

La co-intervention: un dispositif pour penser l'altérité

WACQUEZ, Jehan, HELMo-CFEL, Rue Fosse-aux-Raines, 4020 Liège, Belgique,
j.wacquez@helmo.be

DE KEYSER, Anne, HELMo-CFEL, Rue Fosse-aux-Raines, 4020 Liège, Belgique,
a.dekeyser@helmo.be

Résumé

Au travers de l'expérience d'un duo de formateurs, l'un éducateur spécialisé et l'autre psychologue, les auteurs mettent en évidence, dans le cadre d'un cours systémique, à l'intention de futurs éducateurs spécialisés, l'intérêt d'un dispositif de co-intervention. Ils montrent en quoi leur dispositif est en lui-même systémique. Tant dans les contenus que dans la forme, leur méthodologie articule appartenance et différence, en invitant les étudiants à travailler les savoirs conceptuels en lien à l'histoire personnelle. En mettant en tension trajectoire singulière et connaissances communes, ils montrent comment leur pédagogie met au travail la question de l'altérité.

Summary

Through the experiment of a duo of trainers formed by an educator and a psychologist, the authors highlight, in the scope of a systemic's course for future specialised educators, the interest of a method of Co-intervention. They show how their method is in itself systemic. As well in the contents as in the form, their methodology articulates *membership* and *difference*, by inviting the students to work on the conceptual knowledge in link with their personal story. While putting in common tension singular trajectory and knowledge, they show how their pedagogy puts at work the question of the otherness.

Mots-clés : méthodes pédagogiques – développement professionnel - individualisation – systémique - posture

Introduction

Notre propos vise à partager une expérience pédagogique de co-intervention de deux formateurs (éducateur spécialisé et psychologue) dans le cadre d'un cours de systémique qui s'inscrit dans la formation des futurs éducateurs spécialisés.

Professionnel de la relation, professionnel du lien dans le quotidien, l'éducateur est sollicité sur le plan de ses émotions, de son vécu et exposé aux souffrances liées à la pathologie du lien. Seul un travail sur cet éprouvé, en lien à des modèles, lui permettra de prendre une position dans la relation qui, en le différenciant d'un ami ou d'un membre de la famille, lui évitera de se perdre dans la souffrance de l'autre.

En mettant plus spécialement le focus sur deux des axes proposés par les organisateurs du colloque, à savoir « *mieux se connaître pour mieux accueillir l'autre apprenant* » et « *quelle est la part personnelle et la part collective dans la réflexivité* », nous allons montrer comment, nous transmettons, autant le « savoir conceptuel » systémique que le « savoir personnel ». Comment, en engageant et en liant notre propre histoire de formateurs à la transmission de concepts et modèles systémiques, nous pouvons générer d'autres façons d'apprendre chez les étudiants en les mettant, à leur tour, au travail sur l'appropriation de concepts communs. Pour cela nous avons développé un dispositif pédagogique qui, tant dans les contenus transmis que dans les méthodologies, en se référant à la notion de système, cherche à traduire la nécessaire tension entre du commun et du différent.

Nous nous fondons sur la conception selon laquelle « *le système est un et multiple et se fonde sur l'organisation des différences de telle manière que toute interrelation organisationnelle suppose à la fois des liens entre les éléments et le maintien des différences sans lesquelles tout se confondrait* » (Dessoy, 1980, p. 341). Dès lors, la question de savoir si le concept d'altérité est « ambivalent »¹ ne se pose pas pour nous, puisque le système induit nécessairement une dialectique entre de l'individuel et du collectif.

Contexte du duo éducateur/psychologue dans le cadre du cours de systémique

Afin de rejoindre la finalité de l'espace *pratique dialectique*, dans lequel s'inscrit le cours *d'Approche systémique*² il a été décidé qu'il serait donné par un duo de formateurs : éducateur/psychologue, mission pour le premier d'être garant de la pratique professionnelle et pour le deuxième de l'aspect théorique. Ce cours est destiné aux étudiants de 3^{ème} baccalauréat réunis en groupes d'une trentaine d'étudiants. Il s'agit d'un cours de 24 heures dispensé sur plusieurs semaines réparties sur deux périodes distinctes de l'année. Précisons qu'habituellement, dans le contexte belge des Hautes Écoles, les apports théoriques et pratiques sont approchés indépendamment l'un de l'autre. Un Maître Assistant (MA) à la charge des cours théoriques et un Maître de Formation Pratique (MFP) a la responsabilité d'assurer l'encadrement de la pratique professionnelle dans le cadre de séminaires ou des suivis de stages. Avec ces deux profils de formateurs, la Haute École reconnaît la complémentarité des regards dans le décours d'une formation. Mais, en faisant le pari d'une complémentarité (MA Psychologue et MFP Éducateur) in situ, en travaillant sur les mêmes objets, au même moment, tout en donnant corps à l'objet traité, la systémique, notre dispositif va un cran plus loin. En effet, concrètement, notre duo travaille en co-intervention tout au long du cours. Chacun avec son propre parcours professionnel amène son style, son regard et met davantage l'accent sur la théorie ou sur la pratique. L'intérêt de cette double présence physique se traduit dans la complémentarité des différences (psychologue/éducateur), celle-ci étant déjà, en soi, une introduction à la pluridisciplinarité des équipes que rencontre très souvent l'éducateur. Nous avons également le souci de montrer et d'explicitier comment nos prises de position viennent s'interroger voire se déstabiliser l'une l'autre, générant de la sorte une véritable dynamique réflexive interpersonnelle qui réélabore directement et concrètement l'approche d'une situation professionnelle éducative.

¹ En référence à l'appel à communication.

² Ce cours ne cherche pas à former des systémiciens mais s'inscrit dans une perspective d'ouverture et d'initiation à cette approche.

Caractéristiques de notre méthodologie

Dans une recherche de mise au travail de l'altérité conçue, en référence au paradigme systémique, *comme une mise en tension entre différence et appartenance*, au-delà des contenus systémiques transmis, nous nous efforçons de rendre notre dispositif en lui-même systémique. Au départ de notre complémentarité MA/MFP, nous faisons de la systémique au cours du cours.

Transmission d'une nécessaire tension entre appartenance et différence

Comme déjà évoqué, la définition de « système » sur laquelle nous nous appuyons, nous invite à offrir des interventions qui s'inscrivent dans une logique intégrative de type « et/et ». Tant dans le fond que dans la forme, nous cherchons, constamment, à transmettre et à appliquer une tension, une circularité entre des forces qui produisent d'une part du commun, de l'appartenance et d'autre part du singulier, du différent. Pour cela, nous avons pensé un dispositif cours en deux parties

Travailler l'appartenance

Notre démarche nous demande d'occuper différentes postures d'accompagnement.

Pour travailler l'appartenance, celle *d'expert* qui enseigne des savoirs conceptuels¹ nous paraît incontournable. En effet, par l'explicitation des savoirs théoriques, dans un rapport asymétrique et hiérarchique (statuts différents de l'étudiant et du formateur), nous assurons la transmission de concepts et modèles à travers la construction d'un savoir commun c'est-à-dire partagé par l'ensemble des étudiants et des formateurs. C'est essentiellement dans la première partie du cours (18h), avant le stage des étudiants, que nous travaillerons à l'élaboration de cette phase. Durant cette première période, tous les concepts des modèles systémiques retenus sont transmis et illustrés par des exemples repris et issus des pratiques des deux formateurs, chacun ayant une expérience clinique de terrain qu'il met au service du cadre théorique. Si le MA apporte, en majeur, les modèles et les concepts, le MFP amène davantage ses expériences d'éducateur de terrain. Néanmoins, les deux formateurs soutiennent en mineur la 'majeure' de l'autre dans un dialogue qui se complète et/ou se confronte en vue d'amener le groupe d'étudiants et chacun en particulier à analyser une situation éducative au croisement des concepts abordés et des regards communs et différenciés des deux formateurs par rapport à la situation éducative. Cette manière d'interagir entre nous, dans le respect de nos particularités, autour de la transmission de concepts commun est déjà une façon de travailler le « et/et ».

Travailler la différenciation

Notre démarche nous invite aussi à occuper une posture de *porteur* (Paul, 2004). Elle se traduit par le souci de renvoyer l'étudiant à lui-même, de l'inscrire dans une démarche réflexive, afin qu'il reconnaisse ses ressources et ses limites professionnelles. Ici, le travail se réalise au départ du savoir de l'étudiant. Ceci a pour conséquence de « casser » l'asymétrie initiale. Ce changement de position vise à permettre une différenciation de l'étudiant afin qu'il souligne ses spécificités en termes de

¹ Cette nécessaire transmission de contenu va de pair avec notre souci de former à l'identité du métier d'éducateur confronté très régulièrement aux pathologies du lien. Dans cette optique, à travers les concepts systémiques et leur ancrage concret sur le terrain professionnel, les modèles permettent de déjouer et d'éviter de reproduire de manière *isomorphique* ce qui se joue au quotidien. La confrontation entre un modèle et « ce dans quoi » l'éducateur, l'étudiant est pris, va lui permettre d'imaginer comment, à partir de là, il peut penser et agir ses interventions, afin de mettre au travail son vécu, de manière constructive, pour les bénéficiaires dont il a la responsabilité. C'est aussi ce qui va permettre de susciter la construction d'actions éducatives qui favorisent anticipation, imagination, ouverture sur d'autres possibles et qui confère à l'étudiant/l'éducateur l'exercice d'un art de « *savoir s'y prendre* ».

compétences professionnelles. Ce pôle est essentiellement travaillé durant la deuxième partie du cours qui se donne pendant le stage.

Durant cette période, trois journées de retour à l'école sont prévues (trois fois deux heures). A l'occasion de chacune de ces journées, environs dix étudiants présentent à l'ensemble du groupe une situation où ils ont été en difficulté dans leur pratique professionnelle. Dans leur présentation (dix minutes par étudiant), au-delà des éléments de contexte nécessaire, ils doivent se montrer au travail dans la situation, en explicitant comment ils ont mis en œuvre un ou plusieurs concepts, issus des modèles systémiques transmis lors de la première partie du cours.

Ils doivent, par ailleurs, préciser, dans la situation, quelle est la part personnelle qui a été touchée et, à partir de cela, expliciter quel est l'atout et le frein qu'ils ont pu dégager. Nous entendons par atout/frein, une hypothèse professionnelle que l'étudiant peut formuler à partir de son histoire personnelle. La présentation est l'occasion d'expliquer comment ils ont réussi ou non à utiliser cet atout/frein dans le cadre professionnel du stage, comment ils l'ont fait **pour** l'autre (bénéficiaire, collègue, institution) et avec quels effets. La présentation se termine en formulant une question en lien avec une situation pour laquelle l'étudiant souhaite l'aide du collectif pour la suite de son stage. L'ensemble du groupe, avec le soutien des formateurs, propose des pistes d'intervention en lien avec la question. Il appartient à l'étudiant de décider ce qu'il mettra concrètement au travail ou pas. Dans cette démarche de *passer*, les deux formateurs, ensemble, encouragent l'étudiant à s'affirmer dans sa singularité professionnelle. Pour cela, les deux formateurs s'unissent pour que les pistes d'intervention dégagées soient réalisables et concrètes afin que l'étudiant puisse les utiliser pour l'autre (bénéficiaire(s), collègue(s), institution).

Travailler la tension entre appartenance et différenciation

A l'instar du maniement d'un cerf-volant à traction, afin de le maintenir en équilibre dans les airs, nous adoptons, tout au long du cours la double posture d'*expert* et de *passer*. Tantôt nous mettons l'accent sur l'une, tantôt sur l'autre mais toujours nous cherchons à maintenir une constante tension dialectique entre les deux. Cela passe aussi par questionner, tantôt conforter, tantôt confronter l'étudiant, pour lui permettre, dans une homologie au métier d'éducateur, de prendre position tout en donnant position à l'autre (usager, membre de l'équipe). Pour paraphraser Curonici, Joliat et McCulloch (2006), un jeu interrelationnel subtil et mouvant, dosant « encadrement du formateur » et « autonomie de l'étudiant » est à inventer à chacune de ces occasions.

Arriver à circuler entre théorie et pratique suppose que l'étudiant ait acquis une maîtrise suffisante des concepts, c'est-à-dire puisse aller au-delà d'une connaissance approfondie qui resterait « extérieure » à lui. Pour mettre au travail cette tension nous invitons les étudiants à réfléchir les concepts en lien à leur propre histoire privée. C'est ce point que nous considérons comme le point fort de notre méthodologie que nous allons développer maintenant.

L'intégration du « savoir conceptuel » par le biais du travail sur soi

Dans notre méthodologie, nous utilisons explicitement le « savoir personnel » pour favoriser l'appropriation du « savoir conceptuel ». Réciproquement, chaque modèle vu est l'occasion de faire avancer l'étudiant dans son cheminement personnel, cheminement indispensable à l'exercice de sa profession. Professionnel de la relation, l'éducateur engage sa personne dans les systèmes relationnels et est affecté par eux. Son implication n'est pas sans risque. C'est toute la question du contre-transfert qui fait l'intérêt des métiers de l'aide relationnelle mais est également source de

difficulté. Pour cela, il faut apprendre à se connaître. Cela nécessite de comprendre ses « logiques émotivo-interactionnelles-représentationnelles » et, ainsi, par déplacement, comprendre mieux les logiques de l'autre, bénéficiaire, mais aussi collègue et institution.

Dans cette perspective transférentielle, de toute façon, en tant que formateur, nous influençons les choses, nous transmettons nos savoirs-être, nos valeurs. Plutôt que de vouloir s'en défendre, notre duo occupe une 3^{ème} posture, celle d'*exemplarité* qui permet de favoriser, chez l'étudiant, un « *apprentissage mimétique* » (Gaillard, 2009). Sans vouloir inciter l'étudiant à « copier-coller », ce que nous aurions fait dans des conditions semblables, cette posture peut aider l'étudiant, par imitation, à s'essayer, s'impliquer, s'y prendre avec plus de confiance et d'aisance dans son « savoir personnel » et son « savoir conceptuel ». Sachant que les pièges sont grands, tant du côté des formateurs que des étudiants, nous tentons d'indiquer plus le sens et l'esprit que le comportement « attendu et bon » ainsi que d'éviter toute normativisation, en contextualisant au mieux les choses. Nous veillons également à garantir un cadre contenant, de sécurité suffisante, pour pouvoir mettre au travail le « savoir personnel » de l'étudiant.

Ainsi, dès le premier cours, lors de la présentation, avant d'indiquer à l'ensemble des étudiants les objectifs et les dispositifs du cours, nous nous mettons en jeu dans une mise en situation d'une dizaine de minutes. Le formateur éducateur amène à la formatrice psychologue un problème issu d'une pratique éducative réelle ou inventée. La mise en situation vise plus à cadrer la relation qu'à répondre à l'urgence et à la recherche de solutions. Notre propos ne visent évidemment pas à en « jeter plein la vue », à glorifier nos expériences et, encore moins, à « prêcher la bonne voie » de l'éducateur et de la psychologue modèle. Dans le débriefing qui suit la situation, en introduction au premier modèle systémique transmis, nous demandons aux étudiants de préciser et de différencier ressenti, observations et objectifs de cette mise en situation.

Par la suite, à l'occasion de chaque modèle vu, tout au long du cours, nous évoquons régulièrement des épisodes de notre vie privée en faisant, toujours, le lien à nos pratiques professionnelles actuelles ou passées.

Pendant la première partie du cours, au terme de la transmission de chaque modèle, l'étudiant devra s'engager, à son tour, pour exercer son « savoir personnel ». Pour cela nous lui transmettons différentes questions, lui permettant de chercher à mieux identifier son style, ses facilités/difficultés, ses tendances, ses positions en le renvoyant **et** à son système familial **et** à son système professionnel (cfr. annexe 1).

Ensuite, l'étudiant choisit un concept pour chacun des 3 modèles. Il décrit et transcrit comment ce concept théorique s'actualise, se joue dans sa vie privée en se référant à une situation bien précise (contexte, espace-temps, protagonistes). A partir de là, il écrit en quoi cette situation toujours sur le versant privé, lui donne des avantages, le rend vigilant et l'empêche dans son cheminement et ses relations.

Enfin, l'étudiant « fait le pont » entre sa vie privée et son métier d'éducateur et indique comment, de façon la plus concrète possible, ces atouts/freins privés peuvent être utilisés avec le(s) bénéficiaire(s), avec l'équipe et avec l'institution.

Durant la deuxième partie du cours, à l'occasion des retours, le fruit de ce travail personnel est présenté au groupe (pour une illustration, cfr. annexe 2). Pendant cette présentation, les interventions des formateurs sont imprégnées par leurs spécificités professionnelles. La psychologue soutient tout particulièrement la réflexion en mettant l'étudiant et le groupe au travail

sur le concept choisi. S'il s'agit, par exemple, du concept de « *légitimité destructive* » du modèle de Nagy¹, en référence à celui-ci, ses interventions peuvent être : comment penser la reconnaissance de l'injustice subie, où se situe-t-elle pour cette patiente ? Par rapport à qui ? Et comment la soutenir dans une demande de réparation, sans disqualifier le travail de l'équipe ? Comment, dans l'équipe, peut-on comprendre l'injustice vécue par la patiente ? Au cours de ce travail d'élaboration, le MA est particulièrement attentif à l'exactitude de la définition du concept et à sa compréhension. L'échange peut être l'occasion d'une réexplicitation des incompréhensions conceptuelles au départ de la pratique professionnelle. De son côté, le MFP va demander des précisions quant à l'intervention éducative sur le terrain. Comment l'étudiant est-il concrètement intervenu ? Quelle posture a-t-il adoptée ? En quoi cette posture a permis ou pas de désamorcer un sentiment d'injustice ? Pour soutenir la réflexion, l'étudiant peut être sollicité à s'engager dans un jeu de rôle ou un *sculpting* afin de mettre en scène la situation vécue et oser une intervention « décalée » pour s'essayer dans une nouvelle voie.

Conclusion

Nous avons voulu montrer comment, en adoptant les positions de *passer*, d'*expert* et d'*exemplarité*, dans notre co-intervention, nous cherchons à favoriser l'appropriation des savoirs. Comment, aussi, en engageant, explicitement, notre histoire privée et en la liant aux concepts et modèles, dans la formation, nous permettons à l'étudiant de s'engager dans le travail de construction de son identité professionnelle.

Nous pensons aussi que la transmission de compétences professionnelles, rejoint l'hypothèse d'une homologie nécessaire entre le champ professionnel et le champ de formation. Cette conception nous incite, à l'instar de l'éducateur, à créer les conditions pédagogiques pour qu'émergent, chez les étudiants, individuellement **et** collectivement, des attitudes mobilisatrices qui aiguisent leur curiosité, leur appétence à apprendre (à apprendre). Pour cela, nous évitons de transmettre un mode d'emploi à appliquer sur le terrain et nous cherchons, conformément à la notion de système, à travers notre duo, à développer la possibilité d'appartenances et de singularités, dans un « *art de s'y prendre* ». Cela nécessite une démarche de transmission empreinte de continuité, mais aussi de transformation où, comme le précise Neuberger (2005), la *différence* et la *conformité* contribuent à une transmission *créatrice*.

Mais sommes-nous congruents –entre discours et pratique– par rapport à ce que nous enseignons, transmettons ? Lors de l'évaluation des enseignements, qui a lieu au terme de l'année académique, les étudiants nous renvoient, en général, que l'appropriation de connaissances, la transposition des concepts sur le terrain professionnel et l'articulation entre les deux formes de savoirs, tout cela leur réclame du temps, de l'exigence et éveille du stress et des émotions. Mais ils soulignent que ce cours leur offre, pour la plupart, une ouverture sur des possibles interventions concrètes en pouvant mieux utiliser les concepts, ici systémiques, et leur propre personne. Les étudiants donnent

¹ La « *légitimité destructive* », qui est une forme de symptôme, résulte souvent d'une injustice. La personne lésée cherche réparation, compensation, reconnaissance en se vengeant sur elle-même (par exemple, par des comportements suicidaires) ou sur d'autres (comportements violents, abandonniques). La « *légitimité destructive* » pourrait s'énoncer par : « plus je (me) casse, plus je gagne en mérites, en estime de moi, en construction identitaire » et s'oppose à la « *légitimité constructive* » qui prône le « plus je donne, plus je gagne en mérites ».

plusieurs exemples : comment éviter ou comment sortir des coalitions entre membres de l'équipe ; plutôt que de vouloir supprimer, à tout prix, les comportements problématiques rencontrés chez les bénéficiaires, écouter les messages (souffrance, protection, ...) et les fonctions (à qui, à quoi ces comportements servent-ils?) que ces comportements soulèvent ; modéliser et utiliser le vecteur émotionnel dans son travail d'éducateur ; s'employer personnellement plus consciemment et mieux dans l'intervention professionnelle.

Pour les formateurs, même si ce dispositif de co-intervention impose des temps de présence relativement importants, les moments de concertation se font quand les étudiants réfléchissent, à l'intérieur du cours, individuellement ou en duo, sur les concepts à choisir et à relier à leur histoire personnelle. Une limite à cette mise en place de pareil dispositif se situe autour de la taille du groupe qui, pour nous, ne peut excéder 30 personnes, le risque étant de perdre, chez l'étudiant, le pôle singulier.

Concernant les perspectives de développement de ce dispositif, nous coopérons déjà avec d'autres formateurs dans une Unité d'Enseignement (UE) qui regroupent trois cours, avec comme objectif principal de « permettre à l'étudiant de développer des postures d'intervention professionnelles dans le champ inter-individuel comme dans le champ collectif afin de permettre un repositionnement de l'autre ». ¹ Cette collaboration aboutira à une épreuve intégrée où l'étudiant devra rendre compte de l'utilisation de différents concepts, systémiques et autres, dans sa pratique professionnelle.

L'idéal, pour nous, serait d'étendre davantage cette articulation théorie/pratique, pas forcément dans le seul domaine de la co-intervention. Au vu des enjeux et des lourdeurs institutionnels, cela réclamera du temps d'échange, pour partager ce travail, et des changements de conceptions chez différents formateurs/enseignants.

Bibliographie

- Curonici, C., Joliat, F. et McCulloch, P. (2006), *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Dessoy, E. (1980). L'état stable du système familial : une analyse organisationnelle, *Thérapie familiale*, 1 (4), 339-351.
- Gaillard, J.-P. (2009). *Enfants et adolescents en mutation*. Paris, France : ESF.
- Neuberger, R. (2005). *Le mythe familial*. Paris, France : ESF.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.

¹ Issu du 'Plan de formation' de HELMo-CFEL, année académique 2016-2017.

Annexe 1 :

Exemple de questions, en lien avec le modèle transmis, permettant à l'étudiant de chercher à mieux identifier son style, ses facilités/difficultés, ses tendances, ses positions en le renvoyant **et** à son système familial **et** à son système professionnel.

- Comment suis-je touché par les marques d'attachement **et** de détachement d'un membre de ma famille, d'un bénéficiaire ? Quelles émotions cela suscite-t-il en moi ?
- Est-il plus facile pour moi d'aider que de me faire aider, de donner que de recevoir ?
- Quelles représentations la famille, le bénéficiaire a-t-il de moi ? Quelles représentations ai-je de ma famille, de mon travail ? Quels sont les valeurs familiales, institutionnelles auxquelles j'adhère, auxquelles je diffère ?
- Quand et à quelle occasion est-ce que j'ai essayé de me différencier de ma famille, de mon équipe ? Comment cela a-t-il été reçu par les autres ?, vécu par moi ? Qu'est-ce qui a changé ?
- Quels sont les signaux d'appartenance que j'ai donnés ?
- En famille, en équipe est-ce que l'on vient parfois me chercher pour soutenir l'un ou l'autre ? Dans quelle circonstance ? A propos de qui, de quoi ?
- Au croisement de deux processus : un processus de filiation – « *je suis la fille de, le fils de ...* » – et un processus d'affiliation – « *j'appartiens à tel ou tel groupe* », quelles sont mes stratégies pour rester loyal et en même temps me différencier ?
- Comment dans l'institution, je reconnais au bénéficiaire sa loyauté envers les siens pour lui permettre de se différencier ?

Annexe 2 :

Illustration d'une présentation d'étudiant à l'occasion d'un retour.

Un étudiant, en stage en psychiatrie adulte, a choisi de travailler le concept de « *légitimité destructive* » du modèle de Nagy. Il commence par expliciter en quoi ce concept *résonne* dans son histoire personnelle. Il nous apprend que pendant un an, durant son adolescence, il s'est retrouvé confronté à énormément de colère suite à un vécu d'injustice. Il identifie, qu'à cette époque, face à ses émotions, il s'est autodétruit en sombrant dans une consommation excessive d'alcool et de joints. Il dégage de cet épisode personnel que flirter sur la frontière vie/mort est quelque chose qu'il connaît et ne lui fait pas peur. Il peut aller très loin dans la destruction avant de s'arrêter. Cela lui fait formuler l'hypothèse professionnelle (côté frein) selon laquelle il risque d'avoir tendance à attendre des faits extrêmement graves avant d'intervenir. Par ailleurs, il évoque que les mises en garde, les punitions données par ses proches ne l'ont pas aidé. Par contre, ce qui lui a permis de s'en sortir, c'est le moment où ses comportements destructeurs ont été perçus comme un appel à l'aide par un tiers qui l'a conduit à en chercher le sens. Professionnellement, l'étudiant fait l'hypothèse qu'ayant éprouvé toute la richesse de cette mise en sens, l'un de ses atouts est sa capacité à pouvoir aider, à son tour, un patient présentant des comportements destructeurs dans une recherche de sens, avant toute sanction. Fort de cette analyse, l'étudiant présente une situation de son stage où, attentif à son frein professionnel, il est intervenu en n'attendant pas des faits extrêmes avant d'agir. Et où il nous montre comment il a cherché le sens du comportement d'un patient qui flirtait avec les limites du cadre de l'institution plutôt que de, directement, le sanctionner. La situation est celle d'une patiente schizophrène pour laquelle l'équipe a l'habitude qu'elle « crise » suite à des voix qu'elle entend. A l'occasion de l'une de ses crises, l'étudiant assiste à une scène où la patiente repousse violemment un éducateur qui veut la calmer. Alors que ce type de comportement est passible d'exclusion dans le service, il a pris le temps de d'abord chercher à comprendre ce qui sous-tendait le comportement de cette personne. Celui-ci provenait davantage d'une frustration que de « voix » qui, habituellement, guidaient ses crises. La personne souhaitait être soutenue par l'éducateur qui ne l'a pas entendue, c'est pourquoi elle l'a bousculé. Ensuite, l'étudiant a rappelé la règle de l'exclusion de l'institution et qu'il était préférable qu'elle aille s'excuser auprès de l'éducateur, ce que la patiente n'a pas su faire par peur des réactions de l'éducateur. Sachant que l'éducateur incriminé va rapporter la situation en réunion d'équipe, l'étudiant interpelle le groupe et les deux formateurs pour savoir quelle place prendre en réunion, comment parler de son intervention ? Il se sent en difficulté entre d'une part, le risque d'exclusion qui est trop difficile à envisager pour lui et, d'autre part, le fait qu'il ne veut pas passer pour un professionnel laxiste par rapport au respect du cadre, retour que certains membres de l'équipe lui ont déjà renvoyé.