

N.J. LONG, M.M. WOOD & F.A. FECSEK

DIALOGUE AVEC
DES ENFANTS ET DES
ADOLESCENTS EN
LIFE SPACE CRISIS INTERVENTION
SITUATION DE CRISE

D/2020/45/380 – ISBN 978 94 014 7104 6 – NUR 740

Dépôt légal : mars 2020

Maquette de couverture: Jan Middendorp Photo couverture: Getty Images

Mise en page : Scriptura Westbroek

TITRE ORIGINAL : Life Space Crisis Intervention. Talking with students in conflicts – Second Edition © 2001, 1999 by PRO-ED Inc., Austin, Texas, USA.

La traduction française de cet ouvrage a été réalisée à partir de l'américain et du néerlandais par Building Words (www.buildingwords.be).

© Les auteurs et les Editions Lannoo sa Tielt, 2012.

RacineCampus fait partie de la division livre et multimédia des Editions Lannoo sa. Tous droits réservés.

Cet ouvrage ne peut être reproduit, même partiellement, sous quelque forme que ce soit (photocopie, duplicateur, microfilm ou tout autre procédé analogique ou numérique) sans une autorisation écrite de l'éditeur.

Éditions Racine

Tour & Taxis Entrepôt Royal

86C, Avenue du Port B-1000 Bruxelles

www.racine.be – www.lannoocampus.com

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE DE L' ÉDITION FRANÇAISE	9
AVANT-PROPOS DE LA DEUXIÈME ÉDITION AMÉRICAINE	11
PARTIE I. PRÉPARATION À LA GESTION DU STRESS ET DE LA CRISE	19
1. Une crise est un moment d'apprentissage	21
1.1. Dimensions de l'autorégulation	21
1.2. Développer un comportement autorégulateur	22
1.3. La LSCI : une méthode pour dialoguer avec les adolescents en crise	23
1.4. Que se passe-t-il pendant la LSCI ?	25
1.5. Compétences nécessaires chez le jeune	28
1.6. Résultats de LSCI réussies	29
1.7. Qualités des personnes qui réussissent des LSCI	31
1.8. Exemple de LSCI : « La crise des maths »	33
1.9. Dans ce chapitre, nous espérons vous avoir appris...	41
2. Stress, conflit et crise	43
2.1. Ingrédients du cycle de conflit	46
2.2. Synthèse du cycle de conflit	57
2.3. Exemple de cycle de conflit	58
2.4. Dans ce chapitre, nous espérons vous avoir appris...	59
3. Du comportement aux sentiments	61
3.1. Angoisses liées au développement	62
3.2. Décoder un comportement	67
3.3. Dans ce chapitre, nous espérons vous avoir appris...	75
4. Questions nécessitant des réponses avant de commencer une LSCI	77
4.1. Qui est responsable ? (autorité, rôles de l'adulte et influence)	78
4.2. Qui va résoudre ce problème ? (la crise existentielle)	85
4.3. Comment savoir que tout va rentrer dans l'ordre pour moi ? (envie de responsabilité)	90
4.4. Résumé de l'autorité, de la responsabilité et de la motivation	97
4.5. Exemple de rôle des adultes et de valeurs des jeunes	100
4.6. Dans ce chapitre, nous espérons vous avoir appris...	101

PARTIE II. LA STRUCTURE D'UNE LSCI	103
5. Guide des principes de base d'une LSCI	105
5.1. Réaliser une LSCI de groupe	106
5.2. Stratégies essentielles	107
5.3. Les six phases de la LSCI	109
5.4. Ce que nous avons appris concernant l'utilisation de la LSCI	149
5.5. Grâce à cet aperçu des principes de base, nous espérons vous avoir appris...	150
6. La méthode d'aide et les pièges potentiels	153
6.1. Qualités et compétences des adultes dans le processus d'aide	153
6.2. Premiers secours émotionnels	157
6.3. Pièges potentiels pendant la LSCI	163
6.4. Travailler les cinq types de premiers secours émotionnels	176
6.5. Ce que nous avons appris pour éviter les pièges	178
6.6. Dans ce chapitre, nous espérons vous avoir appris...	179
PARTIE III. APPLIQUER LA LSCI À CERTAINS SCHÉMAS DE COMPORTEMENT AUTODESTRUCTEUR	181
7. La « <i>Reality Rub Reclaiming Intervention</i> » : Organiser la perception de la réalité	183
7.1. La tâche de l'adulte	185
7.2. Exemples de jeunes pouvant tirer parti de cette intervention	186
7.3. Exemple de LSCI organisant la perception de la réalité : une « <i>Reality Rub Intervention</i> »	188
7.4. Dans ce chapitre, nous espérons vous avoir appris...	195
8. La « <i>Red Flag Reclaiming Intervention</i> » : Déterminer la source du stress	197
8.1. La tâche de l'adulte	198
8.2. Exemples de jeunes pouvant tirer parti de cette intervention	200
8.3. Exemple de LSCI utilisée pour déterminer la source du stress	202
8.4. Dans ce chapitre, nous espérons vous avoir appris...	109
9. La « <i>Symptom Estrangement Reclaiming Intervention</i> » : Confronter délicatement au comportement inacceptable	211
9.1. La tâche de l'adulte	213
9.2. Exemples de jeunes pouvant tirer parti de cette intervention	213
9.3. Exemple de LSCI qui confronte délicatement au comportement inacceptable	216
9.4. Dans ce chapitre, nous espérons vous avoir appris...	222

10. La « <i>Massaging Numb Values Reclaiming Intervention</i> » :	
Construire des valeurs pour augmenter la maîtrise de soi	223
10.1. La tâche de l'adulte	225
10.2. Exemples de jeunes pouvant tirer parti de cette intervention	226
10.3. Exemple de LSCI utilisée pour construire des valeurs qui augmentent la maîtrise de soi	227
10.4. Dans ce chapitre, nous espérons vous avoir appris...	234
11. La « <i>New Tools Reclaiming Intervention</i> » : Enseigner de nouvelles aptitudes sociales	235
11.1. La tâche de l'adulte	236
11.2. Exemples de jeunes pouvant tirer parti de cette intervention	238
11.3. Exemple de LSCI utilisée pour enseigner de nouvelles aptitudes sociales	239
11.4. Dans ce chapitre, nous espérons vous avoir appris...	245
12. La « <i>Manipulation of Body Boundaries Intervention</i> » : Constater une exploitation par d'autres jeunes	247
12.1. Schéma 1 : le mécanisme de la fausse amitié	248
12.2. Schéma 2 : être provoqué par un autre jeune	248
12.3. La tâche de l'adulte	249
12.4. Exemples de jeunes pouvant tirer parti d'une « <i>Manipulation of Body Boundaries Intervention</i> »	251
12.5. Exemple de LSCI utilisée pour constater une exploitation par des jeunes du même âge	253
12.6. Dans ce chapitre, nous espérons vous avoir appris...	258
13. La « <i>Double Struggle Intervention</i> » : Le rôle de l'adulte dans la perpétuation du conflit	259
13.1. La tâche de l'interviewer	261
13.2. Exemples d'enseignants pour qui cette intervention peut être bénéfique	262
13.3. Exemple de LSCI confrontant délicatement les enseignants à leur contribution à la crise	263
13.4. Dans ce chapitre, nous espérons vous avoir appris...	269
14. Conclusion	271
15. L'avenir de la LSCI	273

ANNEXE A : HISTOIRE DE LA LSCI ET DE SON UTILISATION DANS LA PRATIQUE	279
ANNEXE B : CHECKLIST DES COMPÉTENCES POUR LA LSCI	289
RÉFÉRENCES	293
LECTURE COMPLÉMENTAIRE	299
INDEX DES AUTEURS	301
INDEX DES MOTS CLÉS	303

PRÉFACE DE L'ÉDITION FRANÇAISE

Au cours de mes 10 années de travail avec des jeunes souffrant de troubles comportementaux et émotionnels à l'OBC Bethanië (centre d'observation et de traitement) à Genk, j'ai eu la chance de faire des rencontres aussi belles qu'intenses, avec des jeunes mais aussi avec des collègues. Les jeunes agissaient sous le coup de leurs blessures (en raison d'un trouble ou d'une histoire personnelle), parfois de façon violente et imprévisible, mais toujours pour s'assurer de ma présence inconditionnelle comme assistant. Les moments de crise sont une période particulièrement difficile à traverser. Ils offrent toutefois l'occasion de réparer des relations et de réparer la vie en général.

Nous étions jeunes, forts de nos diplômes et de notre motivation, nous travaillions dans un cadre professionnel solide et jouissions d'un esprit d'équipe très constructif. Pourtant, notre manque de maturité et de savoir-faire méthodologique pour gérer les agressions, mais aussi les pièges personnels nous ont amenés à parcourir un chemin fait de hauts et de bas. Cette période fut le reflet d'une confrontation sans concessions avec mes propres valeurs et mes propres normes.

Cette expérience reste à jamais gravée dans ma mémoire et demeure une source de recherches et d'inspiration.

Entre-temps, je suis devenu professeur à la Khlim¹, où j'accompagne de futurs éducateurs (bacheliers professionnels en orthopédagogie).

Pour inspirer et animer ces jeunes assistants, je puise volontiers dans mes propres expériences et je recherche constamment des exemples de bonne pratique de la gestion des enfants et adolescents en crise.

C'est ainsi que j'ai découvert la « Life Space Crisis Intervention » en 2006, au cours d'une formation donnée par Franky D'Oosterlinck. Franky avait lui-même suivi en 2000 une formation sur la LSCI dirigée par Mark Freado aux États-Unis. Il a ensuite expérimenté cette méthode. En 2003, il a traduit le livre *Life Space Crisis Intervention. Talking with students in conflict* en néerlandais avant de devenir lui-même formateur senior en LSCI en 2005. Il a appliqué la LSCI dans un certain nombre d'institutions et d'écoles flamandes. Son doctorat de 2006 intitulé « Conflict management in

1. Katholieke Hogeschool Limburg, département Travail agogique social, Hasselt.

children and youth with emotional and behavioural disorders »¹ constitue le point de départ de la recherche scientifique sur la mise en application et les effets de la LSCI.

Pour ma part, j'ai considéré la LSCI comme une révision de ce que je maîtrisais déjà, enrichie de nouvelles perceptions et concentrée dans un cadre méthodologique solide. Ce qui, à première vue, ne semble être qu'une méthode se révèle rapidement être un modèle capable d'influencer l'attitude au travail et la politique d'une école ou d'une institution.

Atteint par le virus de la LSCI, je suis devenu formateur senior en 2007 (Columbus, Ohio, USA) et la formation de professeurs, d'éducateurs et d'assistants sociaux est devenue une véritable passion professionnelle. Entre-temps, plus de 3000 personnes ont reçu une formation sur la LSCI en Flandre et, en Europe, une trentaine de formateurs en LSCI sont actifs aux Pays-Bas, au Portugal, en Allemagne, en Norvège, en Hongrie, en Roumanie et en Écosse.

À l'occasion de divers contacts avec des collègues de Wallonie et de France, j'ai compris qu'il y avait là aussi un intérêt pour la LSCI. La langue ne peut pas être une barrière à l'échange de méthodes permettant d'aider des enfants et des adolescents vulnérables.

Voilà qui explique l'édition de cette version française. La traduction est très fidèle au texte original. Un certain nombre d'informations spécifiques au texte américain ont été supprimées. Pour accroître la lisibilité du texte, les noms des enfants et des assistants ont été remplacés par des noms à consonance francophone.

Benny Leesen

Merci au bureau de traduction Building Words pour son travail de qualité.

Merci à Franky et Hanne pour leur soutien et leur feedback.

Et merci à Chrisje pour sa patience et son soutien, et d'avoir accepté mes absences.

1. Le Prof. Dr. Franky D'Oosterlinck est actuellement directeur de l'OOBC Nieuwe Vaart, à Gand. Il est professeur invité à l'Université de Gand, au sein de l'unité d'orthopédagogie. Certaines de ses publications sont disponibles sur le site www.oobc-nieuwevaart.be. Il est le fondateur et le président d'Effect, fédération européenne : www.effect.be.

AVANT-PROPOS DE LA DEUXIÈME ÉDITION AMÉRICAINE¹

La deuxième édition de notre ouvrage sur la *Life Space Crisis Intervention* (LSCI) aborde le dialogue avec les enfants et les adolescents en situation de crise. La LSCI est un processus que l'on peut utiliser dans pratiquement toutes les situations et en tous lieux, car elle ne suppose pas de support ou de matériel particuliers. Elle nécessite seulement un adulte compétent et compréhensif. Il n'est cependant guère aisé d'acquérir les aptitudes requises. En effet, il est très difficile de nos jours d'aider les enfants ou les adolescents en difficulté. Les stratégies verbales professionnelles sont essentielles pour les adultes assumant un rôle d'assistance auprès des enfants et des adolescents. À chaque crise, il s'agit d'engager le dialogue. Aussi, les aptitudes de l'adulte dans le domaine des stratégies verbales vont influencer directement les solutions immédiates et l'effet à long terme d'une crise chez le jeune. Aborder une crise de manière appropriée peut conduire à des modifications positives à long terme. En revanche, une approche incompétente contribuera au développement d'un cycle destructeur d'aliénation, d'hostilité et d'agression.

Aujourd'hui, le cadre des jeunes est plus diversifié que jamais sur les plans familial, culturel et du style de vie. Les jeunes confrontent le monde scolaire à des besoins socio-émotionnels se situant à un niveau sans précédent dans l'histoire récente. Ils réclament de la part des enseignants une perception et une aptitude que l'on n'attendait, par le passé, que de l'enseignant dans l'enseignement spécial ou du professionnel dans le domaine de la santé mentale.

La dégradation de certaines familles, leurs dysfonctionnements et les problèmes sociaux choquants rencontrés dans certaines communautés entraînent un comportement anormal et des perturbations inconnues jusque-là des éducateurs et autres adultes s'occupant d'enfants et d'adolescents. Quotidiennement, des jeunes arrivent à l'école tout en affrontant une réalité pénible, des problèmes comme l'alcoolisme, la consommation de drogue, le suicide, la guerre des bandes, le viol, l'abus physique et psychologique, la criminalité, la négligence parentale, l'abandon à leur propre sort, la brutalité à titre d'amusement ou la pauvreté. Pour nombre de jeunes aujourd'hui, la violence à la maison et dans leur environnement est une réalité fréquente.

1. Note pour l'édition française : cet avant-propos fait évidemment référence à la situation aux États-Unis. Pour la clarté, les références aux structures (de l'enseignement) aux États-Unis ont été transposées dans la suite de l'ouvrage en termes propres à la France, à la Belgique francophone et au Québec.

LA CRISE DANS LES SOINS DE SANTÉ MENTALE

Les soins de santé mentale publics ont été développés à partir d'un modèle de pathologie décrivant la santé comme étant l'absence de psychopathologie ou de maladie mentale. Les centres d'accueil pour enfants sont submergés et se démènent, mais laissent tomber les enfants et les adolescents en difficulté. Les soins de santé mentale ne parviennent plus à résoudre les problèmes car ils sont surchargés et ne disposent pas de moyens financiers suffisants. Les thérapeutes semblent contraints d'intervenir de façon réactive. Souvent, leur faculté de jugement professionnel est réduite à néant en raison du rationnement des services et des médicaments psycho-actifs pour jeunes en rébellion. Les interventions sont généralement limitées à un bref constat diagnostique et au traitement des symptômes à court terme. L'idéal d'un large ensemble de services à la mesure des enfants considérés individuellement et de leurs familles s'est étiolé.

Toutefois, la situation critique des soins de santé mentale pour les enfants et les adolescents n'est pas seulement liée à la surcharge du personnel et au manque de moyens financiers. Une psychologue a résumé la situation comme suit : « Nous avons une bonne méthode psychothérapeutique, mais les écoles et les tribunaux se trompent de cas lorsqu'ils nous envoient des enfants et des adolescents ». Sa remarque est malheureusement correcte. Les enfants et les adolescents qui aboutissent chez les psychothérapeutes sont confrontés à des difficultés aux multiples facettes : abandon, abus et rejet. Ils vivent souvent dans un environnement hostile de familles désarticulées, d'écoles coupées des réalités et de forces sociales destructrices comme les armes, les bandes, la drogue, la promiscuité et la pauvreté. Souvent, les thérapeutes ne peuvent pas faire la différence entre les problèmes psychiques internes et les crises dans l'environnement direct, à l'école et dans la société. Conséquence : les besoins socio-émotionnels de ces jeunes dépassent les aptitudes et les moyens des thérapeutes. Aussi, une session de psychothérapie hebdomadaire ne suffit pas pour être efficace et beaucoup de jeunes haïssent au demeurant les entretiens dans un bureau. Les nombreux besoins des jeunes supposent un ensemble d'interventions plus vaste, fondé sur leur environnement. De plus en plus de jeunes font d'ailleurs appel à divers adultes pour obtenir du soutien, entre autres à des travailleurs sociaux et à des enseignants.

LA CRISE DANS LES ÉCOLES

Les critères généralement admis en termes de rapport entre enseignants et élèves ont changé. Les générations précédentes remettaient rarement l'autorité de l'enseignant en cause. La contribution des élèves et des parents dans la manière dont l'enseignant

abordait sa classe était faible et les « droits » de l'élève étaient fixés par l'enseignant. En cas d'infraction aux règles, peu de tentatives étaient entreprises pour comprendre la position de l'élève. Le coupable était réprimandé, puni et taxé d'inadapté ou de fauteur de troubles. Les jeunes entrant trop souvent en collision avec la culture de l'école étaient « éloignés ».

Aujourd'hui, le mode de pensée est inclusif. Les écoles ne doivent pas seulement tolérer la diversité, mais aussi l'encourager et prévoir un environnement d'apprentissage stable au milieu de cette expression de valeurs et de différences. En raison de l'inclusion, les enseignants sont obligés de réfléchir d'une autre manière à leurs élèves. Ils n'enseignent pas à des classes homogènes, mais à des groupes hétérogènes sur les plans culturel et éducationnel. Lorsqu'un élève perturbe la classe, l'enseignant doit envisager bien d'autres choses que la seule sanction que le jeune se verra infliger pour sa mauvaise conduite. Dès lors, les enseignants doivent prendre en compte les raisons qui se cachent derrière ce comportement, voir si le comportement est un fait isolé ou s'il fait partie d'un schéma prévisible et si l'élève a l'intention de changer.

Hormis ces défis, les écoles vivent dans l'incertitude des moyens financiers à recevoir. Elles se demandent par ailleurs si elles pourront trouver suffisamment de professeurs, en particulier dans l'enseignement spécial. Les jeunes à risque et les jeunes en difficulté emportent avec eux les problèmes sociaux en classe, laissant nombre d'enseignants totalement déconcertés et désespérés. Il est intéressant de savoir que plus on intègre d'élèves émanant de l'enseignement spécial dans des classes habituelles, plus il apparaît d'« écoles alternatives » pour jeunes en difficulté. Dans certaines régions, cette possibilité n'existe même pas et ces jeunes sont donc jetés à la rue. Le principe juridique du « zéro exclusion » (chaque élève a droit à un enseignement approprié) est dominé par cette nouvelle tendance politique de la « tolérance zéro » (les élèves sont totalement responsables de leurs propres actes, les écoles ne prennent plus de responsabilités à leur égard).

Au lieu d'offrir des services spéciaux, certaines écoles aux États-Unis criminalisent le mauvais comportement en transformant des conflits dans la cour de récréation en infraction à la loi. Elles font tout ce qu'elles peuvent pour se débarrasser d'un enfant difficile. Ce qui était vu par le passé comme une bagarre de cour de récréation est considéré désormais comme une agression. Les menaces et les jurons deviennent des violences. Récemment, deux élèves d'une école de la côte Est des États-Unis ont été accusés de port d'armes. L'un d'eux avait emporté un couteau en plastic du réfectoire et un autre piquait un condisciple au moyen d'un crayon. Les deux cas requéraient une intervention, mais quel ne fut pas l'étonnement devant l'absurdité de voir l'école s'en remettre pour ce faire à l'appareil judiciaire. Les écoles peuvent tout de même résoudre mieux de tels problèmes et à moindre frais que le tribunal...

Beaucoup d'enfants confrontés à des difficultés émotionnelles ne bénéficient pas de la prestation de services appropriée dont ils ont besoin, parce qu'ils sont considérés par rationalisation comme des enfants qui n'ont pas de « véritable » handicap, mais qui optent pour un comportement inadéquat. La question cruciale à cet égard est évidemment de savoir pourquoi un jeune déciderait de se comporter d'une manière autodestructrice portant atteinte en permanence à la qualité de vie. Pour faire des économies, certaines écoles ne veulent pas reconnaître des jeunes en difficulté comme handicapés parce qu'elles préfèrent transposer le problème de comportement en affaire devant le tribunal de la jeunesse plutôt que de considérer qu'il nécessite d'être traité. Dans certaines régions, l'enseignement spécial est interdit aux enfants en difficulté, au comportement oppositionnel et en révolte ou au TDA/H, même si ces problèmes ont une influence sur les possibilités d'apprentissage des jeunes. Il est frappant de constater que ce sont précisément les jeunes souffrant de ces handicaps qui constituent le groupe le plus important des jeunes qui s'empêchent dans le système du droit de la jeunesse (Garfinkel, 1998).

Les règles disciplinaires traditionnelles ne fonctionnent pas pour une grande partie des jeunes confrontés à des problèmes graves. Ils ne tirent aucun profit d'une punition ou d'un renvoi. Or, les élèves présentant des troubles émotionnels et du comportement sont ceux que l'on sanctionne ou exclut le plus souvent. En définitive, ce sont ceux qui tournent le dos à l'école ou en sont « expulsés » et qui, comparativement à leurs condisciples, terminent beaucoup moins souvent leurs études. Si les problèmes comportementaux subsistent en dépit des interventions, une réaction judicieuse ne consisterait-elle pas à rejeter l'intervention plutôt que l'élève ?

LA CRISE DANS LES TRIBUNAUX

Aux États-Unis, trois millions d'enfants ont affaire au tribunal de la jeunesse au cours d'une année normale. Ce n'est pas un hasard s'il s'agit précisément du nombre d'enfants aboutissant à l'aide sociale à la jeunesse pour abandon ou abus supposé. Des recherches menées par la Child Welfare League of America (Petit&Brooks, 1998) ont démontré qu'il s'agit généralement des mêmes jeunes. Pour les enfants entrant en contact avec l'aide à la jeunesse par suite d'abandon ou d'abus, le risque d'être délinquants avant d'avoir atteint l'âge de dix ans est 67 fois plus élevé.

La sympathie dont les gens font preuve à l'égard d'une jeune victime de maltraitance disparaît rapidement lorsque la victime cause elle-même des ennuis à la société ou devient la peur de l'école. Mary Sykes Wylie, la rédactrice de la revue *Family Therapy Networker*, traduit cette situation de la manière suivante : « Pour les gens, c'est précisément comme si un petit enfant chétif et battu entrait dans une boîte pour en

ressortir de l'autre côté comme un être étranger, affreux... un criminel malfaisant qui n'a rien de commun avec le pauvre petit qui y est entré. » (Wylie, 1998, pp. 34-35).

Comme les soins de santé mentale et l'enseignement ne s'occupent pas des jeunes en difficulté, le tribunal de la jeunesse est le dernier recours. Les experts en droit de la jeunesse en appellent à des réformes fondées sur un développement positif des jeunes et une jurisprudence de réhabilitation cherchant à développer des aptitudes chez les contrevenants. Mais il semble bien que les responsables politiques ne l'entendent pas de cette oreille et, plutôt que de stimuler la prévention et le traitement des jeunes délinquants, utilisent les fonds pour les enfermer. Il n'est pas démontré scientifiquement que cette approche répressive ait une quelconque valeur. Un changement interviendra peut-être lorsque les dirigeants politiques percevront qu'ils gaspillent les rares moyens disponibles.

Les problèmes posés par les enfants et les adolescents en difficulté ne passeront pas spontanément. Les professeurs, les thérapeutes, les directions, les travailleurs sociaux, les personnels des tribunaux de la jeunesse et les enseignants des écoles spéciales réclament une formation plus spécialisée en termes d'aptitudes d'intervention en situation de crise pour pouvoir aider les jeunes en difficulté. Chaque jour, nous sommes confrontés au besoin urgent d'aptitudes spécialisées pour intervenir en situation de crise.

Notre réponse a pris la forme de cet ouvrage. Nous croyons dans l'efficacité de la LSCI comme stratégie d'intervention en situation de crise apportant des résultats à court et long terme chez les jeunes qui y participent. Les plus de 100 ans d'expérience réunie avec des enfants et des adolescents en situation de crise ont fait grandir notre conviction qu'il est possible et important d'apprendre des aptitudes LSCI efficaces à d'autres. L'apprentissage de la LSCI n'est pas particulièrement facile car elle implique des adultes dans le monde irrationnel, défensif, inorganisé et quelquefois imaginaire des jeunes en difficulté. Les crises surviennent souvent dans des environnements sociaux chaotiques et destructeurs. Elles sont toujours liées à d'autres personnes et elles sollicitent les émotions des jeunes, du groupe et de l'adulte. Lorsqu'un adulte peut regarder la crise avec les yeux d'un jeune, une empathie et un soutien plus importants peuvent voir le jour, ce qui permettra de dégager une solution réaliste et de développer l'autocontrôle. Lorsqu'une LSCI est couronnée de succès, une situation de crise destructrice et regrettable pour le jeune devient une expérience de prise de conscience enrichissante. Tel est l'objet de la LSCI.

Les « stratégies d'entretien » décrites sont basées sur des aptitudes d'interview clinique en profondeur. Ces aptitudes ont été développées sur la base du concept de Life Space Interviewing (LSI) de Fritz Redl (1959b). Redl a décrit le processus de

LSI comme un « rôle de médiation entre l'enfant et ce que la vie lui réserve » (Redl, 1966, p. 40). L'objectif consiste à faire passer le rôle de l'adulte comme celui d'un médiateur entre le stress, les réactions du jeune, la réaction des autres et le monde affectif que les jeunes ont manifestement souvent des difficultés à gérer sans aide. Ceci reste une manière précise de décrire l'usage étendu de la LSCI. La théorie psycho-dynamique du processus LSI initial a été maintenue, mais la LSCI a été étendue à un modèle multithéorique comprenant de nouveaux concepts émanant de théories cognitives, comportementales, d'apprentissage social et de développement.

S'agissant d'un aperçu historique de la LSI, nous recommandons les travaux classiques de Redl & Wineman : *Children Who Hate* (1951) et *Controls from Within* (1952), ainsi que *When we Deal with Children* (1976) de Redl. L'ouvrage rédigé par Ruth Newman et Marjorie Keith *The School-Centered Life Space Interview* (1963) présente une vaste littérature sur des applications antérieures de la LSI en environnement scolaire. Nous joignons également en annexe A un historique de son application pratique.

William Morse (1981) décrit la LSI comme un « processus d'action vivant » en lien direct avec les expériences passées d'un jeune. En effet, « il convient d'être au courant de tous les antécédents personnels et situationnels possibles. Mais la LSI mène une propre vie qui ne se limite pas à l'étude d'un cas. Il s'agit d'une tranche de vie. Elle n'est pas tournée vers le passé, mais vers l'avenir. Pour développer le concept de soi d'un jeune, on partira de son comportement actuel, de son état émotionnel, des influences perturbantes, des spécificités, des attentes, valeurs et espoirs pour l'avenir. Bien entendu, la partie du passé toujours importante est également utilisée, mais il n'est pas nécessaire de se tourner vers le passé. Lorsque l'on connaît les enfants et que l'on sait comment s'y prendre face à un comportement problématique, on aborde chaque situation à partir d'une vaste [base d'informations]... et il devient beaucoup plus facile d'établir le lien entre les évènements pertinents du passé et le moment présent. » (p. 70).

Dans la première édition de cet ouvrage, nous avons remplacé le terme « interview » par « intervention » pour souligner qu'une crise suscite toujours une intervention verbale. La qualité de l'intervention verbale de l'adulte est déterminante pour le succès du résultat thérapeutique de la crise. Lorsqu'il a été utilisé pour la première fois en dehors d'un contexte clinique, le terme « interview » a été compris erronément dans le sens d'une interrogation de l'élève pour obtenir des informations sur l'incident et le comportement qui en a résulté. Pour d'autres, l'interview suggérait l'interrogation des élèves pour leur faire avouer qu'ils avaient enfreint telle ou telle règle ou fait quelque chose de mal. Le terme a également été interprété dans le sens d'une référence à quelque chose qui avait été faite en réaction à un problème spécifique. Aucune de ces interprétations n'était correcte. Une approche

limitée de cette nature ne met pas en œuvre des changements positifs durables. C'est la raison pour laquelle le terme « intervention » a été introduit pour exprimer la nature dynamique des interactions entre adultes et jeunes en crise. Parler est une forme d'intervention susceptible d'avoir un effet thérapeutique lorsqu'elle est réalisée avec compétence.

Au cours des dix dernières années, des milliers d'enseignants, de travailleurs dans le secteur du bien-être des enfants, de psychologues ou autres intervenants travaillant avec des jeunes en difficulté, ont obtenu un certificat en LSCI. Leurs récits sur la manière dont ces aptitudes les ont aidés à intervenir efficacement en situation de crise nous ont conduits à ajouter le terme de crise qui décrit ainsi davantage la nature des situations dans lesquelles ces aptitudes peuvent être si utiles.

Nous espérons que la deuxième édition de cet ouvrage exprime la satisfaction qui se dégage des entretiens avec les enfants et les adolescents en difficulté. Nous espérons également que cet ouvrage apporte la preuve qu'une crise offre, aux adultes comme aux jeunes, des possibilités uniques d'apprendre toujours davantage.

Par ailleurs, nous souhaitons remercier nos collègues pour leurs nombreuses contributions à la théorie, à l'enseignement et à la défense de la LSCI dans les écoles, les programmes alternatifs, les programmes résidentiels et les programmes des tribunaux de la jeunesse dans tout le pays et à l'étranger. Nous tenons aussi à remercier spécialement Norman A. Klotz et son personnel de production pour leurs talents d'enregistrement et de montage de l'ensemble des LSCI Video Series (1996) ainsi que le personnel compétent du Positive Education Program (PEP) à Cleveland, Ohio, pour son approche professionnelle et l'autorisation accordée de le filmer en situations de crise. Nous sommes également reconnaissants à l'égard de Mary Beth Hewitt du Wayne-Finger Lakes Board of Cooperative Educational Services pour sa formation LSCI attrayante destinée aux enseignants et couronnée de succès. Nous remercions aussi Carol Dawson, coordinatrice d'une équipe talentueuse de formateurs LSCI expérimentés à la New York City Public School, District 75, Alternative Program. Ils ont intégré la LSCI comme composante de leur programme de formation interne pour enseignants travaillant avec des jeunes souffrant de troubles émotionnels et comportementaux. Nous ne voulons pas oublier le rôle important joué par Larry Brendtro pour promouvoir la LSCI comme programme national dans les Black Hill Seminars au Dakota du Sud. Il a également utilisé la LSCI d'une manière créative dans son « Developmental Audit » pour jeunes extrêmement récalcitrants. Enfin, merci à nos chères épouses Jody, Norman et Mary Ellen pour leurs encouragements permanents et leur soutien pendant la rédaction de ce livre.

PARTIE I

PRÉPARATION À LA GESTION DU STRESS ET DE LA CRISE

Vous avez choisi de lire ce livre. Nous partons donc du principe que vous côtoyez d'une manière ou d'une autre des enfants et des adolescents. Nous savons que travailler avec des jeunes est l'un des défis les plus difficiles dans le monde complexe d'aujourd'hui. Les problèmes sont si nombreux ! Comment devons-nous les aider à traverser des expériences stressantes ? Comment pouvons-nous les aider à comprendre l'incompétence et la bassesse morale auxquelles ils sont confrontés ? Comment doivent-ils s'y prendre pour s'en sortir le mieux possible ? Comment devons-nous les aider à réfléchir à des situations qui les ont mis en échec ? Tout cela nous préoccupe. Les adultes capables de gérer ces situations peuvent être d'un grand secours. Ce livre place la « Life Space Crisis Intervention » (littéralement « intervention en cas de crise de l'espace vital ») ou LSCI au centre de l'attention car cette méthode nous permet d'atteindre nos objectifs. Nous l'utilisons chaque jour dans notre travail avec les enfants et les adolescents en difficulté car nous estimons qu'il nous incombe de leur apprendre de manière constructive à gérer le stress et la crise. Dans ce livre, nous allons aborder ensemble la façon de procéder.

Dans la partie I, nous présentons la LSCI comme une méthodologie d'intervention verbale spécialement mise au point pour les situations de crise. Nous décrivons le cycle de conflit afin de comprendre les éléments qui provoquent la crise. Ensuite, nous décrivons une procédure permettant de reconnaître les sentiments et les angoisses souvent exprimés par le comportement inadapté des jeunes et nous expliquons ce que l'on doit savoir sur soi-même et sur le jeune en commençant chaque LSCI.

« Je déteste l'école ! »

« Je déteste lire ! »

« Je déteste Thomas ! »

« Je te déteste ! »

1 UNE CRISE EST UN MOMENT D'APPRENTISSAGE

Lorsque des jeunes vous disent « Je déteste lire ! » ou « Je te déteste ! », c'est à vous de faire le pas suivant. Vous faites partie de leurs expériences quotidiennes, de leur espace vital (*life space*). Les personnes travaillant avec des enfants et des adolescents sont régulièrement confrontées à des incidents qui requièrent l'intervention d'adultes. Parfois, ces incidents paraissent triviaux ou stupides et à d'autres moments, leur ampleur est telle qu'ils monopolisent l'attention et n'ont pas de solution évidente. Quelle que soit la situation, nous devons aider les jeunes à assumer la responsabilité du changement de leur comportement asocial de façon à obtenir des résultats constructifs et durables.

Les jeunes prennent rarement l'initiative de changer leur propre comportement. Ils s'appuient toujours sur l'autorité et le contrôle des tiers. Ce n'est que lorsqu'ils ont été renforcés psychologiquement qu'ils sont en mesure de choisir un autre comportement et d'accepter les conséquences de ce choix. Mais comment leur donner la possibilité de réguler leur propre comportement ? L'autorégulation découle de :

- 1) la *compréhension* des personnes et des événements qui se produisent dans leur entourage,
- 2) l'*envie* de changer des circonstances déplaisantes et
- 3) la *confiance* envers les adultes.

Ces trois dimensions essentielles de l'autorégulation sont décrites dans les termes opérationnels suivants.

1.1 DIMENSIONS DE L'AUTORÉGULATION

1.1.1 Comprendre un événement

- Prise de conscience du rôle joué par le comportement individuel et les sentiments
- Conscience des réactions des autres
- Perception sociale de l'accumulation de conséquences
- Reconnaissance des autres possibilités de changer l'accumulation des événements.