer, avec plus ou moins de succès, des freins ou des accélérateurs à ces réactions

Cela amène Damasio à proposer des hypothèses en guise de définitions :

¹⁸ J'utilise ici le mot 'professionnel' dans le sens d'une activité réfléchie, programmée et automatisées.

¹⁹ Op.Cit. p.98

²⁰ Dejoux, C. Les compétences au cœur de l'entreprise, Paris, Ed. Organisation, 2001.

²¹ Comme 'conscience' a un mot 'conscient', il me semble utile, mais pas très français, que le mot 'sentiment' a son mot 'sentient'.

²² Damasio, A. Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions, Paris, Odile Jacob, 2003.
Goleman, D. Emotional Intelligence, London, Bloomsbury, 1996.

- « Une émotion, comme le bonheur, la tristesse, l'embarras ou la sympathie est une collection complète de réponses chimiques et neurales formant une structure distinctive.
- Les réponses sont produites par le cerveau normal lorsqu'il détecte un stimulus émotionnellement compétent : les réponses sont automatiques.
- Le cerveau est préparé par l'évolution à répondre à certains stimuli selon des répertoires d'action.
- Le résultat immédiat de ces réponses est un changement temporaire dans l'état du corps propre et dans celui des structures cérébrales qui forment la carte du corps et sous-tendent la pensée.
- Le résultat final de ces réponses, directement ou indirectement, est de placer l'organisme dans des circonstances contribuant à sa survie et à son bien-être. »

Cette séquence interactive de nos émotions amène Damasio à explorer la machinerie cognitive de l'émotion et des sentiments qui sont les nôtres, et à mieux comprendre comment elle apprend à exécuter des émotions en harmonie avec les circonstances individuelles. J'ajouterai à cette binarité – déclenchement et exécution des émotions – une troisième phase : la gestion des réactions provoquées à la fois pour les autres et pour l'individu. Dans ce sens, je ne suis pas trop loin de Cathy Krohmer en insistant sur le fait qu'il y a une « gestion sentimentale » de nos compétences, émotions et sentiments mis ensemble.

Etude de cas : Advocacy France

L'association Advocacy « milite » dans le secteur de la santé mentale surtout en offrant un mode de participation active pour les usagers en santé mentale –un groupe doublement 'handicapé' parce qu'il est évident que la société en général ne sait pas gérer la santé mentale comme les autres situations physiques de handicap. Ou pour nommer cette réalité, la société ne sait pas gérer cette maladie mentale qui fait peur, et qui provoque des réactions dont les explications vont souvent au-delà de l'évidence.

La maladie mentale est habillée comme un tabou : comme système médico-social d'interdictions, il sert à passer sous silence ce qui est considéré comme impur, indécent ou indigne. Cela oblige les malades et les non malades à respecter la loi du silence qui contraint les premiers à se taire, par peur et/ou par pudeur apprise, en raison d'un manque de confiance en une quelconque capacité d'écoute de la part de la société qui se dit normale. Réciproquement, la société ne veut pas entendre les malades, et souvent ne veut même pas les voir, craignant de ne pas comprendre une condition dont elle reconnaît à la fois la fréquence et « l'anormalité ».

Plus la société se réfugie dans ce silence, plus s'accroît le pouvoir de ceux qui sont censés en être les spécialistes : ainsi la santé mentale devient le domaine privilégié des médecins-psychiatres de tous bords, un domaine sans limites bien définies où la seule parole qui compte est la leur, et où, parce qu'ils sont effectivement étiquetés « fous », les malades sont aussi considérés comme irresponsables et incapables d'avoir une opinion raisonnée et raisonnable.

Face à cela, l'Advocacy cherche à créer le dialogue dont l'objectif est de combattre la culture du silence qui entoure les malades. « Prendre la parole n'est pas un véritable acte, s'il n'est

pas en même temps associé au droit de s'exprimer, et d'exprimer le monde, le droit de créer et de recréer, de décider et de choisir, enfin de participer aux processus sociaux historiques. »²³

Priver un être humain de sa parole, de sa capacité à être « un être verbal », voire un être de communication, est profondément déshumanisant. Emprisonner quelqu'un dans une culture de silence est le réduire à un objet contrôlé, assisté, aidé, et le priver non seulement de son droit d'être le sujet des soins qui lui sont appliqués, mais de son droit inaliénable d'être le sujet de sa propre vie, un sujet qui dit, se dit et se reconnaît « Je ».

Advocacy confronte les situations d'exclusion qu'expriment les distinctions de Wright-Mills concernant les difficultés personnelles et les enjeux sociaux de milieu, par la création d'un Centre Convivial et Citoyen, géré par les 'malades', et coordonné par les membres de l'association, afin de soutenir chaque individu, chaque groupe, dans une aventure profondément humaine.

« Donner la parole » devient « prendre la parole », pour *dénoncer* les abus de pouvoir, la non-écoute des institutions en psychiatrie et l'exclusion des personnes malades que la société dite normale semble tolérer sans états d'âme. En même temps, comme en témoigne clairement son journal « Mégaphone », l'association cherche à annoncer que l'on peut réagir autrement et construire une société où il est possible d'être « normalement malade ». Mais il faut insister sur l'importance de son projet émancipateur, et sur la création d'un véritable partenariat actif, engagé et libérateur, malgré la lenteur que cela induit.

L'apprentissage de la lenteur, de la solidarité à inventer et constamment à réinventer, du travail en équipe et en réseau –régional, national ou international- et surtout l'élaboration d'un dispositif de réinsertion sociale qui marche, voilà quelques éléments de cette patiente aventure (dans les deux sens du mot « patiente »).

Les détails de ce projet ont été récemment publiés,²⁴ et je vous encourage à les lire et à contacter l'association Advocacy dans votre région. Pourtant, et avant de terminer, je voudrais poser deux questions fondamentales qui nous touchent directement : étiquetage et tolérance.

Les personnes en situation d'exclusion ont été étiquetées : malades, chômeurs, illettrés, sans domicile fixe, pauvres, immigrés, pour n'en nommer que quelques-uns. Mais d'où vient la légitimité de faire cet étiquetage ? De la société, de l'institution, des classes dominantes ? A vrai dire, aucune étiquette n'est neutre, et trop souvent les personnes en situation d'exclusion sont obligées de l'accepter dans le sens que veulent accorder les classes non-étiquetées. Nous entrons ainsi dans les jeux et les enjeux d'un pouvoir-savoir.

L'association Advocacy encourage les gens, quand il n'y a pas de choix d'une autre étiquette, à la garder. Oui, je suis étiqueté, schizophrène, dépressif, irresponsable, assisté, à surveiller, etc. On garde le mot, mais on change le sens. La lutte de tous les jours est d'indexer le mot non seulement à une autre réalité, mais à une autre réalité *collective*. Parce que la théorie et la pratique d'étiquetage sont sociales, chaque acteur devient collectivement et individuellement impliqué dans des stratégies de désétiquetage, de désassignation.

²³ Freire, P. *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*, in Harvard Educational Review, 1970, Vol. 40, 3, p.212.

²⁴ Pour plus de détails, voir Dutoit, M. *L'advocacy en France : un mode de participation active des usagers en santé mentalé*, Rennes, EHESP, 2008.

Et une dernière question : êtes-vous tolérants ? Bien sûr, répondrez-vous : mais dans quel sens, et dans quelles limites ?

Par définition , tolérance veut dire supporter ce qui est « intolérable », mais paradoxalement, quand nous disons au quotidien que quelque chose est « tolérable », nous ne faisons pas vraiment référence à la tolérance. Nous voulons dire seulement que, pour des raisons diverses et variées, la situation est supportable, voire implicitement acceptable. Qu'en est-il lorsque nous ne voulons pas accepter certains comportements, ou que nous ne partageons pas certaines attitudes ou valeurs, mais que nous arrivons à les supporter : sommes-nous dans la tolérance réelle ou plutôt dans l'indifférence ou le laisser-faire ? Trop souvent, une soi-disant « tolérance », précisément parce qu'elle est fautive, manifeste un profond manque de respect pour autrui et devient une stratégie d'évitement. « Je te tolère, sous condition que tu ne me déranges pas. » Une telle tolérance nous autorise à ne pas entrer dans la zone d'une authentique confrontation sociale, culturelle ou personnelle, sans laquelle aucune prise en compte de l'autre n'est véritablement possible.

Nous sommes à la fois des agents de domestication et d'appropriation, ET des agents d'émancipation et d'inter-dépendance. Il y a deux débats à impulser. Le premier concerne les professionnels et leur compréhension de ce dilemme. Le deuxième concerne les personnes en situation de handicap et d'exclusion : quelle est leur place dans ce débat et devant les enjeux d'autodétermination ?

* * * * *

En quoi les personnes en situation de handicap et/ou d'exclusion ont le droit à une réelle autodétermination ayant des conséquences importantes pour leur vie, pour leur groupe et pour eux-mêmes ?

A vrai dire, la notion de l'autodétermination provoque plusieurs débats :

- Est-elle une compétence collective, avant d'être prise par l'individu ?
- Est-ce qu'elle dépend du contexte (co-présence, collaboration, coopération) dans lequel ces décisions doivent être prises ?

- Avons-nous besoin de recentrer la discussion, non pas sur les personnes en situation d'exclusion ou de handicap, mais sur les professionnels censés accompagner ce changement radical d'attitude et de comportement ?

- Dans ce cas, qu'est ce que la reconnaissance de l'autre et de soi-même veut dire.
 - Jankélévitch : la reconnaissance est la méconnaissance reconnue.
 - Ricoeur : la reconnaissance est groupale, personnelle et sociétale.
 - Honneth : la reconnaissance est amoureuse, juridique et culturelle.
- La participation ? Du purement symbolique au pragmatique.
- L'impact sur le regard professionnel.
- Le sens est dans l'action : Schön.
- Quelle place pour les sentiments ? Damasio.

- Etudes de cas : Advocacy France.
 - Les Centres Conviviaux et Citoyens
 - L'étiquetage.
 - La (non) tolérance.