

L'Art un enjeu d'insertion ?



Rencontre des Souffleurs d'Art.

18- 22 Novembre 2003

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
1. LES PROBLEMATIQUES DE L'INSERTION.....	5
A.Insertion ou exclusion.	5
B.Insertion sociale et insertion professionnelle.....	9
C. Insertion et formation.	12
D. Insérer ou socialiser ?.....	14
2.LES ATELIERS DE CREATIVITE.....	21
A.Le sens commun.....	21
B.L'atelier de créativité : objectifs.....	23
Objectifs de socialisation.	24
Objectifs cognitifs.....	26
C. Insertion et atelier de créativité.	28
D. La médiation de l'artiste - formateur	29
CONCLUSION	33
Du point de vue artistique.	34
Du point de vue politique.....	35

Introduction

Mon intervention s'inscrit dans un cadre particulier qu'il est préférable de définir dès à présent : celui de la résilience. La résilience est un concept développé dans les années 1980 par deux spécialistes québécois de l'Education Familiale : Paul Durning et Marcelline Gabelle. Leur « découverte » a été largement médiatisé par Boris Cyrulnik qui s'est retrouvé dans ce concept et l'a mis en scène récemment dans deux ouvrages : « Le Vilain Petit Canard » et « Le Murmure des Fantômes. »

Dans la culture des spécialistes des problématiques de l'exclusion et partant de l'insertion, il est possible d'établir un spectre plutôt pertinent des raisons sociales, sociologiques, familiales, économiques, affectives, psychologiques qui conduisent une personne à s'exclure ou être exclue (le travail étant au centre du diagnostic, restent les axes comportementaux : conduites à risques, addictions, violences diverses...). On sait même mettre l'accent sur le passage des phases réactives à la structuration, traumatismes après traumatismes de l'individu dans l'exclusion.

Le concept de résilience est alternatif et prend le contre-pied de la discrimination positive : il ne s'agit pas dans cette démarche de s'intéresser à ceux qui « chutent » (d'une certaine façon, ils étaient programmés. Paul Durning dénonce le cynisme pervers des bons samaritains) mais au contraire à tous ceux qui, malgré des conditions de vie et des origines défavorisées, s'en sortent.

Au départ, Paul Durning pose une question simple : comment se fait-il que certains individus qui cumulent des conditions défavorables de développement et de réussite arrivent malgré tout à avoir une vie socialement acceptable.

A ce stade du questionnement, il faut approfondir les deux diagnostics :

- Tous les individus observés ont-ils des conditions de vie identiques ?
- Que signifie « socialement acceptable. » ?

La réponse de Marcelline Gabelle est tranchée :

- les individus dont on parle ont été observés dans des fratries, des espaces de quartier, des zones, des espaces où les conditions sociales et économiques, les environnements familiaux et les vécus généraient de l'exclusion.
- Une vie socialement acceptable, c'est une vie familiale, affective et professionnelle stable et jugée satisfaisante par la personne concernée.
-

Qu'observe-t-on de commun à toutes les personnes résilientes ?

- Ils ont une orientation sociale positive et se sont toujours projetés de façon positive dans leur vie familiale et professionnelle. Ils nourrissent un désir affectif fort et ont une passion professionnelle affirmée.
- Ils ont une estime de soi équilibrée et validée par de réelles réussites.
- Ils vivent dans un réseau familial, sportif, amical qui les met en situation de lien permanent.
- Ils ont rencontré un adulte (oncle, tante, professeur, moniteur de sport, dirigeant.) qui a su leur donner une orientation personnelle positive. C'est ce que Cyrulnik appelle le « Tuteur de résilience. »

C'est certainement sur ce dernier point que les intervenants et travailleurs sociaux peuvent le plus s'appuyer pour redéfinir leur rôle d'accompagnement des stagiaires et personnes à la dérive notamment à travers la poursuite d'objectifs de socialisation et de développement de l'estime de soi. L'objectif des ateliers de créativité consiste en effet à développer auprès des stagiaires un certain nombre d'axes dynamiques :

- . apprendre à mieux se connaître.
- . exprimer sa sensibilité.
- . retrouver l'estime de soi et des autres.
- . prendre confiance en ses capacités.
- .se réconcilier avec des exigences professionnelles : implication, écoute, attention.
- .se construire des outils d'analyse de son parcours et du monde contemporain.
- .construire un projet personnel au sein d'une structure collective.

Dans un premier temps je questionnerai un certain nombre de recherches existantes autour des deux thèmes: celui de l'insertion d'une part et celui de l'art ou plus exactement de la créativité d'autre part.

Le premier thème nous amènera à réfléchir du point de vue politique et philosophique sur les concepts d'insertion et de socialisation .

Le second thème nous conduira à circonscrire celui de créativité artistique tout en redéfinissant un positionnement particulier à l'artiste formateur : passeur, médiateur, facilitateur.

1. Les problématiques de l'insertion.

A.Insertion ou exclusion.

L'insertion recouvre un processus complexe alors que l'exclusion décrit un procédé : celui par lequel on se sépare d'un corps, d'une personne, d'un problème indésirable.

« Exclure, selon le Robert historique, c'est interdire l'accès à un espace et rejeter une chose jugée incompatible avec une autre » C'est donc « refuser

d'envisager la place de l'autre aussi bien dans la dimension citadine que dans la dimension civique. »¹

La personne exclue, pour être à nouveau acceptée, devra d'ailleurs passer par un processus qui marque une césure, le franchissement d'un obstacle : la réinsertion, mot d'autant plus épais qu'il possède un préfixe réitératif.

« L'insertion est un mot d'action, un mot positif qui renvoie à des choses à faire, à des modalités concrètes. »²

Concrètement l'insertion définit l'adhésion d'un individu aux valeurs dominantes de la société dans laquelle il vit ainsi qu'aux objectifs qui en découlent, l'adoption de comportements conformes aux normes reconnues légitimes dans celle-ci. C'est ce que Robert K. Merton³ appelle « l'appartenance », appartenance à un groupe, à une entreprise, à une communauté. (Derrière toute identité individuelle, il y a une identité sociale (l'image de soi dans le regard des autres))

Cependant l'insertion est plus un processus, un mouvement permanent qu'un état. On n'est d'ailleurs totalement et définitivement inséré ne serait-ce que parce que les conditions de l'insertion et notamment le système de valeurs et de normes que propose la société, évolue.

Ces valeurs sont essentiellement liées au travail : réussite sociale ou professionnelle, reconnaissance sociale. S'il n'y adhère, s'il ne s'y conforme l'individu entre dans des logiques d'exclusion. L'accent mis sur la valeur travail

¹ Alain VULBEAU. *Le territoire des jeunes*. Dans *Les territoires de l'insertion*. Chantal Guérin et Jaime Alberto Perez (dir.). Paris. L'Harmattan. 1996. Page 78.

² Chantal GUERIN-PLANTIN. *Genèses de l'insertion*. Paris. Dunod. 1999. Page 205.

³ Robert K. MERTON. *Contributions to the theory of reference group behaviour*. (Coll. A. Kitt) traduit par Henri Mendras : *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris. Plon. 1965. Page 239.

(épanouissante pour l'individu, liée à l'effort, la souffrance et la douleur, aliénante) révèle des prises de position politique et philosophique de nature à rendre pathologiques les attitudes des uns et des autres face aux problématiques d'exclusion.

En effet les problématiques de l'insertion et de l'exclusion mettent en œuvre des théories que Martine Xiberras⁴ présente selon trois grands axes, à la fois chronologiques et méthodologiques :

Premier Axe : les théories de la sociologie classique ne s'intéressent à l'exclusion que comme un résultat, un aboutissement. Elles s'efforcent de démontrer les mécanismes de l'ordre social global et ceux de la composition du lien social.

« Emile Durkheim se préoccupe principalement de la forme du lien social « horizontal » : ce qui lie les hommes ensemble et permet de tisser des liens de solidarité. Georg Simmel s'intéresse à cette même thématique, mais en tentant de l'éclairer dans ses aspects intimistes ou privés : le lien social global dans sa forme microscopique, dans son actualisation ou dans l'interaction des hommes entre eux. Enfin Max Weber s'intéresse plutôt à la nature du lien social dans ses aspects « verticaux » : ce qui lie les hommes aux représentations collectives auxquelles ils acceptent de se soumettre et qui constitue, de fait, les valeurs qui leur sont communes. »⁵

Second axe : les théories de la sociologie de la déviance qui étudient la décomposition du lien social et les groupes définis comme anomiques. Deux générations de sociologues, sous l'appellation d'école de Chicago⁶, vont se

⁴ Martine XIBERRAS. *Les Théories de l'exclusion : pour une construction de l'imaginaire de la déviance*. Sociologies au quotidien. Paris. Méridiens-Klincksieck. 1992.

⁵ Ibid. Page 30 et 31.

⁶ Alain COULON. *L'école de Chicago* Que sais-je ? Paris. PUF. 1991.

succéder. La première, dans la première moitié du XX^{ème} siècle, construit quelques hypothèses sur la reconstitution possible du lien social et propose une image écologique du lien humain. La seconde accentue les recherches sur la déviance pour montrer comment les exclus peuvent ne pas relever uniquement de l'anomie ou de la déstructuration sociale.

Poursuivant le travail de ces deux générations, un courant sociologique : « l'interactionnisme symbolique » s'attachera à montrer comment les exclus recomposent un nouvel ordre social, alternatif et invisible ou incompréhensible de l'extérieur.

Troisième axe : les théories de la sociologie contemporaine qui élaborent l'hypothèse selon laquelle l'exclusion ne peut être résolue qu'au prix d'un changement de paradigme, qu'au prix d'une mutation épistémologique de notre pensée.

« Au cœur de ce pari se construit l'idée que c'est bien le paradigme fondateur de l'Occident libéral, le paradigme individualiste, qui jette sur tout ce qu'il observe l'ombre de l'exclusion. »⁷

Le questionnement de Martine Xiberras, rebondit concrètement sur notre questionnement en termes de regard de l'autre ou d'image de l'autre dans le regard de chacun en questionnant la place de l'altérité dans notre conception et notre lecture du monde.

« Pour appréhender ce trajet ou ce chemin parcouru par l'Idéologie des Lumières, il est nécessaire pour nous, Occidentaux, de passer à un autre niveau logique : tenter d'embrasser dans un seul regard l'ordre et le progrès, spécifiques

⁷ Martine XIBERRAS. *Les Théories de l'exclusion : pour une construction de l'imaginaire de la déviance*. Sociologies au quotidien. Paris.Méridiens-Klincksieck. 1993. Page 32.

à la modernité, sans rejeter la part d'ombre, les désordres et les fléaux sociaux, qui sont leurs corollaires. »⁸

C'est là un des points essentiels soulevés par Chantal Guérin-Plantin lorsqu'elle s'interroge sur le sens de l'insertion et qu'outre l'argument de la paix sociale, elle fait intervenir le ressenti des travailleurs sociaux de terrain :

« Les actions d'insertion...permettent de résister à la destruction. Destruction des réseaux sociaux, destructions des vies humaines par la malnutrition, la maladie, la drogue mais destructions aussi de biens que le marché et la limitation des budgets publics ne permettent plus de maintenir en l'état. »⁹

B.Insertion sociale et insertion professionnelle.

« L'insertion sociale apparaît caractérisée par un sur - investissement en aide à la personne pour permettre aux individus de s'adapter à des structures économiques et sociales en les aidant à construire des repères, à s'ancrer sur des réseaux de solidarités familiales ou de pairs. »¹⁰

En effet l'adhésion aux valeurs sociales et l'adoption de comportements normés ne relèvent pas seulement de la bonne volonté individuelle. Elle suppose des moyens de connaissances et des conditions matérielles pour pouvoir être effectives et renvoie aux conditions concrètes d'existence des individus, à la place qu'ils occupent dans la société, à leur niveau culturel, à leur réseau de relations sociales, à leur moyen de subsistance.

⁸ Ibid. Page 33

⁹ Chantal GUERIN-PLANTIN. *Genèses de l'insertion*. Paris. Dunod. 1999. Page 205.

¹⁰ Chantal NICOLE-DRANCOURT. Laurence ROULEAU-BERGER. *L'insertion des jeunes en France*. Paris. PUF. 1995. Page 20.

L'insertion professionnelle n'est qu'un élément de l'insertion sociale dans la mesure où elle ne se rapporte qu'à un segment du champ social. Cependant l'insertion professionnelle est fortement dépendante des politiques économiques, des politiques des entreprises en matière de recrutement et de stabilisation de leurs employés et salariés. Ainsi les taux d'accès à l'emploi stable des jeunes de même niveau scolaire varient-ils selon les zones géographiques et les bassins d'emploi.¹¹

Apprécier l'insertion professionnelle, c'est analyser le processus d'adhésion aux valeurs relatives au travail : promotion, responsabilité, autonomie et la façon d'adopter des comportements normés pour atteindre des objectifs sous-tendus par ces valeurs : respect de la discipline productive, suivi d'une formation.

« L'insertion professionnelle quant à elle est plutôt pensée dans les politiques publiques comme l'aboutissement d'un processus où l'accès à l'emploi procure un statut permettant l'autonomie, la confiance en soi et la capacité à contribuer à la vie de la Cité. »¹²

Notons cependant que l'insertion professionnelle est très largement dépendante du contexte économique et de la lecture qu'en fait le marché du travail. C'est ce que nous affirme Claude Dubar¹³ dans le chapitre de son ouvrage intitulé : « Des professions au marché du travail » lorsqu'il rappelle que c'est de la confrontation au marché du travail que dépend à la fois l'identification par autrui de ses compétences, de son statut et de sa carrière

¹¹ Joëlle AFFICHARD. Marie-Hélène GENSTBITTEL. *Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active. Formation-Emploi N°8*, 1984, pp 61-71.

¹² Chantal NICOLE-DRANCOURT. Laurence ROULEAU-BERGER. *L'insertion des jeunes en France*. Paris. PUF. 1995. Page 20.

¹³ Claude DUBAR. *La socialisation*. Paris. Armand Colin. 1991. Chapitre VIII. Pp 179-200.

possible et la construction par soi de son projet, de ses aspirations, de ses identités possibles. »

La valeur travail est en effet toujours fondatrice de toute l'organisation sociale. L'exercice d'un travail procure les ressources nécessaires à la subsistance, à la protection sociale et à la consommation.

Cependant, ainsi que le fait remarquer Chantal Guérin – Plantin :

« Il n'y a pas naissance d'un public que beaucoup connaissait déjà, mais il y a en quelque sorte officialisation et consécration de son existence comme public. L'insertion existe bien puisqu'il y a des jeunes pourvus de caractéristiques à la fois objectives et subjectives qui fréquentent les institutions dont c'est l'objet et suivent les stages qui en portent le nom. »¹⁴

Peut-on surenchérir en affirmant qu'il y a désormais non seulement une pérennisation mais encore une banalisation voire même une institutionnalisation de l'insertion que concrétise une économie de l'insertion ? Chantal Guérin-Plantin semble accréditer cette thèse. Elle note cependant que « ... dans le même mouvement, ce public qui donne corps en quelque sorte à l'insertion n'acquiert aucune unité sociale. »¹⁵

Par ailleurs pour les personnes en grandes difficultés, les stages d'insertion ne sont pas (ou plus exactement n'étaient pas, ne devraient pas être) directement orientés sur le travail ou tout du moins sur l'activité professionnelle. L'objectif principal affirmé est la construction de la personne et l'acceptation de la confrontation aux contraintes monde réel.

¹⁴ Chantal GUERIN-PLANTIN. *Genèses de l'insertion*. Paris. Dunod. 1999. Page 95.

¹⁵ Ibid. Page 95.

« Dans cette perspective, il faut aux jeunes des activités dont le sens apparaît immédiatement ou bien il faut réussir à la mise en avant. »¹⁶

Le travail est alors considéré comme le terme de l'action éducative.

« Dans ce paradigme, le travail était à la fois un support éducatif et un signe possible d'intégration sociale et donc de réussite de l'action. »¹⁷

C. Insertion et formation.

D'après Claude Dubar¹⁸, tant du point de vue économique que sociologique, le lien entre l'insertion et la formation, ou, plus précisément, entre l'insertion et la mise en place d'une formation aux fins d'insertion, met en opposition des théories divergentes voire même opposées.

Du point de vue économique deux théories s'opposent.

- D'un côté celle qui conceptualise à partir de la rationalité des comportements de recherche d'emploi : la formation dispensée par les dispositifs d'aide à l'insertion sera analysée comme un accroissement du capital humain améliorant l'efficacité de la recherche d'emploi sur le marché concurrentiel du travail.
- D'un autre côté celle qui rattache les phénomènes d'insertion à l'organisation sociale de la transition professionnelle : la formation est un

¹⁶ Ibid. Page 202.

¹⁷ Ibid. Page 203.

¹⁸ Claude DUBAR. *Article sur l'insertion* dans le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris. Nathan Université. 1998.

outil de gestion des populations à risque destinée à les préparer à s'insérer sur un segment très spécifique du marché du travail.

Du point de vue sociologique, deux approches divergent.

- Pour les unes, l'insertion est le processus global de reproduction sociale des positions d'origine des personnes : la formation sera alors un simple prolongement de la scolarisation, peu susceptible de modifier des dispositions déjà intériorisées.

- Pour les autres, l'insertion est un moment largement indéterminé d'un processus de socialisation professionnelle dont l'issue différenciée dépend des inter-actions entre les stagiaires, les formateurs et les employeurs. L'insertion est donc le lieu essentiel de la construction identitaire facilitant la construction d'un projet et la négociation d'un emploi ouvert sur une carrière ultérieure.

Dans une logique de formation et d'insertion, au-delà de l'acquisition de capacités instrumentales ou transversales, la question fondamentale est de savoir si un dispositif nourri d'actions pédagogiques a pu faire adhérer des stagiaires à un système de valeurs et de normes en fonction desquels ont été définis les objectifs initiaux et sans l'appropriation desquelles il est fort probable que les acquisitions, si elles ont eu lieu, sont ou restent inopérantes.

Toute formation doit constituer, en effet, une rupture dans l'ordre des déterminants sociaux, des systèmes de représentations et d'attitudes et ainsi dans l'ordre des chances qu'a chacun d'échapper à sa condition sociale ou de reproduire celle-ci, d'échapper à une certaine forme de déterminisme social et de construire de la résilience.¹⁹

¹⁹ Paul DURNING. *Education Familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris. PUF. Paris. 1995.

D. Insérer ou socialiser ?

Les stagiaires que nous rencontrons présentent des difficultés multiples que révèle parfois la présence d'indicateurs de malaise précoce (troubles du sommeil, céphalées.), un malaise personnel évident (inquiétude, isolement, tristesse, manque d'aisance) compensé par un excès d'assurance, un climat familial détérioré. Dans un tel contexte chacun de nous dispose traditionnellement de trois moyens de défense²⁰, d'autodéfense, de protection par rapport à sa souffrance :

- l'intellectualisation : contrôle des pulsions, adhésion aux dogmes, idéalisation projective, ascétisme.

- le clivage et les mécanismes associés : passage d'une humeur à l'autre, d'un extrême à l'autre.

- la mise en acte : occupation de tout le champ comportemental.

Mais les personnes dont nous parlons ont, de plus, développé des conduites dont certaines sont de l'ordre de la dyssocialité alors que d'autres renvoient simplement à leur souffrance, à leur histoire.

Le premier pôle comportemental concerne les conduites de retrait : passivité, dépendance, décompensation. La passivité est habituelle : oisiveté et désœuvrement sont de règle et l'ennui est la tonalité dominante. Les investissements, même de loisir sont superficiels. Les centres d'intérêts se limitent à des situations passives. La dépendance est le pendant d'une absence

²⁰ Alain BRACONNIER. Daniel MARTELLI. *L'adolescence aux mille visages*. Paris. Odile Jacob. 1998.Ch XI. Pp 195-203.

d'autonomie réelle et met la personne en situation de se laisser manœuvrer. Elle accentue son sentiment de dévalorisation d'elle-même et suscite des réactions impulsives de rupture. Les décompensations peuvent alors surgir. Les réactions persécutives²¹ sont alors fortes avec une projection de l'origine de malaise sur les autres. Tentatives de suicide, prise de drogue et d'alcool sont alors des risques Majeurs.

Le second pôle comportemental concerne des conduites de passage à l'acte : impulsivité, instabilité. Cette impulsivité²² et cette agressivité se caractérisent par la brusquerie, la soudaineté et un aspect répétitif de son apparition sans culpabilité ni angoisse. La moindre frustration, le moindre conflit peut susciter une violente décharge impulsive. Le comportement prend la place de la pensée. Mais cette agressivité peut se retourner contre la personne elle-même. La gravité de l'acte et ses conséquences ne sont pas alors envisagées. La nature du geste dépendra de l'environnement.

L'instabilité²³ est marquée par les fugues, les errances, le besoin de bouger. Elle se caractérise par une certaine maladresse qui explique que toute tâche doit être terminée au plus vite. Elle se caractérise par des brusques effondrements de l'humeur qui surgissent sans mobiles apparents. Elle signe une forte tension psychique dépressive ou expansive et se conclura souvent dans un passage à l'acte.

Pris dans l'urgence de la satisfaction immédiate des besoins exprimés, l'instabilité sentimentale renvoie à une exigence de relations affectives immédiatement payantes et restauratrices. Les personnes sont alors en état de besoin plus qu'en état de désir.

²¹Colette FIATTE. *L'adolescent dyssocial : les avatars du narcissisme primaire, incidences psychothérapeutiques*. Paris. Fleurus. 1987.

²² Alain BRACONNIER. Claire LAROCHE. (Coll.) *Les Bleus de l'âme : angoisses d'enfance, angoisses d'adultes. Le Passé recomposé*. Paris. Calman-Lévy. 1995.

²³ Ibid.

En ce qui concerne le champ social et professionnel, la demande est toujours urgente et incessante d'une orientation, d'une formation ou d'un travail mais on renonce vite. C'est pourquoi, dans le cadre d'une insertion sociale et professionnelle, il faut avant tout problématiser la relation au projet professionnel et au travail. On peut alors parler de trois types de profils : élusifs, identitaires, instrumentaux.²⁴

Les élusifs : ils ne placent pas l'insertion professionnelle au centre de leur système de références ; ils n'ont aucun projet professionnel clairement établi ; leurs comportements de recherche d'emploi sont passifs. Leur volonté de poursuivre une formation, lorsqu'elle est affichée, a pour fonction essentielle de reculer l'entrée dans le monde du travail et de faire preuve de bonne volonté vis à vis de leur entourage .

On peut cependant opérer des distinctions entre ceux dont les comportements élusifs résultent d'une crise d'identité passagère et ceux dont le comportement reflète une insuffisante structuration individuelle ou une installation précoce dans le statut d'exclu.

Les instrumentaux : conformistes, ils cherchent à adopter un comportement normé par rapport au travail soit en répondant aux exigences des employeurs lorsqu'ils sont en situation de travail soit aux exigences de leur entourage lorsqu'ils sont sans travail. Ils n'apprécient la scolarité ou la formation qu'au regard de son utilité pour accéder à un travail quel qu'il soit. Chez eux, le travail ne se décline pas en termes de niveaux d'intérêt mais en termes de niveaux de rapport salaires/contraintes. Leur comportement ne s'enracine pas dans des valeurs liées au travail mais comme un outil de

²⁴ Frank DARTY. *Evaluation de l'impact du CIPPA-TFE sur ses participants*. Document interne à la Mission Locale de Conflans Sainte Honorine. Janvier 2001.

substance, un instrument économique. L'occupation d'un emploi est alors réduite à une dimension très pragmatique.

Les identitaires : il faut souligner le fait que l'insertion professionnelle est pour eux au cœur d'un double mouvement : elle participe à la construction de leur identité personnelle et sociale et y puise également sa source. Ce qui caractérise ces personnes, c'est leur aptitude à élaborer une stratégie pour atteindre leur but et le mettre en œuvre. Acteurs de leur devenir, ils ne réduisent pas la formation à un moyen d'accéder à l'emploi. Elle est tenue pour nécessaire à l'acquisition de compétences qui seront utiles en tant que telles pour exercer le métier souhaité. Ceux-là apprécient la remise à niveau par exemple. L'objectif de ces personnes est d'occuper un emploi correspondant à leurs capacités (principe de réalité) et à leur désir (principe de plaisir) Chez eux, le métier est plus valorisé que le labeur, le contenu du travail importe plus que ses contraintes. En réalité, pour la plupart, les rares identitaires sont contrariés parce que leur désir est entravé par des contraintes matérielles, des problèmes familiaux ou sociaux et surtout scolaires. Les formateurs vont alors chercher à conforter le caractère identitaire de leur positionnement en leur permettant d'affiner leur conscience au travail, leur analyse de la place qu'ils occupent dans la vie ordinaire et à travailler l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Il s'agit alors de développer des stratégies pour concrétiser leur projet professionnel souvent lointain ou abscons, d'identifier et de valoriser leurs capacités.

Pour Peter Berger et Thomas Luckmann²⁵ la socialisation est un phénomène à deux étages :

²⁵ Peter BERGER et Thomas LUCKMANN. *La construction sociale de la réalité*. Traduction de Pierre Taminaux. Paris. Meridiens-Klincksieck.1986.

Une socialisation primaire : c'est celle du monde de l'enfance qui fait de l'individu un membre de la société et qui fonctionne par identification aux adultes. On peut penser que cette socialisation est pour le moins déficiente ou mise à mal, en faillite. L'image du père qui se véhicule dans une dimension strictement intergénérationnelle y est déterminante. Or c'est très souvent le propre de nos stagiaires que d'avoir une image paternelle floue ou défaillante.

« Deux caractéristiques ont retenu l'attention des observateurs. La première est l'importance des enfants de chômeurs, d'inactifs, d'invalides ou d'enfants sans père ou dont le père a disparu ou est décédé. »²⁶

Une socialisation secondaire : qui ne peut être mise en œuvre que si la socialisation primaire est accomplie. Il s'agit alors d'encourager un individu déjà socialisé à intégrer de nouveaux secteurs du monde objectif de la société. Pour ce faire, il faut qu'il ait intériorisé les normes et que sa participation soit active.

Ne devrait-on pas d'ailleurs parler *des insertions* en s'appuyant sur la situation sociale, professionnelle de chaque personne, sur son histoire personnelle ? Chaque parcours est en effet atypique et nécessite une approche individualisée et une lecture de trajectoire attentive et soutenue.

Le processus d'insertion dépend donc des caractéristiques individuelles des personnes : sexe, âge, nationalité, origine sociale. D'où la question que pose Messieurs Chevalier - Zilberman : « Peut-on encore parler d'insertion pour les personnes sans formation ? »²⁷. Leur article, sorti en 1987, coïncide avec une

²⁶ Chantal GUERIN-PLANTIN. *Genèses de l'insertion*. Paris. Dunod. 1999. page 95.

²⁷ CHEVALIER L – ZILBERMAN S : *Peut-on encore parler d'insertion pour les jeunes sans formation ?* Formation Emploi N°23. 1987. pp 74 - 83.

statistique A.N.P.E : le taux d'emploi six mois après la sortie du système scolaire pour les jeunes de niveau VI et VI bis est de 13%.²⁸

Les personnes issus des classes populaires et des familles défavorisées, les personnes immigrées de seconde ou de troisième génération connaissent des difficultés particulières d'autant plus fortes que leur niveau scolaire est plus bas. Parmi les mécanismes clairement identifiés : le fait de pouvoir utiliser des réseaux sociaux d'accès à l'emploi grâce à la famille ou aux proches est un atout important.

Ce qui caractérise ces personnes, c'est surtout la notion d'expérimentation.²⁹ Olivier Galland dénonce la multiplication d'états intermédiaires au travail et à la famille ce qui induit que l'entrée dans l'âge adulte ne se fait plus sur instantané, marqué par le modèle de l'identification (aux aînés notamment) mais sur un mode progressif marqué par le modèle de l'expérimentation. A ce modèle d'expérimentation, s'adjoint une notion encore plus récente, celle de la galère.³⁰ Elle habille le vécu des jeunes marginalisés qui vont de petits boulots en stage (la désorganisation), sont rejetés par le système (l'exclusion) et finissent par avoir « la rage »³¹.

Ne doutons pas que ces jeunes non-qualifiés subissent de plein fouet cette crise identitaire et ce que Bergier appelle : « l'errance symbolique »³². Provoquée par un choc dont la nature peut-être diverse (deuil, divorce, violences affectives, physiques, échec scolaire, absence de perspective...) cette première étape du processus d'exclusion érode l'image de soi puis rend vulnérable à soi, aux autres, au monde.

²⁸ A.N.P.E. Statistiques annuelles. 1987.

²⁹ Olivier GALLAND. *Sociologie de la jeunesse*. Paris. Armand Colin. 1991.

³⁰ François DUBET. *La galère, jeunes en survie*. Paris. Fayard. 1987.

³¹ François DUBET. *Sociologie de l'expérience*. Paris. Seuil. 1994.

³² Bertrand BERGIER. *Les affranchis, parcours de ré-insertion*. Paris. Desclée de Brouwer. 1996.

Qui plus est, ainsi que le dénonce Martine Xiberras, concernant le cumul des handicaps :

«...l'échec scolaire ne conduit pas à tout coup au rejet social, cependant les catégories d'exclus répertoriés ont majoritairement commencé leur itinéraire social par un rejet de l'école. »³³

Assertion à laquelle, de façon réversible, on pourrait ajouter : « par se faire rejeter de l'école. »

« Que veut dire alors insérer ? Comment produire de l'identité dans un milieu instable ? Car insérer, c'est aussi, et avant toute chose, redonner une identité, un nom, une place, un statut à quelqu'un. Pour ce faire, il faut lui donner ou lui redonner des repères, des points d'ancrages dans une réalité qui, par des jeux d'interaction, va l'aider à se reconstruire. »³⁴

La question est d'autant plus essentielle et les enjeux de réussite d'autant plus vitaux qu'ainsi que le note Jacques Donzelot :

« La question sociale s'est déplacée. Elle repose toujours sur un contraste mais celui-ci n'est plus porteur d'une dynamique. Certes le conflit entre ceux qui décident et ceux qui sont directement assujettis au système de production ne disparaît pas. Il se trouve néanmoins secondarisé, débordé par un autre phénomène : la séparation entre ceux qui sont dans l'appareil de production et

³³ Martine XIBERRAS. *Les Théories de l'exclusion : pour une construction de l'imaginaire de la déviance*. Sociologies au quotidien. Paris. Méridiens-Klincksieck. 1993. Page 27.

³⁴ Yvon MINVIELLE. *Problématiques des politiques d'insertion*. Dans *Dix ans de politique d'insertion et de formation*. Alain Kokosowski (Coord). POUR N° 146-147. 1995. Page 19.

ceux qui perdent, de manière plus ou moins sensible, leur appartenance à ce système. »³⁵

2. Les ateliers de créativité.

A. Le sens commun.

« Ce mot n'apparaît dans aucune encyclopédie, dans aucun dictionnaire datant de plus de 10 ans. »³⁶

Le mot est d'origine anglo-saxonne et a été utilisé par des psychologues américains et japonais qui ont analysé expérimentalement une démarche de l'esprit leur paraissant différente de l'intelligence et des facultés cognitives, démarche liée à l'imagination et à l'imaginaire.

« La créativité est la disposition à créer qui existe chez tous les individus et à tous les âges, étroitement dépendants du champ culturel »³⁷

Les recherches sur la créativité ont fait apparaître une opposition entre des activités de la pensée orientée vers la recherche de LA solution, dites convergentes et des activités de la pensée orientées vers la recherche de TOUTES les solutions dites divergentes par rapport à un problème donné. La créativité serait donc de l'ordre de la divergence, se résumant à la faculté qu'aurait un individu de donner le plus grand nombre de solutions à une question posée.

³⁵ Jacques DONZELOT. *Le déplacement de la question sociale*. Dans *Sociétés et représentations. Le social en question*. CREDHESS N°5. Décembre 1997. Page 87/88.

³⁶ Dictionnaire encyclopédique de l'Education et de la formation. Paris. Nathan Université. 1998. Page 234.

³⁷ Dictionnaire de psychologie de Robert Sillamy. Articles sur la créativité. Bordas. 1980. Page 291.

Au départ le mot, hormis le fantasme du « génie créateur », est très marqué par sa collusion avec les tests d'intelligence.³⁸ C'est l'apparition de la notion de processus qui va faire évoluer la recherche. Pour Torrance, cité par Françoise Rougeoreille-Lenoir³⁹ il s'agit: « ...d'un processus par lequel on devient sensible à des problèmes, à des manques, à des lacunes de connaissances, à l'absence de certains éléments, à des dysharmonies, par lequel on identifie la difficulté, on cherche des solutions, on fait des conjonctures, on formule des hypothèses. »

On reste cependant dans le cadre des capacités mentales. Alain. Beaudot⁴⁰, quant à lui, va présenter la créativité sous la forme d'une énergie potentielle liée à la personnalité qui recouvre des aptitudes, un processus qui se déroule à travers le temps et dont les caractéristiques fondamentales sont triples :

- l'originalité
- l'esprit d'adaptation
- le souci de la réalisation concrète.

La créativité est donc un phénomène très complexe, lié à plusieurs facteurs : mentaux, affectifs, éducatifs, socioculturels. Le besoin de créativité quant à lui s'appuie sur des tendances de l'ordre de l'affectif et du psychologique : désir, besoin de s'exprimer et confiance en soi. La créativité englobe donc l'individu avec ses traits psychologiques, émotionnels, moraux, la nature de ses relations avec son environnement. C'est aussi un espace de liberté et de sublimation des acquis, de canalisation du mouvement (obsession ou compulsions créatives).

³⁸ Ibid. Page 292.

³⁹ Françoise ROUGEOREILLE - LENOIR. *La créativité personnelle*. Paris. Editions Universitaires. 1973. page 81.

⁴⁰ Alain BEAUDOT. *La créativité. Recherches américaines*. Paris. Dunod. 1973.

Pour Donald Woods Winnicott⁴¹ la créativité est ce qui permet à l'individu d'approcher la réalité extérieure, universelle et inhérente au fait de vivre. Nous sommes donc, par le concept de créativité, dans une approche de l'être à la fois psychologique, philosophique, métaphysique, existentielle et essentielle.

« Il s'agit avant tout d'un monde créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue. »⁴²

Pour Donald Woods Winnicott, il y a trois sortes de réalité :

- La réalité intérieure : le dedans.
- La réalité extérieure : le dehors.
- La réalité intermédiaire : l'espace potentiel, de toutes les potentialités. L'aire intermédiaire, espace potentiel, est aussi un espace de compromis. En l'effet si l'acceptation de la réalité est une tâche à laquelle on se trouve confronté tout au long de sa vie, la zone intermédiaire fait écran entre les tensions intérieures causées par la réalité. Elle perdure dans l'activité artistique, la religion, la vie imaginaire, la création scientifique. L'espace potentiel est l'aire de l'expérimentation culturelle.

B.L'atelier de créativité : objectifs.

L'objectif de cet atelier créativité est essentiellement de permettre aux jeunes de donner du sens à leurs actes. Son postulat de départ est double.

1. Créer est de l'ordre du désir. Ce désir peut être empêché, refoulé, fatigué mais il est toujours vivant en chaque être humain.

⁴¹ Donald Woods WINNICOTT. *Jeu et réalité*. Paris. Gallimard. 1975.

⁴² Donald Woods WINNICOTT. *Jeu et réalité*. Paris. Gallimard. 1975. Page 96.

« La pulsion créative est indispensable à l'artiste qui doit faire œuvre d'art mais elle est également présente en chacun de nous. »⁴³

2. Mettre un stagiaire en situation de création, c'est remobiliser tous les pré-requis de la créativité à savoir : mémoire, intelligence, connaissances.

L'atelier de créativité travaille essentiellement sur des actes de développement et de valorisation de l'image de soi. Il entend impliquer chaque jeune dans des démarches de création personnelle et développer une souplesse psychique et intellectuelle qui lui permette d'investir des capacités d'apprentissage tout en passant par l'expression et la maîtrise de ses activités sensorielles et motrices.

« Aider ...à transformer la souffrance en créativité, aider à trouver les moyens, ... qui leur permettent d'accéder à la (re)création / (re)construction d'une intériorité positive, c'est à dire le sentiment de soi, le sentiment d'être et d'exister, une existence et une pensée autonome... »⁴⁴

Pour ce faire, l'atelier de créativité a des objectifs dans deux directions : la socialisation et le cognitif.

Objectifs de socialisation.

Revaloriser l'image de soi : il s'agit d'amener les stagiaires à se percevoir comme une personne à part entière, à se reconnaître une valeur intrinsèque, à

⁴³ Donald Woods WINNICOTT. *Jeu et réalité*. Paris. Gallimard. 1971. Page 96.

⁴⁴ Nadia PANUNZI-ROGER. *Réparation, créativité et Adolescence*. Bulletin CLCJ. N° spécial 30. Les réparations. 1996. Page 46.

s'attribuer des compétences et des talents de façon réaliste et différenciée, des capacités d'évolution, d'apprentissage.

Développer l'internalité.⁴⁵ : il s'agit de développer le sentiment chez une personne qu'elle peut agir sur sa propre vie dans des limites liées à des contraintes, de lui permettre de se sentir maître et responsable de ses actes, d'être consciente que ses actes actuels auront une répercussion sur le déroulement de son avenir. Le développement de l'internalité est en effet la première étape d'un processus d'affranchissement contre la culture de l'exclusion. Bertrand Bergier ⁴⁶ met en avant le processus qui, à partir d'une fragilisation ou d'un traumatisme initial, aboutit, par étapes de contagion, à la négation de soi, par lequel, pour s'en sortir, on fait appel à de l'assistance puis l'on se reconstruit une identité mais négative, dans l'exclusion.

Découvrir ses centres d'intérêts :

« A l'opposé, chacun peut contraindre la créativité qu'il découvre, soit parce qu'elle est censurée par le groupe, étouffée par l'anxiété, inutilisée par manque de simulation. Il convient alors de défendre la possibilité de lui donner vie et forme par l'éducation. »⁴⁷

Il s'agit alors de développer la curiosité, de permettre aux stagiaires de poser des questions, de s'inscrire dans une démarche culturelle.

« La dimension culturelle est à manier comme manière de retrouver ses racines et son identité, de faire valoir son image et son intériorité. »⁴⁸

⁴⁵ Paul DURNING. *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris. PUF. 1995.

⁴⁶ Bertrand BERGIER. *Les affranchis, parcours de ré-insertion*. Paris. Desclée de Brouwer. 1996.

⁴⁷ Jean Louis SUDRES. Raymond FOURASTIE. *L'adolescent créatif : formes, expressions, thérapies*. Toulouse. Presses Universitaires du Mirail. 1994. Page 182.

⁴⁸ Ibid. Page 183.

Objectifs cognitifs.

Dans le cadre de tout atelier de créativité l'expérimentation ludique est fondamentale :

« C'est en jouant, et peut-être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif. »⁴⁹

C'est en effet dans le cadre d'une démarche créative et par le jeu que peuvent se développer ces objectifs, tant le cadre frontal et scolaire peut générer de comportements phobiques de la part de personnes exclues du système social, économique ou scolaire.

Ces personnes, pour lesquels on peut emprunter la définition de Ruben Feurstein de « déprivés culturels »⁵⁰ en ce qu'ils ont manqué de la médiation d'adultes pour comprendre et apprécier le monde lorsqu'ils étaient enfants, nourrissent souvent en effet de profonds ressentiments à l'égard de l'institution scolaire qui leur a renvoyé une image très négative de leurs capacités et de leurs compétences.

Il n'en reste pas moins vrai qu'ils ont une faible capacité à apprendre et des difficultés à raisonner, à associer, à organiser, à intégrer ou à relier des informations. Si l'on applique le schéma de Gérard Jean-Moncler⁵¹, on peut essayer de mieux comprendre le fonctionnement de l'élaboration de leurs connaissances et donc mieux construire les interactions entre l'adulte, le formateur, le médiateur, et le jeune, l'apprenant ou l'élève dans toutes les situations d'apprentissage.

⁴⁹ Donald Woods WINNICOTT. *Jeu et réalité*. Paris. Gallimard. 1975. Page 91.

⁵⁰ Ruben FEURSTEIN. *Le programme d'enrichissement mental : la théorie de l'apprentissage médiatisé*. Dans *Education Permanente* N° 88/89. 1987.

⁵¹ Gérard JEAN-MONCLER. *Des méthodes pour développer l'intelligence*. Paris. Belin. 1991. Pages 84 et 85.

Fonctionnements cognitifs des stagiaires en situation d'apprentissage.

Input entrée	Elaboration des connaissances	Output Sortie
Perception vague et insuffisante	Incapacité de percevoir L'existence d'un problème	Communication égocentrique
Comportement exploratoire inexistant ou insuffisant	Incapacité de choisir les données pertinentes	Difficulté de projeter des relations virtuelles
Manque ou défaut d'instruments verbaux réceptifs qui affectent la discrimination	Manque de comportement comparatif Manque de pensée inférentielle ou hypothétique	Blocages
Manque ou défaut d'orientation spatio temporelle, manque de systèmes de références	Etroitesse du champ mental Manque ou défaut d'un comportement de planification	Manque ou défaut de besoin de précision et d'exactitude dans l'élaboration des réponses
Manque ou défaut dans la permanence des constantes	Appréhension épisodique de la réalité	Transfert insuffisant
Manque de besoin de précision	Manque ou défaut de besoin d'un raisonnement logique	Réponses et comportements impulsifs
Incapacité à considérer plusieurs sources d'information en même temps	Manque ou défaut de stratégies Manque d'intériorisation	Blocages

Il faut donc aussi chercher à comprendre le stagiaire, quelle que soit plutôt que d'émettre un quelconque jugement de valeur sur ses capacités intellectuelles.

« On ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur le sujet, ses acquis antérieurs, les stratégies qui lui sont familières. L'enseignement est stérile s'il ne met pas en place des situations d'apprentissage où l'apprenant puisse être en situation d'élaboration, c'est à dire d'intégration de données nouvelles à sa structure cognitive. Rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà. Rien ne peut être acquis en contournant ou neutralisant sa stratégie. »⁵²

C. Insertion et atelier de créativité.

Il s'agit bien d'amener les stagiaires à un espace de compromis entre le principe de rêve et celui de réalité dans une culture où l'avenir de chacun peut se jouer au tirage et au grattage de tickets de jeu.

Fondamentalement la démarche est aux antipodes du discours de l'emploi qui affirme que c'est par l'emploi que l'on résout les autres problématiques. Ici, l'idée fondamentale consiste à affirmer que c'est parce qu'on est en résolution de ses autres problématiques que l'on accède de façon stable à l'emploi. Il s'agit, bien évidemment d'une construction intellectuelle dialectique puisque l'emploi est la valeur fondamentale autour de laquelle est construite la société. Il est donc indispensable de développer des axes de lecture pour ce public tant leurs difficultés sont invalidantes pour leur insertion future.

« La compétence créative peut être définie comme la production individuelle et collective issue de l'échange d'expériences de personnes en situation précaire. Elle signifie alors des capacités cognitives de coordination des individus mais aussi des capacités à se déplacer d'un lieu d'activité à un autre, à traverser des hiérarchies sociales. Les compétences créatives se forment,

⁵² Philippe MEIRIEU. *Apprendre, oui mais comment ?* Paris. E.S.F. 1987. Page 134.

s'échangent à partir de règles formelles et informelles propres à des petits groupes. »⁵³

Chantal Nicole-Drancourt et Laurence Rouleau-Berger ajoutent que l'accumulation d'une multiplicité d'expériences d'emploi précaires peut développer chez les personnes des capacités à s'orienter dans des situations d'incertitude, à s'organiser avec ses pairs, à développer une activité d'opposition aux pouvoirs publics.

D. La médiation de l'artiste - formateur

Donald Woods Winnicot⁵⁴ se pose la question de savoir à quoi il faut attribuer le fait que, indépendamment du cadre dans lequel elle s'insère, la stratégie d'aide mise en place fonctionne ou ne fonctionne pas. Il fait l'hypothèse qu'il faut d'abord et avant tout l'attribuer à la capacité ou à l'incapacité des équipes à créer, à inventer, pour permettre ou tout du moins impulser le travail de souffrance en créativité. Ce n'est donc pas seulement de la créativité des stagiaires mais aussi de celles des formateurs dont il s'agit ici.

Dans ce contexte, en l'occurrence, la défaillance des adultes médiateurs : parents, enseignants, animateurs, éducateurs, est frappante. C'est donc bien à ce niveau de relation quasiment interpersonnelle et intergénérationnelle que peuvent se construire ou se reconstruire les outils cognitifs d'analyse et de compréhension de son environnement proche. Autrement dit, leur défaut de perception, lié à des défaillances cognitives, met toujours les stagiaires en position de subir ! (La misère « intellectuelle » est souvent oubliée des analystes.)

⁵³ Chantal NICOLE-DRANCOURT. Laurence ROULEAU-BERGER. *L'insertion des jeunes en France*. Paris. PUF. 1995.

⁵⁴ Donald Woods WINNICOTT. *Jeu et réalité*. Paris. Gallimard. 1975.

Leur relation aux autres est fortement marquée par un rejet lié à leur histoire personnelle et familiale mais aussi à leur parcours . Lorsque la vie est normale nous explique Robert Castel⁵⁵, elle est *affiliée* aux divers réseaux de maintenance existentielle habituels dans nos sociétés tels que le foyer, le travail. Mais lorsqu'il y a rupture, il y a *désaffiliation*. Il ajoute qu'il y a d'ailleurs un lien entre les conduites de dépendance et le processus de désaffiliation.

Fondamentalement ces personnes établissent de facto un rapport aux formateurs qui pose à ces derniers la question fondamentale de l'autorité, autre variante de la désaffiliation. Ainsi que le rappellent Alain Vulbeau et Jacques Pain :

« L'autorité n'est plus seulement une donnée instituée qui précède le dispositif, la structure, les établissements ; il s'agit d'une construction provisoire et instable, résultat d'une mise en œuvre collective. Nous proposons quant à nous le terme d'autorisation »⁵⁶

La relation au formateur sera, dans un premier temps, de nature opposante voir conflictuelle, d'autant plus si celui-ci se présente, de façon traditionnelle, comme détenteur d'un savoir et d'un pouvoir.

Tout adulte médiateur, l'affirmant ou en faisant un point d'ancrage de sa relation avec ces personnes, doit trouver la légitimation de sa présence non seulement dans la pertinence de ses propos et de ses actes mais encore dans la qualité de sa relation avec eux de façon globale et avec chacun d'entre eux plus particulièrement.

« Toute notre recherche montre, au contraire, que l'autorité est le plus souvent un problème d'adultes empêtrés dans des représentations, mal dégagés

⁵⁵ Robert CASTEL. *A propos de Tristan et Iseult*. Le débat N°61. Sept 1990.

⁵⁶ Jacques PAIN. Alain VULBEAU. *L'autorisation ou les mouvements de l'autorité*. Dans Autrement N°198. *Quelle Autorité ? Une figure à géométrie variable*. 2000. Page 119.

des sociétés psycho-familiales antécédentes, confrontés à des jeunes qui entendent juger « l’incarnation » sur le terrain »⁵⁷

Pour le formateur, il faut faire ses preuves notamment sur le terrain de la figuration et donc de la représentation, de l’image de soi.

« Ne s’impose pas qui veut, « de droit », il faut encore faire ses preuves et tenir « la route » dans les jeux de la figuration. Rien n’est acquis. »⁵⁸

Pour que les stagiaires délivrent au formateur une autorisation d’avoir sur eux de l’autorité, il est nécessaire que ce dernier puisse résoudre des couples de contradiction au moins sur trois niveaux différents :

1 : permettre une socialisation primaire, celle de la transmission des normes, de l’héritage et une socialisation secondaire, celle de la négociation des normes, de l’invention.

2 : incarner aussi bien la figure d’autorité que celle de son interaction, de sa mise à l’épreuve.

3 : développer une typologie d’autorisation en fonction du type de socialisation des lieux, car chaque lieu développe un processus de sociabilisation différent : réparation, sociabilisation, participation.

A travers cette typologie, on peut lire aussi non seulement les positionnements partenariaux ou institutionnels mais encore et surtout les positionnements d’adultes, du formateur, enseignant au médiateur, éducateur.

⁵⁷ Ibid. Page 133.

⁵⁸ Ibid. Page 133.

Le cadre de la réparation est celui d'un cadre institutionnel autoritaire. Un grand nombre d'intervenants s'inscrivent officiellement dans ce cadre ou tout du moins négocient avec leurs interlocuteurs décideurs politiques et financiers dans ce cadre. Mais face à l'institution ils restent dans l'implicite. L'invention⁵⁹ est dissimulée à l'autorité de tutelle qui s'en accommode et l'action reste en conséquence dans un avenir incertain car non officiellement entériné.

Le cadre de la sociabilisation est celui des lieux, tel que les Maisons des Jeunes et de la Culture, où se développent les sociabilités juvéniles, c'est à dire leurs styles de vie et leur mode de regroupement. Les dispositifs mis alors en place visent à faire émerger le sentiment de compétence. Mais l'incarnation de l'autorité conférée au stagiaire dans ce cadre reste précaire et sera vécue dans la précarité car la structure d'accueil doit aussi être reconnue comme un appareil institutionnel d'intégration.

Le cadre de la participation est celui de la construction progressive, fragmentaire de la décision et de l'identité. Le groupe apprend à élaborer ses lois pour gérer sa cohésion interne mais il apprend aussi à gérer l'héritage institutionnel en rentrant en interaction avec des figures d'autorité.

L'axe essentiel est alors la médiation qui permet de remettre les personnes en situation de dialoguer à nouveau avec les autres. La démarche d'orientation éducative consiste donc en un accompagnement vers la compréhension (appréhension, acceptation) de son environnement actuel et futur ainsi que de son potentiel : savoir, savoir-faire, savoir-être.

Mais pour que le formateur soit dans une logique de médiation et non pas « d'insertion par l'amputation » ou d'exclusion, encore faut-il qu'il ne comporte pas comme : « ...un tuteur qui accompagne l'insertion en fixant les standards

⁵⁹ Jacques PAIN, Alain VULBEAU. *L'autorisation ou les mouvements de l'autorité*. Dans Autrement N°198. Quelle Autorité ? Une figure à géométrie variable. 2000.

comportementaux ad hoc. »⁶⁰ Il est indispensable au contraire que les pratiques des stagiaires soient : « reconnues comme légitimes et productrices d'insertion par tous. Elles peuvent être à la base de compétences sociales qui permettront de valider une bonne insertion. »⁶¹

Enfin, le formateur doit s'attacher à rendre *accessible* les espaces matériels tant abstraits que concrets.

« Les animateurs, éducateurs ou autres professionnels de l'insertion sont lors des « passeurs » qui contribuent à l'ouverture des espaces et à leur accès. »⁶²

Compte-tenu de la spécificité de l'atelier de créativité, on peut dès lors emprunter à Francis Meyer⁶³ son concept de socio - réalisateur :

« C'est une personne qui met à disposition des techniques, un moment, voire un climat qui peut permettre à l'utilisateur de l'activité de se réaliser, de réaliser le film de sa vie. »

Conclusion

Ce qui se joue dans toute activité artistique, dans tout regard est fondamental pour chacun d'entre nous, chômeur, artiste, formateur, stagiaire tant du point de vue artistique que du point de vue politique.

⁶⁰ Alain VULBEAU. *Le territoire des jeunes*. Dans *Les territoires de l'insertion*. Chantal Guérin-Plantin. (dir.) Paris. L'Harmattan. 1994. Page 78.

⁶¹ Ibid. Page 79.

⁶² Ibid. Page 79.

⁶³ Didier PINGEON. Serge HEUGHEBAERT. Philippe BEURET. Mario CATAGLIONE. *Grandir de l'échec : des adolescents dans un centre d'expression créative*. Paris. L'Harmattan. 1995. Page 172.

Du point de vue artistique.

Il y a une véritable pollution par tous les discours sur le sens que l'artiste a voulu donner à son œuvre, la valeur commerciale de l'œuvre, la notoriété de l'artiste, le temps passé à exécuter une œuvre. Actuellement la fonction sociale d'une œuvre d'art sert à exprimer sa domination, sa distinction. L'argent y joue le rôle de disqualificateur social.

Dans la société occidentale, l'art a une fonction d'éternité, alors que dans d'autres civilisations (comme en Mésopotamie pendant l'Antiquité), il est fait pour disparaître après la mort ou, (comme en Egypte) il est fait pour être caché aux vivants, enfoui dans des tombeaux ou des temples, à des fins de dialogue avec des forces imaginaires. Pourtant, si l'art est une intention, le travail sur l'image de soi (habillage, maquillage) ou les arts de la table, relèvent également de l'intention de communiquer, du désir, de la séduction, du plaisir ; ce qui fait la différence, c'est l'opposition entre la volonté d'œuvres immortelles et le fugitif.

Pour qu'il y ait œuvre d'art, il faut qu'il y ait

- intériorité : le regard. Celui de l'artiste mais aussi celui du regardeur.
Pour qu'un tableau existe, il faut qu'il soit regardé.

- intentionnalité : c'est à dire don, amour, transfert (objet transférentiel) et aussi expression, émotion. Dans une démarche artistique, l'émotion est liée à l'intentionnalité (il faut se mettre dans un certain état pour créer...)
- théâtralité : la mise en scène. Voir est différent de regarder. Regarder c'est isoler, dé fragmenter, regarder les œuvres pour telles. Il faut donc qu'elles

soient mises en scène, mises en avant de manière intentionnelle afin de focaliser le regard.

Du point de vue politique.

C'est le problème de l'engagement et notamment la volonté de résistance et la capacité de révolte de l'artiste formateur dont il s'agit ici. Etre artiste, être formateur c'est résister à l'évolution actuelle de notre société qui ne met pas l'humain au centre de toutes ses préoccupations. Cela pose très clairement la question de notre motivation, à nous artistes, formateurs .

Enfin pour conclure je vous citerai cette phrase de Constantin Brancusi :

« Le plus dur, ce n'est pas de faire les choses,
c'est de se mettre en état de les faire. »