

L'approche systémique de l'accompagnement en regard des neurosciences sociales

Penser la participation au travers d'une conception renouvelée de l'Homme et de son rapport au monde

L'un des principaux moteurs de la révolution culturelle des secteurs social et médico-social, est l'introduction d'une logique de services. Ce nouveau cadre de droit modifie le statut des personnes dans les relations qu'elles entretiennent avec les professionnels. En d'autres termes, il s'agit aussi bien de reconnaître la liberté des personnes accueillies, à pouvoir accéder à des droits comme tout un chacun, que de valoriser leur auto-détermination à mener la vie qu'elles ont choisie.

Il implique surtout – pour les professionnels – « de mettre du sens » à l'accompagnement qu'ils proposent. Et pourtant, il existe tellement de principes, de croyances... qui sont appliqués ou enseignés sans jamais réellement être interrogés.

Combien de fois, a-t-on entendu : « Il faut que tu mettes du cadre » ; « il teste les limites » ; « tu dois garder une bonne distance » ; « il pleure parce qu'il fait un caprice »... ?

Ainsi, les neurosciences nous permettent d'appréhender le développement du cerveau et d'expliquer certains comportements (bien loin de nos représentations !) ; de son côté, l'approche systémique favorise une vision globale des situations, afin que les accompagnants soient en capacité de proposer des pistes d'action personnalisées.

Erica Estevan

Formatrice Consultante en action sociale et médico-sociale

www.eric aestevan.com

I - L'APPROCHE SYSTÉMIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT : VERS UNE DÉMARCHE DE CO-CONSTRUCTION DE LA RELATION PERSONNES-PROFESSIONNELS

« En nous efforçant d'atteindre l'inaccessible,
nous rendons impossible ce qui serait réalisable ».

Paul Watzlawick

LA VISION INTERACTIONNELLE

Prenons l'exemple de Pierre qui se rend chez l'ophtalmologiste car il a un problème : il ne voit pas très bien de près et ne voit pas de loin.

Pour l'aider, l'ophtalmologiste lui propose de porter une paire de lunettes systémiques : Elle permet d'avoir une vision globale et d'appréhender la réalité complexe. Elle amène celui qui les porte à voir et à penser la complexité. Elle nécessite d'adopter une logique conjonctive qui unit et relie les différents éléments d'un système entre eux. Elle favorise une vision interactionnelle et dynamique ; le monde est vivant, l'énergie s'échange ; les choses bougent et interagissent.

Dans ce monde de la complexité, il y a de la place seulement pour l'instabilité, l'ouverture et l'incertitude. Elle peut paraître déstabilisante de prime abord, car elle implique de faire le deuil d'une réalité maîtrisée, organisée, prévisible et d'être tourné vers l'avenir.

En d'autres termes, l'approche systémique « [...] renonce au fait de « tout savoir - tout comprendre » des situations et donne sa préférence aux appréhensions « croisées » et globales. Elle prend en compte la complexité des situations et des phénomènes, conçoit une congruence de la matière et de l'esprit et privilégie les processus interactionnels et leur dynamique¹ ».

L'approche systémique (l'École de Palo Alto), avec Gregory Bateson (1904-1980), propose une vision interactionnelle des comportements. Dans ce sens, elle considère les troubles psychiques comme inséparables de leur contexte relationnel. « L'ici et maintenant » et l'utilisation de paradoxes, comme « le problème, c'est la solution », sont au cœur des thérapies dites brèves. La réalité apparaît, pour Paul Watzlawick (1921-2007), comme un « construit » influencé par les relations que nous entretenons avec notre environnement.

L'École de Palo Alto insiste sur le fait « qu'on ne peut pas ne pas communiquer ». Le concept de « double contrainte » fait son apparition, mettant, ainsi, la communication au cœur des préoccupations. Prenons un exemple ludique pour l'illustrer.

1. Guellil A., Guitton-Philippe S., 2016, *Construire une démarche d'expertise en intervention sociale*, 4^{ème} édition, ESF Éditeur, 87 p.

Une mère offre à son fils, deux cravates pour son anniversaire : une rouge et une bleue. Il est très heureux et le lendemain, il décide de faire plaisir à sa mère en portant l'une d'entre elles. Il descend les escaliers avec sa cravate bleue autour du cou et sa mère s'exclame alors : « *Je savais que la cravate rouge ne te plaisait pas.* » Ce fils se retrouve confronté à une situation dans laquelle – de toute manière – son choix sera source d'insatisfaction pour cette mère. Quelle est la solution ? Mettre les deux cravates autour du cou ? Pour le dire autrement, la double contrainte peut être envisagée sous l'angle de personnes engagées dans un système qui met en jeu une relation de type paradoxal.

QUELQUES CONCEPTS SYSTÉMIQUES

- **La complexité** signifie « *tisser ensemble* ». Elle peut se définir comme le tissu d'évènements ou d'actions. Elle ne se laisse jamais totalement appréhender ; le nombre d'éléments étant immensément grand. Dans ce sens, une organisation, une communauté humaine ou un homme peuvent être envisagés sous l'angle de la complexité.
- **Le système** « *est un ensemble d'éléments en interaction dynamique organisé en fonction d'un but* ». Cette définition implique de considérer une pluralité d'éléments en interaction pour appréhender la totalité du système ; système qui peut être qualifié de « vivant » et de « finalisé ». En effet, toute action sur le système produit des effets non escomptés ; d'où la notion d'imprévisibilité. Dans cette approche, la relation entre les éléments du système est importante à considérer.
- **Le principe de non-sommativité** renvoie au fait qu'un système est bien plus que la somme de ses éléments. Par exemple, un collectif est bien plus que la somme des hommes qui le compose. Les interactions multiples favorisent des phénomènes d'émergence (comportements nouveaux...).
- **L'auto-organisation** est la propriété d'un système qui peut modifier spontanément sa structure en fonction des conditions externes. Il s'agit de favoriser l'homéostasie du système, c'est-à-dire de maintenir sa stabilité. Pour trouver cet équilibre indispensable à sa survie, des régulations (de la relation) sont mises en place. En effet, tout système - vivant par essence - tend à se dégrader. De ce fait, il doit se réorganiser sans cesse pour rester un système ouvert (sur son environnement) et autonome. A contrario, les systèmes fermés sont repliés sur eux-mêmes et sont incapables de s'adapter à leur environnement.
- **L'équifinalité** indique qu'un même état final peut être atteint en empruntant des chemins différents. Dans ce sens, l'approche systémique accorde une importance particulière à la dimension processuelle. À titre d'illustration, l'évaluation du projet porte sur la pratique d'accueil et d'accompagnement. Nous évaluons « ce que nous cherchons à produire », c'est-à-dire les effets des actions conduites pour répondre à la situation de la personne.

LES SPÉCIFICITÉS DE L'APPROCHE SYSTÉMIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT

■ Prendre en compte l'évolution potentielle

Il s'agit d'envisager le temps de manière dynamique, en considérant l'évolution potentielle d'une situation donnée. Au lieu de penser le « temps de manière figée » avec ses problématiques, nous pouvons opérer un changement de perspective, en portant un regard « cinématographique » sur les événements. Des changements et des « possibles » peuvent être observés. Le fait d'appréhender le temps comme « imprévisible » permet de ne pas s'enfermer et surtout de « ne pas créer » une routine répétitive, qui ne laisserait de la place que pour des enchaînements - à l'infini - de problématiques, de difficultés....

■ Privilégier le processus

Comme nous l'avons énoncé précédemment, les situations rencontrées sont changeantes et se caractérisent par un potentiel d'évolution non prévisible. Le fait de se centrer sur le « processus » nous permet de prendre en compte les évolutions plutôt que les dysfonctionnements (vision parcellaire).

■ Adopter une vision globale

Il est important de renoncer à trouver une « explication » à la situation décrite. Pour résumer, l'élaboration d'une explication, les tentatives de compréhension, apportent des informations sur le fonctionnement psychique et relationnel de l'auteur, mais ne permettent pas de situer le système dans sa globalité et dans la relation qu'il entretient à son contexte.

■ Considérer les ressources des personnes

Si nous mettons l'accent sur les aspects dits « dysfonctionnels », en cherchant à les corriger, paradoxalement, nous les renforçons.

En effet, « provoquer un changement [...] ne consiste pas à tenter d'éliminer ses dysfonctionnements mais plutôt à en déceler les fonctions utiles pour ensuite les exploiter dans la conduite du changement. C'est alors que les ressources et les compétences [...] deviennent facilement mobilisables pour parvenir au changement souhaité. Le changement est imminent paradoxal »².

VERS UN CHANGEMENT DE PERSPECTIVE

Prenons un exemple. Dans une colonie, des enfants ont dessiné des graffitis sur le mur des dortoirs. L'animatrice - excédée - fustige cette attitude et les auteurs de cet acte, devant l'ensemble du groupe, en menaçant d'une sanction collective.

2. Kourilsky F., 2014, *Du désir au plaisir de changer, comprendre et provoquer le changement*, 5^{ème} édition, Dunod, avant-propos, 11 p.

Finalement, les « artistes en herbe » se manifestent et les « pluies de reproches » se multiplient à la vue de tous.

Quels effets, l'animatrice souhaite-t-elle susciter chez ces enfants ? Or, toute sanction doit revêtir une valeur pédagogique.

Il s'agit avant tout de signifier une désapprobation par rapport à un comportement adopté dans une situation donnée (par exemple, un non-respect des règles collectives), tout en transmettant un message à l'auteur des agissements. Que doit-il comprendre et « retenir » de cette expérience ? Notre responsabilité se trouve à cet endroit. L'humiliation et la confusion entre la personne et ses actes, ne permettent pas cette prise de conscience. Dans ce cas, si un sentiment d'injustice persiste suite à cette sanction, les enfants n'en tireront aucun enseignement.

En effet, toute sanction doit être proportionnelle à l'acte commis et peut faire l'objet d'une co-construction avec l'enfant ; ce qui suppose un temps d'échange avec ce dernier : « *Qu'as-tu appris de tout cela et de cette expérience ?* » - « *Que pourrais-tu transmettre – à ton tour – à tes camarades ?* » - « *Je tiens à te féliciter pour ta réflexion sur cette situation* ».

La communication non-violente est l'un des piliers fondamentaux des rapports harmonieux et bienveillants. Elle implique une attention toute particulière à l'endroit des enfants et dans notre manière de nous adresser à eux ; il s'agit de les « élever ».

Comme le disait joliment Simone Weil, « l'attention est la forme la plus rare et la plus pure de générosité ».

Cela nécessite un « changement de perspective » et plus globalement, un « changement de regard » sur le monde. L'animatrice aurait pu expliquer au groupe d'enfants, qu'assumer les conséquences de ses actes implique une très grande responsabilité et maturité. Nous félicitons une personne responsable ; c'est une qualité particulièrement recherchée. Dans un deuxième temps, en dehors de la présence des autres enfants, les auteurs des graffitis auraient pu avoir la possibilité d'expliquer – en toute quiétude – leurs gestes, afin de les amener à proposer par eux-mêmes, une « réparation » (repeindre le mur...). Quelle belle leçon de vie ! En « montrant du doigt ces enfants », l'animatrice en fait potentiellement des « boucs émissaires », « des mauvais objets ». **Or, paradoxalement, le rôle d'un bouc émissaire est d'assurer l'équilibre du « système ».** En se liguant contre ces enfants, tout le groupe gagne en cohésion. Il s'agit d'être particulièrement prudent aux effets de ces comportements, qui peuvent devenir de véritables modes de fonctionnement groupal. Le bouc émissaire a une particularité ; il est « maltraité mais pas trop ». Car il est nécessaire qu'il reste à cette place le plus longtemps possible pour ne pas qu'un autre la lui prenne, d'autant plus que dans ce type de configuration, les attributions sont le plus souvent aléatoires.

II - L'ACCOMPAGNEMENT SYSTÉMIQUE ET NEUROSCIENTIFIQUE : UNE APPROCHE INTERACTIONNELLE BASEE SUR LES ÉMOTIONS

*« Si on veut transmettre quelque chose dans cette vie,
c'est par la présence bien plus que par la langue et par la parole.
La parole doit venir à certains moments, mais ce qui instruit et ce qui donne,
c'est la présence. C'est elle qui est silencieusement agissante ».*

Christian Bobin

LA PRISE EN COMPTE DES SCIENCES AFFECTIVES DANS L'ACCOMPAGNEMENT

Le terme de rencontre est polymorphe, renvoyant à différentes acceptions aux sens très proches : « venir en face » ; « trouver en chemin une personne ou une chose » ; « fait de joindre une personne en allant intentionnellement devant elle » ; « entrée en contact entre deux corps ». Il suppose par là-même un rapprochement et un partage. La rencontre devient alors la condition à l'établissement d'une relation³ dite d'accompagnement ; ce qui renvoie nécessairement à un co⁴-engagement entre deux parties et implique un rapport de co-influence.

Toute relation appelle à la co-définition⁵ d'un cadre, c'est-à-dire d'un ensemble de règles (sous forme de principes d'action⁶), qui a pour objectif de favoriser des conditions satisfaisantes d'accompagnement - tout en garantissant un espace de liberté partagé -, propices à l'instauration d'une alliance⁷ coopérative. Ce terme désigne une manière « d'unir ses forces » à celles de l'Autre, en direction d'un but clairement défini.

3. « L'approche interactionnelle de l'homme – issue de la cybernétique et de la théorie générale des systèmes – pose un regard global sur la vie de la personne et montre que **le contexte relationnel dans lequel elle baigne influence non seulement son comportement mais également ses valeurs, ses idées, ses émotions et même l'image qu'elle a d'elle-même.** [...] L'épistémologie systémique implique que ce sont les relations que l'individu entretient avec son entourage qui font émerger et renforcent ces caractéristiques personnelles ». Wittezeale J.-J., 2007, in *Penser l'accompagnement adulte*, PUF, 129 p.

4. « Co », du latin « Cum », signifiant « Avec ».

5. « Ensemble » (personne, accompagnant), même si le professionnel est « le garant » du « cadre » de son intervention.

6. Les principes d'action représentent des co-engagements.

7. « **Nous définissons cette alliance comme un nécessaire accord entre des personnes.** [...] La cohérence ne reste possible que si chacun joue son rôle dans un rapport d'échanges où les identités de l'un et de l'autre peuvent se reconnaître et constituer une complémentarité utile ». Ladsous J., Bouquet B., 2007, *L'usager au centre du travail social*, ENSP, 24 p.

Pour le dire autrement, « l'hypothèse de la coopération repose sur la conviction que les personnes [...] sont compétentes pour atteindre leurs objectifs, pour savoir ce qu'elles veulent et ce dont elles ont besoin pour l'obtenir. La responsabilité [du professionnel] est d'assister la personne pour lui permettre de découvrir et de mobiliser ses compétences. Elle repose aussi sur l'hypothèse que la personne veut changer [...] et que [le professionnel] n'a aucune raison d'en douter : il est en revanche convaincu de l'imminence du changement⁸ ».

De ce fait, l'accompagnant est bien conscient que son positionnement⁹ et sa posture¹⁰ influencent la personne. Pour reprendre la citation du philosophe américain Ralph Waldo Emerson : « **Tes actes parlent si fort que je n'entends plus ce que tu me dis** ».

Dans ce sens, la relation d'accompagnement tend vers une recherche de réciprocité, excluant toute position « méta » de la part de l'accompagnant. En d'autres termes, il s'agit de créer un environnement qui invite à la reliance sociale et au lien humain, chaleureux et empathique.

Car comme nous le rappelle Catherine Gueguen - médecin formé à la communication non-violente -, « cette reliance provoque un foisonnement de connexions neuronales dans tout le cerveau et particulièrement dans les zones de la mémoire, dans les zones préfrontales (qui accueillent les circuits des compétences cognitives supérieures) et dans la zone orbito-frontale, qui abrite une partie des circuits de l'empathie, du sens moral, de l'éthique et de la capacité à faire des choix appropriés¹¹ ».

LA PLACE DES ÉMOTIONS DANS L'ACCOMPAGNEMENT

Il s'agit d'établir avec l'Autre « une juste proximité humaine » ; l'accompagnant « tient la boussole » et la personne « choisit son chemin », vers un « possible ». Carl Gustav Jung nous avertissait : « **On ne saurait changer ce qu'on n'accepte pas** ».

8. Bigot P., 2010, *Le coaching orienté solution*, Eyrolles Éditions, 167 p. (notion de coopération au changement)

9. La position renvoie à la place, à l'emplacement, à l'orientation. « Prendre position », « se positionner » consiste à faire connaître clairement son point de vue ou son opinion par rapport à une situation donnée.

10. « Adopter une posture » est une démarche dynamique qui consiste à mettre en œuvre une attitude spécifique (intérieure et extérieure) en situation. Elle est liée aux valeurs et aux finalités poursuivies ; elle s'apparente à une démarche intellectuelle et tactique.

11. Gueguen C., 2014, *Pour une enfance heureuse, Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Robert Laffont.

L'enjeu est – avant tout – de créer les conditions d'une véritable rencontre avec l'Autre, propice « au partage » et à l'établissement d'une relation d'accompagnement authentique.

Dans ce sens, la position de Christophe André nous paraît très intéressante ; il s'oppose à l'idée même de « bonne distance relationnelle » :

« Une autre chose m'a toujours obsédé dans ma pratique, c'est ce qu'on appelle la « révélation de soi » [de l'accompagnant], le moment où [le professionnel], face à la souffrance de l'autre, parle un peu de la sienne [...]. À un moment donné, [l'accompagnant] entend chez [la personne] une souffrance qui fait écho à une souffrance qu'il a vécue. Et il décide de lui parler d'un bout de ce qu'il a traversé parce que cela peut être utile à [la personne] : il prend conscience qu'il n'est pas seul [...] ; pas question d'envahir l'espace de la consultation avec notre propre histoire, pas question de chercher à faire « relativiser » [la personne], car il ne s'agit pas de dévaloriser son droit à souffrir. Il s'agit juste de lui faire rejoindre, au travers de sa souffrance, le vaste groupe des humains qui l'entourent¹² ».

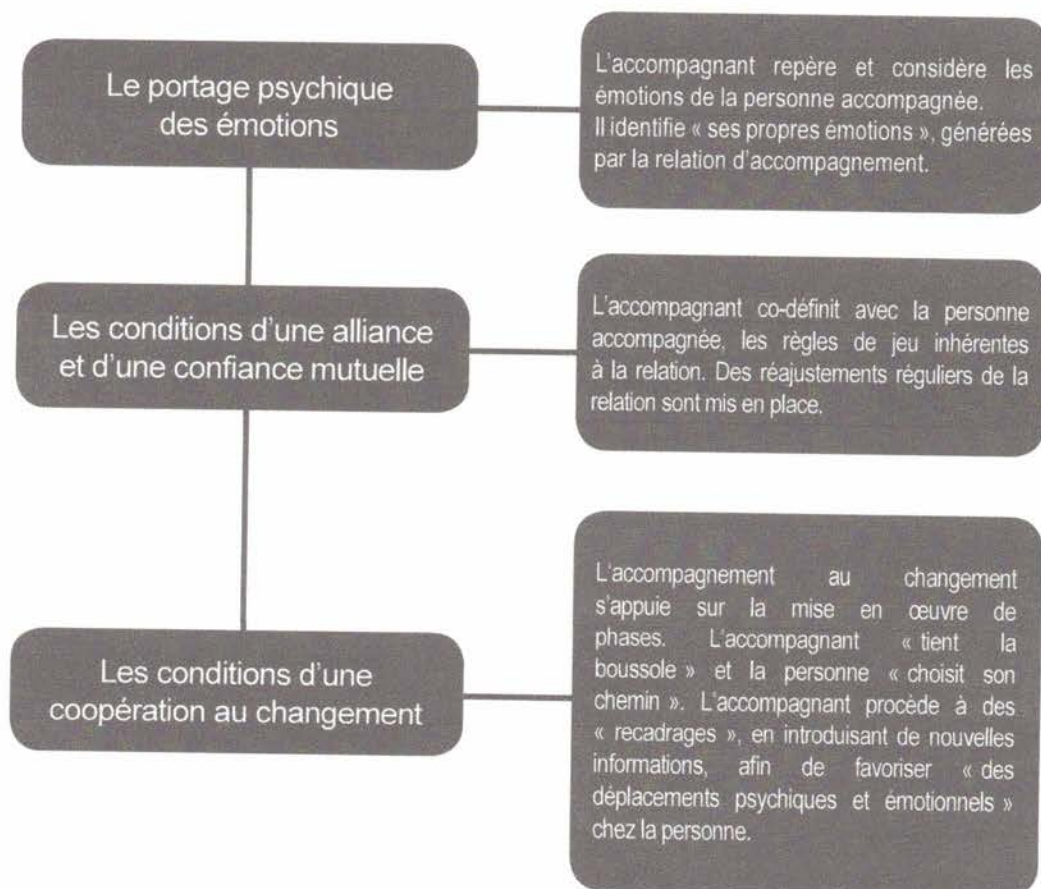
Une précision s'impose néanmoins : il n'est pas question – dans ce cas – de faire sienne la souffrance de l'Autre. Cela pourrait s'apparenter à une forme de « contagion émotionnelle », envahissant les deux personnes engagées dans le processus relationnel. Nous pourrions alors définir ce phénomène comme une manifestation émotionnelle qui se développe sur un mode automatique, en symbiose avec celle de l'Autre ; devenant par là-même un objet d'identification.

Il nous semble important de considérer que « les émotions » font partie intégrante de toute relation. Depuis quelques années, elles occupent une place particulière puisqu'on parle désormais de « sciences affectives ». Même si elles se caractérisent par leur durée de vie limitée et leur extrême diversité (la joie, la surprise, la colère, la peur, la tristesse, le dégoût/mépris), elles brisent le mythe bien tenace du professionnel « froid comme un robot » qui effectue son travail consciencieusement.

12. André C., Jollien A., Ricard M., 2016, *Trois amis en quête de sagesse*, Allary Éditions, 19 p.

Schématisation de l'approche systémique de l'accompagnement en appui des sciences affectives¹³

L'accompagnement au changement



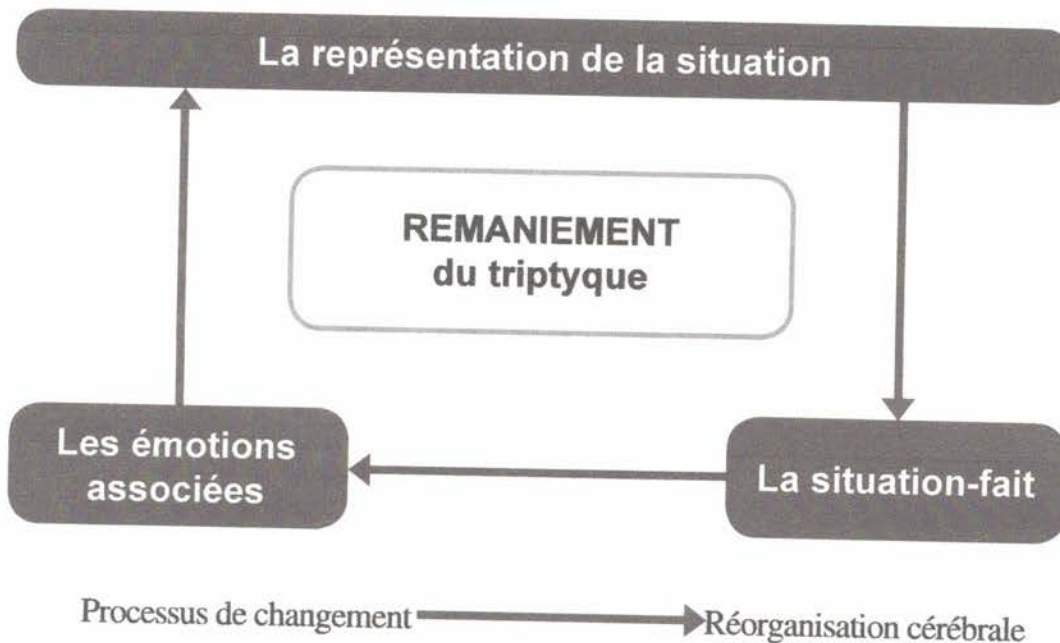
13. L'accompagnant utilise le recadrage en proposant « *des angles de vue différents sans que [la personne] y fasse d'objection mais aussi dans le but que cette nouvelle vision des choses [la] conduise à envisager une autre issue à son problème, donc l'amène à changer sa perception et à abandonner ses tentatives de solution habituelles. [...] . Tout l'art de [l'accompagnant] va donc consister à proposer des perceptions alternatives qui pourront toucher le cœur [de la personne] et l'amener à changer [elle-même] sa façon d'envisager la situation* ». Wittezaele J-J., Nardone G., 2016, *Une logique des troubles mentaux*, Le Seuil, 183 p.

Exemple d'outil : le questionnaire à échelle avec une prise en compte des aspects émotionnels

La finalité : créer les conditions pour que la personne soit actrice de ses projets et de son parcours de vie

- Sur une échelle de 0 à 10, à quel endroit vous situez-vous aujourd'hui : représentation de la situation vécue par la personne ? (Elle indique 3)
- Que ressentez-vous aujourd'hui, au présent ? (émotions)
- Comment pourriez-vous décrire ce que vous vivez aujourd'hui ? (évocation de la situation et de sa représentation initiale)
- Que pourriez-vous ressentir si vous étiez à 4 sur l'échelle ? (évolution des émotions)
- Selon vous, que faudrait-il que vous viviez pour ressentir cela ? (remaniement de la situation et de sa représentation)
- Que pourriez-vous faire pour y parvenir ? (La personne est un « être de compétences »).

Le processus de changement : quelques précisions



Les mécanismes du traumatisme : Les émotions associées à un évènement passé sont stockées dans l'amygdale (centre de la peur) et sont réactivées en permanence sous forme de « ruminantion mentale ». Le processus de changement engagé dans la relation d'accompagnement, favorise le traitement de l'information par le cortex préfrontal (impliqué dans les activités de réflexion, de langage, de décision et de régulation des émotions).

La construction des représentations : Le cerveau privilégie les automatismes mentaux, dans un souci d'économie (consommation de glucose). Il sélectionne prioritairement les informations qui renforcent nos croyances et qui sont en accord avec notre milieu social et culturel, par exemple. L'utilisation du langage égocentrique (se parler à soi-même) et la mise en œuvre d'une pause, au moment de la réception d'une information, permettent l'activation du raisonnement et de la réflexion.

LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE AU CENTRE DE LA COGNITION SOCIALE

Les neurosciences sociales nous apportent des informations précieuses sur le cerveau de nos enfants. Le mécanisme de la régulation des émotions est complexe et s'affinera pendant des années, jusqu'à l'âge adulte. En dessous de 5-6 ans, un enfant est assailli par de terribles impulsions. Son cortex orbito-frontal – situé au niveau du cortex préfrontal, à l'avant du front – joue un rôle majeur dans la régulation des émotions, dans le développement de son sens moral et de son aptitude à prendre des décisions.

D'ailleurs, certains adultes violents et colériques présentent une activité faible de leur cortex préfrontal ; il est immature comme celui du jeune enfant qui est submergé par ses colères. Ces adultes ont donc un cortex préfrontal hypo-actif, incapable de jouer son rôle de régulateur d'émotions.

Or, chez un enfant, le COF connaît une longue maturation, qui dépend également du contexte dans lequel il vit. En effet, à chaque fois qu'un enfant observe une personne de son entourage qui réussit à traverser un conflit émotionnel avec calme, les circuits de son cortex orbito-frontal sont renforcés.

À l'inverse, les réactions de violence ou de non-prise en compte des émotions de l'enfant, empêchent cette structure cérébrale d'arriver à maturation. En effet, un jeune enfant pleure pour quatre raisons : il appelle à l'aide, il exprime un besoin, il a peur ou il souffre. Lorsque vous venez près du berceau de votre enfant et qu'il cesse de pleurer, cela indique qu'il se sent en sécurité. Un enfant a besoin de vivre une relation d'attachement sécuritaire et d'être enveloppé dans une véritable « niche sensorielle ». Dans ce cas, il n'aura plus besoin de pleurer, il sera en sécurité auprès de l'adulte.

Illustrons nos propos. Un enfant ressent de la colère suite au refus de sa mère de lui acheter des friandises. Il est en colère ; c'est *son droit* ! Cependant, étant donné que son COF est encore très immature, il n'est pas en capacité de réguler cette émotion (le frein n'existe pas !). Il commence à manifester un mal-être avec son corps (il pleure, suffoque, se roule sur le sol...). Son amygdale est alors activée. Située au niveau du lobe temporal et accolée à l'hippocampe, elle est considérée comme le centre de la peur et de la mémoire émotionnelle. Cette dernière est parfaitement mature chez le nourrisson, car elle a pour fonction de lui signaler des dangers

potentiels. Elle nous permet également de faire preuve d'intuition : c'est notre instinct de survie. Quand elle s'active, des réactions hormonales en cascade se produisent dans le corps de l'enfant.

Le stress produit un afflux d'adrénaline, de noradrénaline et de cortisol, qui, à haute dose, peut-être toxique pour l'organisme. Lorsque les glandes surrénales en délivrent abondamment, nous observons des changements de comportement chez ce dernier (retrait, agitation...). **L'enfant ne fait pas de caprice** ; ses émotions (sur lesquelles il n'a pas de prise) sont d'une extrême violence pour lui. Il ne parvient pas à retrouver son calme seul et encore moins « à expliquer » ce qu'il ressent. Il a besoin de l'aide de l'adulte pour « mettre des mots sur ses émotions ». Mais comment réagir dans ce type de situation ?

Pour répondre à cette question, intéressons-nous à l'ocytocine qui est également appelée « l'hormone de l'amour ». Elle a des propriétés anti-stress et anxiolytique. Elle réduit la production de cortisol et ralentit l'activité de l'amygdale, en diminuant les réactions de peur.

Elle a été découverte en 1906 par Sir Henry Dale, qui a extrait une molécule du lobe supérieur de l'hypophyse et a compris – à cette occasion – qu'elle permettait la contraction de l'utérus – donc de l'accouchement – et l'allaitement. Il la nomma donc « ocytocine » ; ce qui signifie « accouchement rapide » en grec. Elle a le pouvoir de rapprocher les personnes, en favorisant l'empathie, l'attachement et les comportements de maternage. Elle est également sécrétée par les animaux et dans les mêmes circonstances que l'être humain.

Pour en revenir à notre exemple, si cet enfant est rassuré par les bras et les paroles bienveillantes d'un adulte, l'ocytocine sera produite et il retrouvera son calme. Le fait de « crier » sur un enfant pendant « sa crise », ne fera qu'intensifier sa détresse et la production des hormones de stress. D'une manière générale, le stress peut avoir des effets dévastateurs sur un enfant. Par exemple, l'hippocampe est particulièrement sensible à ce type de manifestation ; ses neurones peuvent être affectés et l'enfant, paralysé par sa peur, ne sera plus en capacité d'apprendre et d'écouter.

L'hippocampe est immature à la naissance. Il commence à peine à se développer à dix-huit mois et arrive à un semblant de maturation vers quatre ans ; d'où notre amnésie de la petite enfance. Il est remodelé en permanence en fonction de nos apprentissages. Il est considéré comme l'un des centres de la mémoire à long terme, en nous permettant de garder les souvenirs de notre vie. L'hippocampe est le siège d'une neurogénèse continue ; le cerveau humain étant caractérisé par sa très grande plasticité cérébrale. En effet, tout au long de notre vie, nos connexions neuronales et synaptiques se réorganisent. Certaines zones lésées ou moins efficaces sont compensées avec l'apparition de nouveaux « tissages neuronaux et synaptiques ».

VERS UNE MATURATION PROGRESSIVE DU CERVEAU

Léo a huit ans et il est actuellement en CE2. Une sortie est prévue dans deux semaines chez un apiculteur avec toute sa classe, pour découvrir ce métier et la vie des abeilles. Léo est enthousiaste ; il lit des livres sur le sujet, en parle tous les soirs à ses parents... Or, en arrivant devant les ruches, celui-ci semble « être pris de panique » ; il se met à crier sans raison apparente et demande à rentrer chez lui. Son professeur – très agacé – lui reproche « de gâcher » la sortie. La mère de Léo est donc appelée sur les lieux, pour tenter de le calmer, mais sans succès. Que se passe-t-il pour cet enfant ? Un caprice, pourriez-vous argumenter ! À l'âge de deux ans, Léo a été piqué par un essaim d'abeilles. Rappelez-vous, son hippocampe n'étant pas arrivé à maturation, cette information n'a pas été encodée. En d'autres termes, il ne s'en souvient pas !

Boris Cyrulnik¹⁴ nous parle néanmoins d'une mémoire préverbale ; des bribes d'informations sont présentes sous forme de traces ; le puzzle est cependant impossible à reconstituer. Pourquoi réagit-il de la sorte s'il n'a pas accès à cette information ? Si son hippocampe n'a pas stocké le scénario de ce malheureux événement, son amygdale – quant-à-elle – a bien enregistré les émotions associées à ce souvenir. Lorsqu'elle a identifié une situation identique, elle s'est déclenchée. Léo était donc doublement terrorisé sous l'effet des hormones de stress et de l'incompréhension résultant de son propre comportement : « *Pourquoi fais-tu cela ? Explique-moi.* » Il en est incapable ; la difficulté se trouve bien à cet endroit. L'aide de la mère de Léo sera nécessaire pour lui permettre de mettre du sens sur son comportement.

En effet, d'une manière générale, il est important de considérer qu'en cas de stress intense, notre cerveau coupe momentanément toutes les connexions qui ne sont pas indispensables à la fuite ou à l'attaque (car, il doit y avoir un danger). Cela signifie que les enfants sont dans l'impossibilité de verbaliser, de réfléchir et de se souvenir de l'épisode anxiogène. Cessons-donc de leur demander des explications qu'ils ne peuvent pas nous donner ! Par contre, nous pouvons les aider à identifier – avec beaucoup de douceur – les émotions qu'ils ressentent, pour leur permettre d'y associer « l'image », en quelque sorte. Sans notre aide, c'est mission impossible.

14. Cyrulnik B., 2015, *Comment fonctionnent nos émotions ?*, Philippe Duval.

L'EXPRESSION ET LA PARTICIPATION DES ENFANTS : UN DROIT FONDAMENTAL

Olivier Maurel¹⁵ - Président de l'Observatoire des petites violences ordinaires – nous explique que les violences éducatives sont apparues, il y a 5000 ans, avec la sédentarisation des populations et l'arrivée de l'agriculture – élevage. Les naissances se sont ainsi rapprochées et ce mode d'éducation aurait permis une gestion plus rapide des conflits, tout en se transmettant de génération en génération. Au cours de l'histoire, ce sont 80% à 90% des hommes qui ont connu des punitions corporelles.

Dans les sociétés patriarcales, l'autorité paternelle s'exerçait violemment, jusqu'à la mort du père. Pour l'enfant, les violences éducatives sont l'occasion d'expériences paradoxales (la peur de la « figure d'attachement ») qui le coupent de ses émotions et « faussent » sa représentation des rapports humains. En effet, la capacité d'imitation - de son environnement - existe très tôt chez le nourrisson. L'être humain apprend en imitant. Il existe des neurones miroirs dans notre cerveau, qui enregistrent les comportements observés et préparent leur fidèle reproduction. En frappant un enfant, nous lui apprenons à résoudre ses conflits de cette manière. Cette nouvelle information s'inscrit dans son cerveau et influencera sa manière d'être au monde. **Même si l'adulte frappe l'enfant dans une intention éducative, son organisme percevra cet acte comme une agression.**

Alice Miller¹⁶, dans son livre qui s'intitule « C'est pour ton bien », nous alerte sur ces « pédagogies noires » et leurs implications à l'endroit des enfants ; « ces éducations traditionnelles » sont basées sur l'humiliation et la soumission, par le biais des châtiments corporels. Elle reprend, dès le début de son ouvrage, une citation - aussi dure qu'explicite - de Christoph Meckel, écrivain allemand :

« La punition suivit en grand pompe dix jours de suite. Dix jours trop longs pour toute conscience, mon père administra solennellement de cinglants coups de baguette sur les paumes ouvertes de son enfant de quatre ans. Sept ampoules par jour : au total cent quarante ampoules et un peu plus. C'était la fin de l'innocence. Tout ce qui a pu se passer au paradis avec Adam et Ève, Lilith, le serpent et la pomme, le juste déferlement du déluge biblique dans les temps très anciens, la colère du Tout-Puissant et son index vengeur – je n'en ai jamais rien su. C'est mon père qui m'en a chassé ».

15. Maurel O., 2012, *La violence éducative : un trou noir dans les sciences humaines*, L'Instant Présent.

16. Miller A., 1980, *C'est pour ton bien, Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Éditions Aubier.

Si nous considérons la question du droit, l'étymologie du terme « enfant » vient de « infans » – en latin –, qui signifie « celui qui ne parle pas », mais celui à qui nous reconnaissons des droits. Cette reconnaissance a été impulsée par l'Organisation des Nations Unies avec l'adoption de la Déclaration des Droits de l'Enfant en 1959. Le cadre juridique supranational place l'expression et la participation du mineur comme un droit fondamental. En effet, la Convention internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) de 1989, dispose que :

« Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement, le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et son degré de maturité ».

POUR RÉSUMER

Un cerveau humain arrive à maturation au début de l'âge adulte et parfois bien plus tard. La maturation cérébrale est longue et s'effectue de manière inégale (selon les régions cérébrales). Par exemple, comment expliquer la tendance des adolescents à prendre des risques ? Ce comportement résulte en fait de la différence de maturation de deux régions principales du cerveau : d'une part, le système limbique, qui donne naissance aux émotions et qui parvient très vite, à un stade très actif au moment de l'adolescence (amenant à une recherche de sensations et de plaisirs), et d'autre part, le cortex préfrontal impliqué dans le jugement et le contrôle des impulsions ; ce dernier subit encore de très importantes évolutions jusqu'à l'âge de vingt ans, au moins.

De ce fait, il y a une règle importante à respecter lorsqu'il s'agit de poser un diagnostic psychiatrique : un psychiatre ne pose « jamais » - au grand jamais - un diagnostic psychiatrique sur la situation d'un enfant ou d'un adolescent. Il repère les signes cliniques inhérents à certains troubles ; il peut indiquer précisément leurs manifestations, leurs intensités et leurs implications pour la vie de l'enfant ou de l'adolescent concerné.

Poser un diagnostic psychiatrique dans de telles situations, revient « à figer » le cerveau et sa maturation, à un stade transitoire de leur évolution. En effet, l'enfant ou l'adolescent se retrouve cristallisé dans un « pathos ». Son cerveau se structurera dans ce sens, au lieu de procéder à un rééquilibrage « homéostatique ».



Erica Estevan

FORMATION
**L'approche systémique de l'accompagnement
 en regard des neurosciences sociales**



Première journée :

La mise en œuvre d'une relation d'accompagnement équilibrée

► **Objectifs pédagogiques :**

- ✓ Appréhender les spécificités de l'approche systémique de l'accompagnement afin de proposer une relation - accompagnants / bénéficiaires - qui tende vers une réciprocité
- ✓ Savoir créer les conditions d'une relation d'accompagnement personnalisée et bienveillante
- ✓ Comprendre les stratégies déployées par les bénéficiaires et les caractéristiques inhérentes à une relation d'accompagnement

► **Contenu :**

- ✓ Les principaux courants idéologiques et leurs implications en matière d'accompagnement et de vision du monde
- ✓ L'approche systémique : mise en exergue des mécanismes adaptatifs dysfonctionnels – les circuits de la communication influente
- ✓ La dynamique du processus interactionnel : la logique relationnelle et conflictuelle
- ✓ Le changement de type de relation et la pratique du recadrage

Deuxième journée :

La prise en compte de l'être humain selon une vision holistique

► **Objectifs pédagogiques**

- ✓ Concevoir l'accompagnement et la situation des bénéficiaires selon une vision holistique et intégrative
- ✓ Acquérir et savoir mettre en place des outils méthodologiques afin que les bénéficiaires soient acteurs de leur accompagnement et de leurs projets
- ✓ Comprendre l'importance des émotions dans l'accompagnement, en s'appuyant sur les dernières recherches en neurosciences sociales

► **Contenu**

- ✓ La vision intégrative corps / esprit (différente des théories matérialistes) : le rôle des croyances – les trois cerveaux (cérébral, cœur, entérique) – l'effet placebo et nocebo – l'importance des actes psycho-magiques dans l'accompagnement - les facteurs épigénétiques
- ✓ Les neurosciences sociales : la plasticité cérébrale et les mécanismes de la régulation émotionnelle
- ✓ L'importance des émotions dans l'accompagnement : le portage psychique des émotions – le partage social des émotions – émotion et prise de décision / mémorisation
- ✓ Les implications en termes de positionnement et de posture professionnels

EN GUISE DE CONCLUSION

L'approche systémique et neuroscientifique de l'accompagnement propose de penser et d'agir des modalités pratiques d'un accompagnement ouvert aux interactions / à l'environnement ; elle permet d'engager une démarche de co-construction de la relation entre les personnes et les professionnels, tout en considérant la dimension émotionnelle. Ce modèle pragmatique favorise également l'appropriation d'outils et de techniques utiles à la mise en œuvre concrète d'un accompagnement capable d'intégrer les notions de changement, de parcours, de projet ...

Cette approche rejoint la définition du travail social qui « pose en postulat que l'utilisateur est au centre de son action. Il se veut au service de la personne. Elle est sa raison d'être, sa finalité [...]. L'intervention du travail social est donc une dynamique interactive où la relation usager / professionnel prend son origine dans la personne bénéficiaire et doit rester à son service. C'est aussi une démarche qui engage l'utilisateur à être co-auteur et co-réalisateur du processus qui vise à lui permettre d'exercer sa citoyenneté¹⁷ [...] ».

17. Ladsous J., Bouquet B., 2007, *op.cit.*, ENSP, 7 p.

BIBLIOGRAPHIE

- André C., Jollien A., Ricard M., 2016, *Trois amis en quête de sagesse*, Allary Éditions.
- André C., 2011, Les états d'âmes, *Un apprentissage à la sérénité*, Odile Jacob.
- Bigot P., 2010, *Le coaching orienté solution*, Eyrolles Éditions.
- Cyrulnik B., Bustany J., Oughourlian M., et al., 2012, *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*, Alban Michel.
- Cyrulnik B., 2015, *Comment fonctionnent nos émotions ?*, Philippe Duval.
- Damasio A., 2010, *L'erreur de Descartes*, Odile Jacob.
- Gueguen C., 2014, *Pour une enfance heureuse, Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Robert Laffont.
- Gueguen C., 2015, *Vivre heureux avec son enfant, Un nouveau regard sur l'éducation au quotidien grâce aux neurosciences affectives*, Robert Laffont.
- Guellil A., Guitton-Philippe S., 2016, *Construire une démarche d'expertise en intervention sociale, 4ème édition*, ESF Éditeur.
- Kourilsky F., 2014, *Du désir au plaisir de changer, comprendre et provoquer le changement*, 5ème édition, Dunod, avant-propos.
- Ladsous J., Bouquet B., 2007, *L'usager au centre du travail social*, ENSP.
- Maurel O., 2012, *La violence éducative : un trou noir dans les sciences humaines*, L'Instant Présent.
- Miller A., 1980, *C'est pour ton bien, Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Éditions Aubier.
- Watzlawick P., Weakland J.H., 1981, *Sur l'interaction*, Le Seuil.
- Watzlawick P., 1984, *Faites-vous-même votre malheur*, Le Seuil.
- Wittezaele J.J., 2003, *L'homme relationnel*, Le Seuil.
- Wittezaele J.J., Garcia-Rivera T., 2006, *À la recherche de l'école de Palo Alto*, 2ème édition, Le Seuil.
- Wittezaele J.-J., 2007, in *Penser l'accompagnement adulte*, PUF.
- Wittezaele J.-J., Nardone G., 2016, *Une logique des troubles mentaux*, Le Seuil.