

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

C.R.P.P.C

L'ENFERMEMENT DES ADOLESCENTS

AUTEURS D'ACTES TRANSGRESSIFS :

DE LA CONTENTION A LA CONTENANCE

Par

STEPHANIE MARTINEZ

**Thèse de doctorat de psychologie, mention
Psychopathologie et psychologie clinique**

Sous la direction de PASCAL ROMAN

Présentée et soutenue publiquement le 17 juin 2011

Membres du jury :

Professeur François Marty, Université Paris-Descartes

Professeur Jean Pierre Pinel, Université Paris 13

Nathalie Dumet, Université Lumière Lyon 2

Professeur honoraire Paul Fustier, Université Lumière Lyon 2

REMERCIEMENTS

A Pascal Roman pour son soutien durant toutes ses années.

A Gérard Broyer pour la confiance qu'il m'a accordée, pour l'aide qu'il m'a apportée dans la création de mon cadre de travail dans le « vivre avec ».

A Paul Fustier pour m'avoir accompagnée sur le terrain et guidée dans la prise en charge des adolescents.

Aux éducateurs qui m'ont accueillie dans leur espace.

A tous les adolescents qui m'ont accompagnée durant ces années.

A Arnaud Martinez pour la réalisation des graphes et des schémas.

A mon mari, mes enfants pour leur patience et le soutien qu'ils m'ont apporté dans la réalisation de cette recherche.

L'ENFERMEMENT DES ADOLESCENTS AUTEURS D'ACTES TRANSGRESSIFS :

DE LA CONTENTION A LA CONTENANCE

RESUME

La prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs consiste à assurer la relance du **processus de subjectivation** entravé par le **processus adolescent** et les **traumas infantiles**. Les transformations liées à l'adolescence laissent les jeunes sujets aux prises avec une excitation désorganisatrice ou absente et une souffrance non reconnue, qui se manifestent dans des somatisations et des **agirs** répétitifs. Ces modalités d'expression de la souffrance sur la scène institutionnelle sont en attente d'une réponse de l'environnement.

L'organisation du dispositif de prise en charge permet la relance des processus adolescent et de subjectivation et apporte une réponse à la souffrance des adolescents :

- s'il prend les caractéristiques du rite d'initiation (contention dans un espace en vue d'une ré-insertion dans la société après avoir subi des transformations).
- s'il permet un emboîtement d'**enveloppes** (intrainstitutionnelles ou interinstitutionnelles) **contenantes et pare-excitantes**, utilisées par les adolescents pour suppléer aux défaillances de certaines fonctions de leur appareil psychique (**espace psychique élargi**).
- s'il propose un accompagnement caractérisé par le « vivre avec » et le « faire avec ». Ces modalités d'intervention favorisent les processus de transformations psychiques grâce aux réponses apportées par les professionnels, et, autorisent les adolescents à **trouver-crée**r ce dispositif pour construire leur avenir (notion de **contenir**).

Dans ce cadre, l'enfermement sert de médiation éducative et thérapeutique.

La place du psychologue, dans le « vivre avec », favorise la mise en sens des projections des adolescents et une restitution auprès d'eux de leurs vécus internes matérialisant une **continuité psychique** entre la réalité externe et la réalité interne. Dans sa fonction de réceptivité et de présence, il assure la réappropriation des vécus projetés et de la groupalité interne.

Mots clés : processus adolescent, processus de subjectivation, agir, somatisation, excitation, enfermement, contenance, emboîtement des enveloppes, vivre avec, rite initiatique.

CONFINEMENT OF ADOLESCENTS AUTHORS TRANSGRESSIVE ACTS:

FROM CONTENTION TO CONTENANCE

SUMMARY

The care of teenage authors of transgressive acts consists in ensuring the revival of the **subjectivation process** hampered by the **adolescent process** and the **infantile traumas**. The transformations that adolescence involves let the young people in the grip of a disorganising or inexistant excitation and a denied distress they express through somatizations and repetitive **passages to the act**. These means of suffering expression on the institutional scene are expecting an environment answer.

The organisation of the care plan reactivates both the adolescent and subjectivation processes and responds to the suffering of the young:

- if it has the features of the initiation rite (the contention aims at a reinsertion into society after transformations occurred).
- if it allows a stacking of the **envelopes** (intrainstitutional or interinstitutional) which have **containing** and **counter-excitation** functions, and that adolescents employ for filling the deficiencies of some of their psyche functions (**enlarged psychic space**).
- if it provides a support made with the « vivre avec » and the « faire avec ». These terms of intervention facilitate the psychic transformations processes thanks to the support professionals provide and permit the adolescents to **find-create** this mechanism for building their future (notion of **contain**).

In this context, the contention means educative and therapeutic mediation.

The function of the psychologue, in the « vivre avec », helps in giving a meaning to the projections of the adolescents and a restitution to them of their internal experiences materializing a psychic continuity between external reality and internal reality. As part of his receptivity and presence functions, he ensures reappropriation of the projected experiences as well as the internal groupality.

Keywords : adolescent process, subjectivation process, passage to the act, somatization, excitation, confinement, contenance, enveloppes stacking, vivre avec, initiation rite.

SOMMAIRE

1- Introduction.....	7
1.1- Evolution des approches de la délinquance juvénile.....	7
1.2- Présentation des structures de la recherche.....	14
1.2.1- Le centre éducatif renforcé.....	14
1.2.2- Le centre éducatif fermé.....	20
1.2.3- Présentation des adolescents.....	22
1.3- Les résultats des recherches précédentes.....	30
1.3.1- Le centre éducatif renforcé.....	31
1.3.1.1- La place du psychologue.....	31
1.3.1.2- Le dispositif.....	33
1.3.1.3- La relation éducative.....	37
1.3.2- Le centre éducatif fermé.....	40
1.3.2.1.3.2.1- Le CEF, une limite posée aux agirs et aux mouvements pulsionnels.....	40
1.3.2.2- Assimilation et transformation : penser la souffrance.....	52
1.3.2.3- L'emboîtement des espaces de parole.....	57
1.3.3- Le CER et le CEF, des espaces de jeu pour la subjectivation ?.....	66
1.4- Mise en place de la recherche.....	71
1.4.1- Analyses des données graphiques.....	71
1.4.2- Problématique et hypothèses.....	81
1.4.3- Méthodologie.....	83
1.4.3.1- Généralités.....	83
1.4.3.2- Les risques du « vivre avec » dans la pratique et la recherche.....	86
2- Excitations, agirs, somatisations.....	89
2.1- Repères théoriques.....	89
2.1.1- Adolescence et processus de subjectivation.....	89
2.1.1.1- La naissance de l'adolescence.....	89
2.1.1.2- Caractéristiques du fonctionnement psychique à l'adolescence.....	91
2.1.1.3- Adolescents auteurs d'actes transgressifs, une pathologie ?.....	96
2.1.1.4- Adolescence et subjectivation.....	105
2.1.2- L'affect.....	115
2.1.2.1- La conception freudienne.....	115
2.1.2.2- Les conceptions de l'école anglaise.....	117
2.1.2.3- Les conceptions françaises.....	121
2.1.3- Le corps de l'adolescent.....	123
2.1.3.1- La puberté.....	123
2.1.3.2- Le corps.....	125
2.1.3.3- Psychosomatique.....	128
2.1.3.4- La conception psychosomatique de l'affect.....	132
2.1.4- L'agir à l'adolescence.....	135
2.1.4.1- Définitions.....	135
2.1.4.2- L'agir violent.....	138
2.1.4.3- Agir et symbolisation.....	141
2.2- Situations cliniques.....	145

2.2.1- Moïse-Senouci.....	145
2.2.1.1- Anamnèse.....	145
2.2.1.2- Moïse-Senouci au CEF.....	148
2.2.1.3- La rupture.....	153
2.2.1.4- L'incarcération.....	157
2.2.1.5- Visite à la maison d'arrêt.....	160
2.2.1.6- Moïse-Sénouci et sa famille.....	163
2.2.1.7- Propositions d'analyse.....	164
2.2.2- Wilfried.....	177
2.2.2.1- Le placement au CEF.....	177
2.2.2.2- De l'agir à la subjectivation.....	199
3- Initiatique, contenances et « vivre avec ».....	211
3.1- L'initiatique.....	211
3.1.1- Bref historique des dispositifs de prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs.....	211
3.1.2- Repères théoriques sur l'initiatique.....	222
3.1.3- Le « vivre avec ».....	230
3.1.4- La perte de l'initiatique au sein du CER.....	239
3.1.5 - La perte de l'initiatique au sein du CEF.....	247
3.2- Contenances.....	256
3.2.1- Généralités.....	256
3.2.2- Les enveloppes.....	262
3.2.3- Le groupe.....	266
3.2.4- Evolution des aspects contenantants du CEF.....	272
3.2.4.1- Les enveloppes intrainsitutionnelles.....	272
3.2.4.2- Analyse.....	288
3.2.4.3- Le processus de déliaison institutionnel.....	304
3.2.4.4- La défaillance des enveloppes interinstitutionnelles.....	323
3.2.5- Situation clinique : Mérouane.....	340
3.2.5.1- Anamnèse.....	340
3.2.5.2- Evolution au sein du CEF.....	341
3.2.5.3- Propositions d'analyse.....	346
4- La place du psychologue.....	350
4.1- Repères théoriques.....	350
4.2- Le psychologue et les adolescents.....	353
4.2.1- Le « vivre avec » : de l'intuition à l'intime conviction.....	353
4.2.2- Les enjeux du « vivre avec » au sein de l'équipe éducative.....	366
4.2.3- La sirothérapie.....	372
4.2.4- La question de la séduction et du tiers.....	380
4.3- SITUATION CLINIQUE : REMI.....	387
4.3.1- Anamnèse.....	387
4.3.2- La création du lien.....	389
4.3.3- Propositions d'analyse.....	400
4.3.4- Etiologie des troubles.....	411
4.3.5- Bilan et séparation.....	416
5- Discussion.....	420
CONCLUSION.....	454
BIBLIOGRAPHIE.....	458

INDEX DES ABREVIATIONS.....	471
INDEX DES AUTEURS.....	473
INDEX DES NOTIONS.....	477

1- INTRODUCTION.

1.1- EVOLUTION DES APPROCHES DE LA DÉLINQUANCE JUVÉNILE.

La délinquance, la violence, pour dire vite les comportements antisociaux des adolescents préoccupent diverses institutions (administrative, sociale, politique, médico-psychologique, judiciaire). Ces adolescents sont étiquetés comme :

- cas sociaux, marginaux, sociopathes par les sociologues.
- recueillis temporaires, gardes provisoires, pupilles de l'Aide à l'Enfance par les administrations.
- caractériels, abandonniques, narcissiques, états limites, pervers, psychopathes par les psychistes.
- A.E.M.O.¹, délinquants par le système judiciaire.

Ces adolescents semblent résister à toutes les formes de prise en charge proposées.

Devant l'impuissance des institutions à contenir et à (ré)insérer les adolescents auteurs d'actes transgressifs, des dispositifs originaux voient le jour comme les centres d'éducation renforcée (CER), puis les centres éducatifs fermés (CEF).

Birraux (2003) remarque que l'adolescence est souvent réduite à deux aspects opposés : les transgressions, d'une part, et les aptitudes intellectuelles, d'autre part, qui révèlent les capacités de l'adolescent à s'opposer à l'ordre établi ou au contraire à s'intégrer socialement. La force pulsionnelle des adolescents a toujours effrayé la société et l'a conduite à inventer des institutions pour la contenir. Ainsi ce sont les troubles du comportement qui appellent à une prise en charge.

¹ Action éducative en milieu ouvert.

Historiquement, la prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs s'est principalement organisée autour de deux axes : l'enfermement et la rééducation. Elle oscille généralement entre deux écueils : d'une part, la punition avec le risque de figer l'adolescent dans une carrière de délinquance, et d'autre part la protection et l'éducation avec pour conséquence le maintien d'un sentiment d'impunité et de toute puissance pouvant aussi aboutir au renforcement des conduites délictueuses.

Schématiquement, nous pouvons discerner plusieurs périodes caractérisées par des prises en charge singulières de la délinquance :

- jusqu'au XIX^{ème} siècle², la répression de la criminalité prévaut, même si une responsabilité atténuée est accordée aux adolescents.
- au XIX^{ème} siècle, apparaît la notion d'éducation avec les maisons de correction.
- à la fin du XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle, sont créés les tribunaux pour mineurs en lien avec la fondation d'institutions éducatives et protectrices.
- au cours du XX^{ème} siècle, l'attitude de la société évolue vers l'individualisation des peines, et, à l'activité répressive et éducative, se joint une activité thérapeutique. L'impossibilité de porter un jugement de valeur sur un individu sans connaître sa personnalité est affirmée.
- du début du XX^{ème} siècle et jusqu'en 1940, les chiffres de la délinquance infanto-juvénile sont plutôt stables³. Pendant la deuxième guerre mondiale, nous assistons à une large augmentation, puis à une véritable explosion de la délinquance, au début des années 60. Ce phénomène interroge le modèle social post-industriel (la société de consommation, l'individualisme, le matérialisme, le plaisir immédiat, la disparition des idéaux communs, le déclin de la religion, la tentative d'abolition des différences générationnelles, ...). Dès lors, l'adolescence apparaît comme une classe distincte et la délinquance juvénile comme une nouvelle forme d'expression liée aux bouleversements sociaux.
- aujourd'hui, nous assistons à un retour du pénal car le modèle protectionnel, qui oscille entre des idéaux de solidarité et d'éducation, et, un souci de contrôle et de défense sociale, n'a pas fait ses preuves. La prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs repose maintenant sur le paradigme du contrôle et de la réduction des risques⁴. C'est dans ce contexte

² Tyrode Y., Bourcet S., (2000), p.53.

³ Traité de psychiatrie, (1998), 37-216-G-10.

⁴ Cartuyels Y., professeur de droit, Université Saint-Louis de Bruxelles, journées d'animation régionales, *Education renforcée et enfermement éducatif : mythes et réalités de l'encadrement des adolescents*, I.R.T.S. de Lorraine-Nancy, 21-22 /10/2004.

que sont apparues les sanctions alternatives comme les CER⁵ et les CEF⁶ : les mineurs les plus problématiques sont incarcérés, quant aux autres, une alternative leur est proposée. Généralement, les adolescents passent tout d'abord par un CER, s'ils récidivent, ils sont placés dans un CEF, avant ou après une incarcération.

En 1996, apparaissent dans le secteur public et dans le milieu associatif habilité, les UEER⁷ dont l'objectif est d'envisager une prise en charge en continu, différente du modèle du foyer. Une rupture avec le milieu et le mode de vie habituels est proposée, ainsi qu'une nouvelle façon de vivre avec les éducateurs (mobilisation commune dans les activités proposées aux adolescents). Le constat est mitigé : certaines ont bien fonctionné (celles pour lesquelles le projet s'inscrivait dans une cohérence de la prise en charge) alors que d'autres ont eu beaucoup de difficultés : l'absence de continuité entre la prise en charge globale de l'adolescent et celle de l'UEER a créé une instabilité, contradictoire avec un processus de progression psychique et d'instauration de repères.

En 1997, les aspects politiques et sécuritaires prévalent alors sur les aspects éducatifs, les UEER deviennent les CER.

Les CER fonctionnent selon leurs propres particularités mais ils disposent de caractéristiques communes :

- la définition du cadre d'intervention : il s'agit d'un placement sous contrainte judiciaire et l'action éducative est limitée dans le temps.
- la mise en place d'une équipe pluridisciplinaire dont les qualités reposent sur sa cohésion et son investissement.
- la non technicité des éducateurs : les personnels expérimentés ne sont pas volontaires pour travailler au sein de ces structures.
- le « faire avec », le « vivre avec » : il s'agit d'accompagner l'adolescent dans toutes les activités quotidiennes. Cette caractéristique fait partie de la commande de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Le postulat de la continuité de la présence de l'adulte garantit la possibilité de contenir l'adolescent à tout moment.
- la rupture avec l'environnement : que le CER soit installé en France ou à l'étranger, la notion de rupture est prévalente. En effet, il s'agit d'installer l'adolescent, non pas dans une

⁵ centre éducatif renforcé

⁶ centre éducatif fermé

⁷ unité à encadrement éducatif renforcé

routine, mais dans une rupture permanente. Celle-ci l'autorise à expérimenter d'autres fonctionnements que la délinquance. Une séparation totale avec le milieu familial est réalisée dans certains CER où les adolescents ne sont pas autorisés à prendre contact avec leurs parents durant tout le séjour.

- « la pédagogie de l'exemple » : tout ce qui est demandé à l'adolescent, l'est aussi pour l'adulte.

- le « don » (réalisation de chantiers humanitaires) et le « risque initiatique » (rite de passage) sont les principes qui sous-tendent la prise en charge dans les CER. Ces pratiques servent d'étayage aux conduites symboliques et sont susceptibles de générer un travail de parole.

- l'organisation de l'après CER : les adolescents sont pris en charge de manière intensive et continue, que se passe-t-il lorsqu'ils se retrouvent dans leurs anciennes conditions de vie ? Les risques de décompensation, de passage à l'acte ou de renouvellement des délits sont permanents.

Cette prise en charge éducative et contraignante au sein des CER ravive la question de l'enfermement, notamment pour certains adolescents dits « incasables » ou « cas lourds ». La mise en place des CEF, issue des promesses électorales liées à la politique sécuritaire, est très controversée. Ils sont décrits par certains comme une succursale de la prison, et chez d'autres, ils créent de l'incompréhension : pourquoi ne pas avoir donné plus de moyens aux structures existantes comme les CER ou les CPI⁸ ?

Créés par la loi du 2/09/2002, les CEF accueillent des mineurs multirécidivistes et multiréitérants de 13 à 18 ans, placés en CJ⁹, SME¹⁰, et depuis le 1/01/2006, en LC¹¹. *« Au sein de ces centres, les mineurs font l'objet de mesures de surveillance et de contrôle permettant d'assurer un suivi éducatif et pédagogique renforcé et adapté à leur personnalité. La violation des obligations auxquelles le mineur est astreint en vertu des mesures qui ont entraîné son placement dans le centre peut entraîner, selon le cas, le placement en détention provisoire ou l'emprisonnement du mineur. »*¹²

11 établissements existent aujourd'hui, dont 9 sont gérés par le secteur associatif habilité. Parmi les 75 adolescents accueillis entre mars 2003 et avril 2004, la moitié d'entre eux n'est

⁸ Centre de placement immédiat

⁹ Contrôle judiciaire.

¹⁰ Sursis de mise à l'épreuve.

¹¹ Liberté conditionnelle.

¹² Extrait de l'article 22 de la loi du 9/09/2002.

plus confrontée à la justice, même si les professionnels qui les suivent à leur sortie, constatent que leur problématique individuelle n'a pas été résolue. Les symptômes ont juste été effacés pendant un temps, en travaillant sur le comportement. Par ailleurs, la stigmatisation de l'adolescent qui sort d'un CEF ne facilite pas son orientation vers un établissement classique¹³.

Les trois quarts des adolescents accueillis ont préalablement fait l'objet de mesures de protection administrative et/ou judiciaire. Dans certains CEF, la moitié des adolescents étaient en détention avant leur placement, le CEF est alors une solution de sortie. Leur état de santé est globalement satisfaisant. La moitié ont subi des violences physiques, sexuelles et/ou psychologiques.

Dans son analyse des CEF, Mucchielli (2005) relève trois types de dysfonctionnement : la gestion de la fugue (médiatisation, incarcération, logiques éducatives et sanctions pénales en inadéquation), la violence suscitée par la structure elle-même (envers les adolescents), la capacité de gestion interne des conflits et le pouvoir de sanction des éducateurs (qui peuvent conduire à une incarcération par manque de sanctions institutionnelles adaptées). Les CEF ont un contenu éducatif mais non une finalité éducative. Il s'agit de « discipliniser » : *« l'éducatif est simplement une partie de leur contenu quand la soumission est acceptée »*¹⁴. L'écoute psychologique n'est pas une priorité.

Mucchielli (2005) établit les principes nécessaires au bon fonctionnement de ces structures :

- l'enfermement ne doit pas être une réponse éducative en soi.
- l'éducation ne peut se réduire à l'apprentissage scolaire et/ou professionnel car les adolescents présentent de grandes difficultés et/ou des troubles psychologiques.
- le travail avec les familles : il doit relever d'une réflexion éducative et psychologique.
- les problèmes de discipline doivent se gérer en interne, sauf incident grave. Il s'agit de ne pas se trouver impuissant devant les provocations des adolescents.
- la question de la sortie doit être pensée dès l'entrée. Le CEF n'est qu'un placement temporaire. La principale difficulté réside dans le passage de relais aux institutions qui assurent la prise en charge des adolescents à leur sortie. Ces derniers ont beaucoup investi les adultes avec lesquels ils ont vécu des expériences fortes. La sortie est difficile et l'échec de la prise en charge en CEF est souvent attribué à un manque de continuité institutionnelle.

¹³ Rapport d'évaluation du programme expérimental CEF, novembre 2004.

¹⁴ Mucchielli L., (2005).

- assurer une bonne gestion de l'équipe pour pallier le phénomène de turn-over. Les CEF sont une mesure de surveillance et de contrôle permettant d'assurer un suivi éducatif. Les moyens donnés à cette ambition n'effacent pas pour autant le chantage à l'incarcération qui accompagne la prise en charge éducative. Comment parvenir à créer un climat de confiance susceptible de provoquer un changement ? Comment penser que ces adolescents vont se soumettre à une contrainte judiciaire qu'ils sont souvent incapables d'entendre ? Comment parvenir à éduquer sous injonction de la justice ? En quoi ce dispositif est-il inducteur de changement et vecteur potentiel de réinsertion quand les autres dispositifs ont échoué ?

Le lien entre les agirs transgressifs et la loi pose question : s'agit-il d'une déviance sociale, d'une conduite pathologique ou d'une phase du processus adolescent ? L'adolescent est-il accessible à la sanction pénale ? Dans le doute, les CEF associent une prise en charge éducative qui vise à rectifier le comportement déviant et une action soignante dont l'objectif est la prise en charge du trauma.

Mon futur poste dans un CEF a motivé ma décision d'entreprendre un travail de recherche approfondie sur la prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs, dans le cadre particulier de la contrainte judiciaire. Ce travail s'inscrit dans les préoccupations actuelles des professionnels et du gouvernement quant à l'efficacité des CEF. La réponse miracle n'existe pas, il s'agit de se questionner en permanence sur ce qui permet à l'adolescent d'évoluer, tant sur le plan éducatif que psychologique.

Ce travail s'inscrit aussi dans la continuité d'une réflexion issue d'une recherche-action entreprise au sein d'un CER implanté au Maroc, recherche qui visait à repérer les éléments du dispositif potentiellement générateurs de changement chez les adolescents.

Pouvons-nous, sans tomber dans une utopie sociale, imaginer qu'un dispositif « miracle » serait la solution au traitement de la délinquance des adolescents ? Est-ce le dispositif en tant que tel (pour le CER, séjour de rupture au Maroc ; pour le CEF, l'enfermement) ou les liens établis entre les professionnels et les adolescents ou les deux, qui assurent l'efficacité de la structure ?

C'est dans ce cheminement réflexif que s'inscrit ce travail de recherche : en quoi le dispositif CER/CEF est-il susceptible de répondre à la souffrance psychique des adolescents auteurs d'actes transgressifs et de les soutenir dans leur accès à l'autonomie ? Comment conjointre

des approches sécuritaire, judiciaire, éducative, sociale et thérapeutique ? La finalité du placement est-elle de soulager l'adolescent de sa souffrance ou de limiter les risques pour la société ?

CER et CEF présentent des caractéristiques communes :

- les adolescents sont placés sous décision judiciaire. Le non-respect des obligations du placement peut conduire à une incarcération.
- la prise en charge suppose une présence permanente d'adultes. Le « vivre avec » et le « faire avec » autorisent la création de liens et la possibilité que se rejouent les scénarii traumatiques.
- ces structures disposent de différents espaces contenant, internes ou externes, qui permettent de gérer les temps de crise. Des allers-retours entre ces espaces sont possibles, ils assurent une fonction de contenance et une fonction de pare-excitation.
- nous constatons au sein de ces deux structures une diminution voire une disparition des agirs. Nos précédentes recherches nous ont donc permis de mieux comprendre les processus en jeu chez les adolescents auteurs d'actes transgressifs et d'analyser les outils que les professionnels utilisent pour les aider à se défaire du processus de répétition.

Ce qui nous a amenés à formuler la problématique suivante : le traitement des agirs répétitifs, qui entravent le processus adolescent et le processus de subjectivation, ne supposerait-il pas une prise en charge au quotidien dans le « vivre avec » et « le faire avec », axée sur un travail autour du lien ? Cet accompagnement par des adultes-initiateurs de la vie en société, fournirait des modèles identificatoires permettant aux adolescents de se détacher des objets internes persécuteurs et de trouver des modalités nouvelles de traitement de l'excitation, ce qui aurait pour conséquence de relancer le processus de subjectivation.

Ainsi cette recherche tente-t-elle d'établir :

- les liens entre agir, somatisation, processus adolescent, processus de subjectivation et souffrance primitive afin de mieux comprendre les processus psychiques en jeu chez les adolescents auteurs d'actes transgressifs et multirécidivistes.
- les caractéristiques des dispositifs de prise en charge qui agissent sur les processus précédemment identifiés.
- les particularités de l'intervention du psychologue dans le « vivre avec » comme étant un agent facilitateur du lien et une modalité de traitement des processus psychiques impliqués.

1.2- PRÉSENTATION DES STRUCTURES DE LA RECHERCHE.

1.2.1- Le centre éducatif renforcé.

Le placement en CER représente une alternative à l’incarcération, il est décidé par le juge (pour enfant ou d’instruction).

Afin de mieux cerner la réalité de terrain, nous allons dresser les grandes lignes de fonctionnement de ce dispositif tel qu’il nous a été présenté par le chef de service.

Les adolescents accueillis sont tous mineurs, placés par décision judiciaire pour une durée de 4 mois et demi. Ils présentent majoritairement des troubles du narcissisme qui se manifestent notamment par une forte agressivité ; une difficulté, voire une incapacité, à entrer en relation avec l’autre ; et une exacerbation de leur toute puissance.

L’équipe se compose de 7 éducateurs dits « éducateurs CER ». Ces professionnels proviennent d’horizons variés, peu d’entre eux sont pourvus d’une formation éducative avant d’intégrer le dispositif. Ils disposent cependant d’une spécificité (sport, multimédia, écriture, cinéma,...). Ces professionnels ont des homologues marocains, les éducateurs dits « marocains », dont les compétences relèvent essentiellement du domaine sportif. Ils fonctionnent en binôme lors du temps de travail et pour la référence des adolescents.

Les éducateurs marocains remplissent une mission de réparation auprès des adolescents issus du Maghreb. Ces derniers évoquent leurs origines mais avec regret : « *Je suis arabe et je ne parle même pas la langue.* » Ne connaissant ni la langue, ni la culture de leur terre d’origine, les éducateurs marocains viennent combler le manque et transmettre à l’adolescent, dans un lien de filiation imaginaire, ce que sa famille ne lui a pas légué.

Les adolescents travaillent le bois chez des « maîtres d’ateliers ». Ces derniers participent aux temps de réunion car ils jouent un rôle prépondérant auprès des adolescents, dans la transmission de leur savoir et dans la prise en charge de leurs difficultés à respecter un cadre de travail.

Les « maîtresses de maison » interviennent dans la gestion du quotidien du lieu de vie : repas, ménage, lessive. Les adolescents, à tour de rôle, doivent participer à ces tâches ménagères, la maîtresse de maison doit gérer les refus devant les contraintes imposées.

Un psychologue est missionné pour interroger le dispositif, superviser l'équipe et établir un rapport concernant les adolescents. Il intervient lors du temps de préparation, à plusieurs reprises lors du séjour au Maroc et lors de la phase de clôture.

Un chercheur en science de l'éducation travaille ponctuellement avec les éducateurs autour de la rédaction de leurs écrits.

Une éducatrice « référente famille » assure le travail avec les familles, elle fait des allers-retours entre le Maroc et la France. Elle a une fonction de messenger entre les adolescents et leur famille. Elle utilise le support vidéo pour travailler la problématique familiale.

Toute l'équipe est sous la responsabilité et la direction d'un chef de service.

Ce dispositif regroupe un certain nombre de pratiques éducatives singulières :

- le rabâchage des règles : l'apprentissage des règles est un travail d'imprégnation qui nécessite beaucoup de patience chez les éducateurs. Cependant, dire n'est pas comprendre. Les adolescents savent pertinemment que les actes qu'ils posent ne sont pas admissibles, qu'ils ne doivent pas transgresser les règles. Certains m'ont confié qu'ils ne supportent plus « *qu'on leur fasse la morale* ». Ils souhaitent comprendre les processus en jeu dans leurs agirs pour enrayer le processus de répétition.

- le dégagement : bien que survenant après un « mauvais » comportement de l'adolescent, il n'est jamais présenté comme une sanction, mais comme une possibilité offerte à celui-ci de se reprendre et de réfléchir en compagnie d'un adulte. Les éducateurs sont dans l'attente du moment où l'adolescent entre en crise, temps caractérisé par l'utilisation de modalités défensives contre l'effondrement dépressif. Le dégagement permet d'aborder, au lieu de s'en défendre violemment, la position dépressive grâce à une relation privilégiée avec un adulte. La reconnaissance et la prise en charge de cette part dépressive permet à l'adolescent de l'identifier et d'y survivre. L'esprit de la sanction est présent, mais la sanction ne résulte pas d'un jugement dans lequel l'adolescent est reconnu coupable, il s'agit d'une prise en compte de son mal-être. Par conséquent, ces dégagements sont à l'origine d'un processus de renarcissisation chez les adolescents.

- la nuit dehors : elle est la conséquence d'un départ du lieu de vie suite à une altercation avec un éducateur ou d'une mise à la porte pour des transgressions variées. L'adolescent est généralement pris d'un affect de colère, de rage qui le conduit à penser que le CER « *c'est pire que la prison* », et d'ailleurs il préférerait y être plutôt que d'avoir à se soumettre aux

règles du CER. Il revient généralement le lendemain matin, tôt ou à midi (après être allé au travail). Il est en principe très fatigué et affamé.

Le dialogue avec les éducateurs vise à lui faire entendre que le « dedans » est beaucoup plus chargé de plaisir que le « dehors ». Il lui est alors signifié qu'il doit préparer ses affaires pour partir en dégagement pour réfléchir. Se rejoue ici la situation de l'adolescent délinquant qui, incapable de se plier aux règles sociales source de déplaisir, est exclu de la société. Cependant, dans le cadre du CER, cette exclusion est temporaire, elle est parlée, expliquée jusqu'à ce que l'adolescent parvienne à entendre le sens d'une règle (décontamination de l'autorité). La fugue a souvent un aspect positif : elle indique que les adolescents ont la certitude de disposer d'un lieu dans lequel ils peuvent retourner après leur escapade. D'ailleurs, ils se présentent au lieu de vie d'une manière tout à fait naturelle, comme si rien ne s'était passé. Pour Winnicott, ce temps du retour est caractérisé par le besoin des adolescents d'être « pris dans les bras » et de retrouver avec soulagement leurs habitudes. Au CER, cette fonction de contenance prend la forme d'une prise en charge privilégiée dans la relation de proximité qui s'établit dans le cadre du dégagement. A son retour de dégagement, le soulagement apparaît et l'adolescent se réinstalle tranquillement.

- la mise à la porte : les éducateurs peuvent ponctuellement refuser tout lien avec l'adolescent (refus de lui adresser la parole) quand son attitude dépasse certaines limites laissées à l'appréciation et aux capacités de contenance de chacun. La liberté d'action des éducateurs leur permet, par exemple, de « mettre un adolescent à la porte ». Le contexte de la prise en charge les assure du retour de l'adolescent (sans papier, il ne peut pas fuguer) ; la prise de risque est limitée, l'adolescent est généralement recueilli par la population locale (les éducateurs ont des « informateurs »). L'adolescent peut donc jouer à rompre et à réparer le lien dans un espace d'expériences sécurisé. Il prend ensuite l'initiative de renouer le lien avec l'éducateur. En réparant la relation rompue et en gagnant de nouveau la confiance de l'adulte (en se comportant bien), l'adolescent (re)découvre ses capacités réparatrices.

- la claque thérapeutique : les adolescents testent les limites des éducateurs, ils les provoquent jusqu'à l'exaspération. Que recherchent-ils par cette attitude ?

Bien que la menace de répression physique soit évoquée, elle reste rare. Et pourtant les adolescents la recherchent. Quand ils se sont pris « leur claque », les modalités du lien se trouvent modifiées. En effet, les adolescents qui ont grandi dans un environnement familial violent, se construisent un fantasme défensif selon lequel « être battu » est une marque d'amour (cf.

Freud, « *On bat un enfant* »). Ils s'efforcent d'induire, dans la réalité, des mauvais traitements, pour identifier dans la situation actuelle des parents détestables qu'ils peuvent haïr. Ils aiment alors l'éducateur cruel, car le seul modèle qu'ils ont de l'amour, c'est la haine. Ce mécanisme entraîne un soulagement en déplaçant un conflit interne sur un conflit haine interne contre haine extériorisée.

Cette analyse donne sens aux attitudes de rapprochement de l'adolescent auprès de l'éducateur qui lui a mis une claque : pour tester l'amour de l'éducateur à son égard, il a besoin de cette claque. Le danger réside dans l'instauration de relations sadomasochistes quand éclate l'exaspération (à l'identique de ce qui se passait dans le milieu familial). Ces relations s'établissent sur un mode circulaire (provocation/répression) où le masochisme de l'adolescent peut déclencher le sadisme de l'adulte exaspéré qui punit alors l'adolescent d'être masochiste, ce qui provoque en lui le désir d'être puni pour être aimé.

D'autres adolescents pensent que leurs agressions sont trop insignifiantes puisqu'elles ne provoquent pas la réaction attendue, à savoir une réaction agressive ou d'abandon. Les agressions vont augmenter jusqu'à provoquer la brutalité inconsciemment souhaitée par l'adolescent.

Pour Aichhorn (1925), cette claque, inconsciemment désirée, ne devrait pas être appliquée car elle sert de justification à la haine éprouvée par l'adolescent, haine qui conditionne son rapport au monde. Si cette claque n'est pas appliquée, cela conduit à un effondrement des représentations de l'adolescent.

Pour Winnicott (1961), le châtement corporel peut être bénéfique dans certaines situations : *« le châtement n'a de valeur que s'il fait découvrir une figure paternelle forte, aimée et fiable à un individu qui en a été privée. Toutes les autres formes de sanction sont l'expression aveugle du désir de vengeance inconscient de la société. »*¹⁵

D'autres adolescents recherchent aussi la punition (besoin inconscient de punition) afin de satisfaire un sentiment inconscient de culpabilité¹⁶. Ils s'efforcent alors, par tous les moyens dont ils disposent, de recevoir une claque. Le sentiment de culpabilité inconscient n'« admet » pas l'amour porté par les éducateurs et « veut » déclencher la claque. Abuser des punitions alimente le conflit. Le besoin de punition est satisfait mais aucune modification

¹⁵ p. 241.

¹⁶ Ce sentiment inconscient de culpabilité est issu d'une tentative réussie du Moi de se soustraire aux exigences de son Idéal du Moi. Ceci est responsable d'un sentiment de culpabilité dont le Moi cherche à se débarrasser, en le rendant inconscient. Restant toujours actif, la contrepartie en sera un besoin inconscient de punition.

comportementale n'advient. La punition conditionne alors du plaisir et un soulagement ponctuel qui incitent l'adolescent à poursuivre ses comportements déviants.

L'éducateur qui lève la main sur un adolescent, sort de son statut professionnel pour apparaître en tant que sujet. En effet, conformément à la loi, il doit se contenir. Les adolescents le savent puisqu'ils affirment que les éducateurs n'ont pas le droit de les frapper, même s'ils provoquent. Cependant au CER, les éducateurs s'autorisent à sortir de leur professionnalité et à être des humains avec des réactions émotionnelles. Ils sont alors considérés par les adolescents comme des personnes qui se préoccupent réellement d'eux.

Le déroulement d'une session comporte trois temps¹⁷.

La « phase de préparation » est un temps de rencontre entre les adolescents et les « éducateurs CER ». Elle se déroule dans un lieu de vie en France et dure quelques jours. Elle est destinée à préparer le départ.

Adolescents et éducateurs rejoignent ensuite le Maroc lors d'un long périple en voiture, ils sont accueillis sur leur lieu de villégiature par l'équipe « marocaine ». C'est la phase dite de « rupture » qui dure quatre mois.

Après ce séjour, se déroule une dernière phase correspondant à la préparation des audiences et de la séparation. Dès leur retour du Maroc, les adolescents doivent se présenter devant le juge et lui remettre le dossier qu'ils ont élaboré avec l'aide de leur éducateur référent. Ce dossier comporte :

- les écrits des éducateurs référents de l'adolescent, ils retracent son évolution au sein du dispositif.
- les écrits du psychologue.
- les écrits du chercheur en sciences de l'éducation concernant l'adolescent et établis en lien avec les éducateurs référents.
- le projet pour « l'après CER » que l'adolescent a construit et écrit avec l'aide des éducateurs. Il vise à inscrire l'adolescent dans une perspective d'avenir.

Suite aux audiences est organisée la « journée de clôture », en présence des parents et des travailleurs sociaux qui prennent le relais. La vidéo réalisée durant la session est projetée. Ce temps signe la fin de la session, c'est le lieu des « au revoir » et des « bonne chance ».

« Les anciens » sont invités à participer à cette journée. Ils affichent différents visages :

¹⁷ Ce dispositif est encore expérimental c'est la raison pour laquelle les durées de ces trois phases ont été variables et progressivement ajustées en fonction des observations menées sur les précédentes sessions.

- le sourire, l'élégance, la joie de vivre de ceux qui ont repris une vie sociale source de gratifications. En formation ou exerçant un emploi, ils signifient la réussite de leur placement au CER et témoignent leur reconnaissance aux éducateurs. A leur tour, les adolescents deviennent source de gratifications pour les adultes. Les rôles se sont inversés.

- l'arrogance, la nonchalance de ceux qui sont encore pris au piège de leur histoire et pour lesquels la réinsertion reste difficile. Ils viennent témoigner de leur incapacité à avoir introjecté les « bonnes expériences » du CER. Ils jouent de la provocation en fumant des joints devant les éducateurs : « *Maintenant [malheureusement], tu ne peux plus rien me dire !* » A travers ces provocations, ils attendent une réaction de l'éducateur, qu'il accepte de les prendre de nouveau en charge, s'assurant ainsi du maintien de sa préoccupation à leur égard.

- l'effet d'après-coup pour ceux qui ont été incarcérés et qui ont eu ensuite le « déclic ». L'un d'eux m'explique que le visionnage du film de la session avait ravivé en lui de nombreux souvenirs. Il sortait de prison, « *J'avais besoin d'y retourner, mais maintenant j'ai compris.* » Alors qu'un adolescent refuse de prendre la cassette vidéo, il lui dit, en sortant une photo de sa poche : « *Prends-là, c'est un conseil. Après tu vas le regretter. Moi il ne me reste que cette photo* ».

Les visages des adolescents de la session sont moroses, rares sont ceux qui ont le sourire. Certains sont méconnaissables comme si le retour chez eux¹⁸ et les retrouvailles avec leurs parents avaient annulé tous les bénéfices du séjour.

Pour certains adolescents, le passage par la délinquance résulte d'un accident de parcours, signe d'une adolescence mouvementée. Ils disposent de suffisamment de ressources pour prendre appui sur le dispositif et se relancer dans une vie « normale ».

Pour d'autres, l'activité délinquante est le symptôme de carences graves ayant entravé l'introjection d'un bon objet et la constitution de la relation à l'autre. Le dispositif, même s'il permet de réamorcer le lien et de travailler à la restauration du narcissisme, s'avère insuffisant à la constitution d'une sécurité affective autorisant une projection dans l'avenir. Ce sont des adolescents qui se trouvent en « stand by », ni réinsérer, ni délinquants ou qui subissent une nouvelle incarcération. Ces mêmes adolescents, s'ils trouvent après le CER, un cadre

¹⁸ Les adolescents peuvent passer une semaine dans leur famille avant la journée de clôture. Les autres sont hébergés à l'hôtel. Pendant cette période, ils sont encore sous la responsabilité du CER et peuvent rendre visite à leur mère, souvent le père les a abandonnés.

contenant, remplissant une fonction de pare-excitation et d'auxiliaire du Moi, qu'ils sont susceptibles d'investir, peuvent s'en sortir.

L'échec du dispositif est souvent attribué à la réactivation des structures abandonniques, nous dirions qu'il est aussi attribué à la perte d'étayage du Moi et de la fonction de pare-excitation contenue dans le cadre du CER.

1.2.2- Le centre éducatif fermé.

Cette recherche se déroule au sein d'un CEF du secteur habilité. Il accueille des adolescents âgés de 13 à 17 ans pour une durée de 6 mois, renouvelable une fois.

Ce CEF présente une capacité d'hébergement de 10 adolescents. Tous disposent d'une chambre individuelle avec équipement sanitaire. Les membres de l'équipe ont libre accès aux chambres. Les espaces collectifs intègrent des lieux destinés aux activités scolaires et de formation, aux activités de détente, au sport et au soin. Un espace est également prévu pour l'accueil des familles.

Tous les adolescents sont soumis, dès leur arrivée, à un bilan sanitaire, physique et psychologique, ainsi qu'à un bilan des acquis scolaires et professionnels.

24 ETP¹⁹ assurent l'encadrement, répartis selon trois champs disciplinaires : éducatif (5 éducateurs techniques et 9 de vie quotidienne), enseignement (une institutrice détachée de l'éducation nationale), soin (psychiatre, psychologue, musicothérapeute, infirmière). Le dispositif assure la prise en charge globale de l'adolescent en tenant compte de l'ensemble de ses besoins.

L'équipe dispose de plusieurs temps d'élaboration :

- l'analyse de la pratique professionnelle, réalisée par une psychologue extérieure à l'institution en co-animation avec le psychiatre : 2h par semaine.
- la réunion d'équipe : entre 3h et 4h par semaine.
- des temps de préparation pour les activités : 1h par semaine.

La philosophie du projet repose sur la valorisation de l'adolescent dans le « vivre avec » et le « faire avec ».

¹⁹ Equivalent temps plein.

Depuis l'ouverture du CEF, j'occupe un poste de psychologue à $\frac{3}{4}$ temps. Ma mission est d'accompagner les adolescents dans le traitement de leur souffrance psychique et de soutenir l'équipe dans l'élaboration de ses relations avec eux. Je suis présente sur la structure en journée et sur certains temps d'internat.

Le planning des activités est proposé à la semaine. Les adolescents assurent, à tour de rôle, la préparation des repas, le service et le nettoyage du réfectoire. Ils disposent d'une rémunération de 10 euros par semaine pour le travail fourni et peuvent, s'ils le souhaitent, répondre à des offres d'emploi le week-end pour augmenter leur pécule, qui sert généralement à l'achat de cigarettes et à la réparation des dégradations matérielles commises. Les adolescents disposent également de temps de réunion : le lundi matin (1h30) avec les cadres et les éducateurs pour évoquer la vie au CEF ; le vendredi après-midi, avec le directeur pour faire le point de la semaine.

Ils ont la possibilité de rencontrer la psychologue et la musicothérapeute à leur demande et d'institutionnaliser les rendez-vous à la semaine. Ils peuvent aussi rencontrer l'infirmière et le psychiatre.

Chaque adolescent a un référent cadre et un référent éducateur. Lors de l'admission, le directeur reçoit l'adolescent en leur présence afin de lui exposer le fonctionnement du CEF et de lui faire signer le règlement intérieur.

La prise en charge se répartit en 4 temps (cf. annexe 1). Le premier mois (stade 1), durant lequel l'adolescent ne sort pas du CEF, correspond à un temps d'observation. A l'issue de ce premier mois est réalisé un bilan (éducatif, psychologique, scolaire) qui permet d'élaborer le parcours éducatif individualisé. De ce bilan dépend l'accès au stade 2, qui autorise des sorties sur l'extérieur pour le projet ou le sport.

Le stade 3 (après trois mois de placement) donne le droit aux sorties loisirs et aux camps accompagnés d'un éducateur ; aux premiers retours en famille et à la possibilité d'être en stage extérieur ou scolarisé.

Enfin, le stade 4, à la fin du 5^{ème} mois, permet d'accéder aux quartiers libres. Cependant, chaque adolescent peut rétrograder à un stade antérieur, voire au stade 1 (enfermement), si son comportement n'est pas adapté. Les passages à l'acte graves ou répétitifs sont sanctionnés d'un rapport d'incident envoyé au juge qui peut alors convoquer l'adolescent et prononcer une incarcération temporaire ou définitive.

Après l'admission et durant la première phase du placement, chaque adolescent bénéficie d'appels téléphoniques aux parents exclusivement, sous réserve qu'il n'y ait pas d'interdiction posée par la justice.

A l'issue du premier mois de placement, les parents sont reçus au CEF (accompagnés de l'éducateur PJJ chargé de la mesure) afin que leur soient expliqués le cadre et le fonctionnement du centre. Une première évaluation de la nature des liens familiaux est aussi réalisée. Il est souhaitable que l'adolescent prenne le temps de découvrir le CEF avant de pouvoir être influencé ou perturbé par les difficultés familiales.

Ensuite, et ce en fonction du travail psychologique qui a débuté avec l'adolescent, d'autres rendez-vous avec la famille sont proposés. Il s'agit de mettre en place des entretiens dans lesquels l'histoire familiale et les raisons qui ont amené l'adolescent à transgresser, seront abordées. A la demande de l'adolescent, je peux participer à ces entretiens, habituellement menés par un cadre et l'éducateur référent.

Simultanément au travail avec la famille (ou après la réalisation de ce travail), les deux premiers retours au domicile familial, accompagnés par l'éducateur référent, pour une durée de deux heures environ, se mettent en place. Si ces premières visites se révèlent satisfaisantes, l'adolescent rentre en journée à deux reprises, puis en week-end. Les retours se font tous les 15 jours. Si le comportement de l'adolescent au centre se dégrade, il peut-être privé de retour en famille.

1.2.3- Présentation des adolescents.

Nous allons brièvement présenter les adolescents qui vont nous accompagner tout au long de cette recherche.

Wilfried, presque 17 ans, arrive au CEF après une garde à vue, dans le cadre d'un CJ. Placé dans un FAE²⁰, il a posé des problèmes de comportement (vols, vols avec violence, recel de vols, dégradations volontaires, violences volontaires, conduite sans permis, agressions verbales et menaces sur une éducatrice et outrages à policiers, extorsions, fugues) et de consommation abusive de cannabis.

²⁰ Foyer d'action éducative.

Wilfried est le seul enfant du couple parental, sa mère a 2 autres enfants. Il a vécu à l'étranger auprès de sa mère, originaire d'un pays du Maghreb, jusqu'à l'âge de 13 ans. Il n'a pas eu de contact avec son père durant toute son enfance. Il y a 4 ans, la garde et l'autorité parentale ont été confiées au père, originaire d'Afrique noire, alors que Wilfried était en vacances chez lui. Il est très perturbé par tous ces changements. Les rapports avec son père sont émaillés de violence, de la maltraitance a été constatée par le médecin scolaire, ce qui a conduit à un placement en urgence au FAE. Suite à ses comportements violents à répétition, l'inspection académique a prononcé sa déscolarisation. Devant les nombreux passages à l'acte de Wilfried, le FAE demande une main levée, depuis il vit dehors. Le seul lien qui lui reste avec sa famille est sa grand-mère maternelle qu'il visite quotidiennement, mais qui ne peut le prendre en charge.

Moïse a 17 ans et demi lorsqu'il arrive au CEF, dans le cadre d'une liberté conditionnelle. Il a passé la majorité de son adolescence en maison d'arrêt pour des actes de délinquance et de violence (il a versé de l'essence sur un adolescent dans un CER et l'a immolé), il a été condamné pour des actes de barbarie dans un foyer.

Le père de Moïse est originaire du Maghreb, il est fonctionnaire. Sa mère est originaire du sud de l'Europe, elle se prostitue. J'apprendrai au cours d'un entretien que sa mère lui a donné un prénom juif pour se venger de son père qui n'est pas venu à la maternité pour l'accouchement, car il travaillait.

Il a une grande sœur, Sabine (23 ans) en recherche d'emploi ; un grand frère, Abdel (20 ans), bien inscrit dans la délinquance et notamment dans le trafic de drogues ; un petit frère, Kader (13 ans) et une petite sœur, Laura (7 ans), actuellement scolarisés. Moïse demande à ce que nous l'appelions Senouci. En effet, les prénoms des filles sont d'origine française alors que ceux des garçons marquent bien l'appartenance à la lignée paternelle. Sauf pour Moïse qui lui a un prénom francisé à connotation juive. Difficile à porter pour un musulman ! L'équipe a décidé de l'appeler Moïse-Senouci, afin de pallier le clivage.

Jérôme, 17 ans, est confié au CEF dans le cadre d'un contrôle judiciaire pour avoir mis le feu à une école. Ses parents se sont séparés à sa naissance. Sa mère a ensuite eu une brève relation avec un homme, avec lequel elle a eu une petite fille, aujourd'hui âgée de 14 ans. Elle s'est

ensuite remariée et de cette union est né le petit frère de Jérôme (12 ans). Actuellement, elle est célibataire. Les premières mesures d'AEMO²¹ ont débuté alors que Jérôme avait 4 ans.

A 7 ans, une orientation en internat, dans un établissement spécialisé pour les troubles du comportement, est réalisée. Le rapport de sortie, sortie demandée par la mère, souligne des difficultés de socialisation, de respect des règles et des lois, des difficultés à supporter les autres. Il les manipule pour jouer le chef de bande. Il est l'instigateur des conflits. Il a besoin d'un cadre éducatif avec des repères précis. Les parents de Jérôme ne s'entendent pas et il est l'enjeu de leurs conflits.

Jérôme fréquente des jeunes plus âgés avec lesquels il squatte, vole, fume du cannabis.

Un signalement est alors réalisé car Jérôme a un comportement incontrôlable et violent au domicile et à l'école. La mère est dépassée, elle utilise un bâton pour calmer son fils. Elle ne parvient plus à lui poser de cadre. Jérôme n'a ni la possibilité d'être chez sa mère, ni chez son père. Il est confié à l'ASE²². La prise en charge au CDE²³ est problématique, il y a de nombreuses altercations avec les enfants. Jérôme éprouve de grosses craintes par rapport à sa sécurité, raison pour laquelle il fugue et se rend chez sa mère. L'ASE propose à Jérôme de rester chez sa mère. Malgré les difficultés de la mère, le droit d'hébergement est accordé.

L'IOE²⁴ menée à cette époque montre que les conflits entre les parents, bien qu'ils soient séparés, sont très violents. Le climat familial est instable et insécurisant, il y a un manque de repère. Jérôme est pris dans une relation d'exclusivité à sa mère, dans un fonctionnement inversé dans lequel il se sent obligé de la protéger. Il ne peut exister aucune distance entre lui et sa mère autrement que par le conflit et les passages à l'acte.

Des transgressions graves (fugues, alcool, stupéfiants, vols) et un acte auto-agressif (phlébotomie) conduisent Jérôme aux placements judiciaires, jusqu'au CEF.

Sylvain, 15 ans, est le premier adolescent à intégrer le CEF. Il sort de garde à vue et il est en CJ, dans l'attente de son jugement, pour des faits de cambriolages en réunion. Il y a quelques mois, il a déjà été incarcéré pour des faits similaires. Les premiers actes délictueux débutent à l'âge de 14 ans (dégradations de bus scolaires en réunion pour lesquelles il est renvoyé du collège, il nie les faits) et ne cessent de se multiplier. Il reprend une 3^{ème} générale en vue de préparer un BEP, devant son attitude odieuse et son comportement de leader négatif, une

²¹ Assistance éducative en milieu ouvert.

²² Aide sociale à l'enfance.

²³ Centre départemental de l'enfance.

²⁴ Investigation d'orientation éducative.

nouvelle exclusion est envisagée. La famille devance celle-ci et l'inscrit en 3^{ème} technologique dans un autre établissement. Son père est âgé de 69 ans et sa mère de 41 ans, c'est un mariage arrangé. Il est le seul garçon de la fratrie, il a trois grandes sœurs et une petite sœur. Il est également le seul à avoir un prénom d'origine française alors que la famille est originaire d'Afrique du Nord. Sylvain a été accueilli comme un enfant roi (la belle-famille faisait pression pour que le couple ait un garçon) et traité comme tel. Le père n'a jamais assumé une place d'autorité. Actuellement, la maman est enceinte de jumelles. Les parents ont honte des actes posés par leur fils, alors ils les banalisent et minimisent sa responsabilité. Sylvain est énurétique.

Lilian, 15 ans ³/₄, arrive au CEF après une hospitalisation en psychiatrie dans le cadre d'un CJ pour viol en réunion sur les personnes de sa petite sœur et de son petit frère. Ses premiers actes de délinquance remontent à l'âge de 12 ans (vols à l'étalage, en réunion, avec violence) pour se procurer l'argent nécessaire à sa consommation de cannabis. Il présente une problématique addictive importante à l'alcool, au cannabis, à la nourriture et à tout ce qui peut avoir un effet psychoactif. Par ailleurs, il dispose d'un lourd traitement médicamenteux à base de neuroleptiques, somnifères, anxiolytiques.

Ses parents, tous deux alcooliques, se séparent alors qu'il est âgé de 3 ans, suite à l'incarcération de son père pour braquage à main armée. Il est le troisième d'une fratrie de 7, tous les enfants sont issus de parents différents. Il a un lourd passé institutionnel : à un an, une mesure d'AEMO est décidée pour lui et son grand frère qui sera par la suite étendue à toute la fratrie ; à 5 ans, lui et son grand frère sont violés par le demi-frère de leur beau-père. Une plainte est déposée, et bien que l'agresseur reconnaisse les faits, il est relaxé. A 7 ans, il est placé en IMP²⁵ sur décision du CDES²⁶ en raison de ses difficultés scolaires et comportementales, l'AEMO est alors levée. A 8 ans, Lilian est séquestré et violenté sévèrement par deux adolescents ; quelques mois plus tard, il violente sexuellement sa petite sœur (3 ans) et son petit frère (5 ans) en réunion avec son grand frère. A 11 ans, l'AEMO est de nouveau étendue à Lilian, un séjour de rupture est organisé, une amélioration du comportement est constaté. A 14 ans, une main levée du placement à l'IMP sur décision administrative en raison des troubles du comportement (fugues, vols,..) et des déficiences constatées, conduit à un placement en urgence au CPI, à la suite de faits délictueux, et ce,

²⁵ Institut médico-pédagogique.

²⁶ Commission départementale de l'éducation spéciale.

dans l'attente d'une orientation. A 15 ans, son placement dans un IMPro²⁷ n'est pas renouvelé en raison d'un comportement instable. S'ensuit un placement en CER, puis une remise au père, puis un placement en urgence au FAE suite aux maltraitances du père. Lilian alterne alors séjours en milieu psychiatrique et comportements dangereux au sein du FAE.

Tico, 17 ans et demi, arrive au CEF suite au non-respect du SME qui l'obligeait à résider dans un FAE. Il est condamné à 6 mois de prison avec sursis avec un SME de 18 mois pour des faits de vols aggravés par trois circonstances : pénétration par ruse dans un local d'habitation, en réunion, précédée, accompagnée ou suivie d'actes de destruction, dégradation ou détérioration. Lors de son placement au FAE, il a multiplié les fugues et les incidents : racket, vente de cassettes pornographiques, violence, agressions, humiliations d'autres adolescents, possession de cannabis.

Tico est le cadet d'une fratrie de quatre enfants. Divorcée d'un mari très violent, la mère vit avec ses enfants. Un des frères de Tico, coauteur des délits avec lui, est actuellement incarcéré. Tico s'entend bien avec son beau-père qui ne vit pas au domicile de la famille. Il ne supporte pas d'être séparé de sa mère, raison pour laquelle il fugue du FAE. Il culpabilise car sa mère souffre d'une grave maladie et il se pense responsable de l'aggravation de son état de santé. Il est déscolarisé depuis la 6^{ème}. Il consomme beaucoup de cannabis, de cigarettes et d'alcool.

Après diverses mesures en assistance éducative, Jordan, 16 ans, arrive au CEF dans le cadre d'un CJ. Il est prévenu « *d'avoir détruit volontairement un véhicule par incendie* » et « *détérioré ou dégradé volontairement un bâtiment public, par l'effet d'une substance explosive, d'incendie ou de tout autre moyen de nature à créer un danger pour les personnes* ». Ses parents sont divorcés, Jordan vit avec sa mère et ses trois frères. A l'âge de 5 ans, une consultation en CMPP²⁸ est demandée pour « instabilité ». A 11 ans, de la Ritaline est prescrite par le médecin scolaire, et ce, jusqu'à ce jour. Jordan présente des troubles du comportement étiquetés « *syndrome d'hyperactivité* » depuis la classe de 6^{ème}. Les actes délictueux ont débuté depuis un an.

²⁷ Institut médico-professionnel.

²⁸ Centre médico-psycho-pédagogique.

Anthony, 16 ans, intègre le CEF dans le cadre d'un CJ pour des faits de vols en réunion. Il arrive un jour après la date prévue car il n'était pas présent à l'audience, et pour cause, il se trouvait en garde à vue suite à un cambriolage ! Le parcours institutionnel d'Anthony est lourd : à 11 ans, il est placé en foyer, à 12 ans, il rejoint un CEP²⁹. A 14 ans, il est incarcéré pour 6 mois, il écume 5 maisons d'arrêt pour violences sur surveillants ; à sa sortie, il est placé dans un foyer d'où il fugue.

Anthony est le 6^{ème} enfant d'une fratrie de 8, issue de trois pères différents. Sa mère a deux enfants avec son beau-père, dont l'un décède à 12 ans d'une leucémie. Il s'est trouvé en position d'occuper symboliquement la place de ce frère aîné décédé et idéalisé par la mère.

Les parents n'ont jamais vécu ensemble puisque son père a par ailleurs une femme et des enfants. Anthony décrit de nombreux sévices infligés par son père et par les grands-parents maternels lorsqu'il leur rendait visite dans les DOM. Au niveau de sa scolarité, une orientation en IR³⁰ avait été prononcée par l'éducation nationale, mais le manque de place a fait échouer la mesure.

Saïd, 17 ans, est placé au CEF, dans le cadre d'un CJ et d'un SME. Il a été condamné à 15 mois de prison avec sursis pour des faits de violence avec usage d'une arme ayant entraîné une ITT³¹ supérieure à 8 jours, ainsi que des faits de recel et de vols avec intimidation. Actuellement, il est mis en examen pour des faits de vols de voitures et de conduite sans permis. Depuis 2 ans, il est suivi dans le cadre d'une mesure de LSP³².

Saïd est le quatrième enfant d'une fratrie de 8. Sa mère est décédée (des suites d'une maladie) quand il avait 4 ans. Son père, devant les difficultés à assumer ses 5 enfants, a souhaité se remarier. Sa nouvelle femme a bien été acceptée par les enfants.

Au niveau scolaire, Saïd présente un absentéisme important. Un cadre contraignant est alors mis en place et il se remotive jusqu'à l'année dernière où une nouvelle mesure de LSP est préférée pour des vols en réunion accompagnés de violence. Il interrompt sa première année de BEP. Depuis quelques mois, il n'a plus d'activité régulière qui puisse le préparer à une formation. Il est alors placé en CPI dans l'attente d'une place en CEF. Cette décision l'effraie mais il a un discours positif quant aux bienfaits de ce placement pour rompre avec ses fréquentations, enclencher une formation, stopper toute consommation de cannabis.

²⁹ Centre éducatif et professionnel.

³⁰ Institut de rééducation.

³¹ Incapacité temporaire de travail.

³² Liberté surveillée préjudicielle.

Christian, 17ans, rejoint le CEF en alternative au renouvellement d'un mois de détention pour des faits de vols, vols aggravés avec effraction, en réunion. En détention, il ne formule aucune demande, ne participe à aucune activité et sort peu de sa cellule. Son comportement ne pose aucun problème, il est calme, respectueux. Etre incarcéré lui semble confortable.

Ses parents ont divorcé alors qu'il avait 6 mois, et il vit chez sa mère. Le premier beau-père de Christian s'est suicidé quand il avait 6 ans. Le second, alcoolique, a vécu pendant 9 ans avec sa mère. Maltraitant, Christian s'est retrouvé hospitalisé à plusieurs reprises. Les relations avec le beau-père étaient très conflictuelles et motivaient les fugues. Dès le primaire, Christian est repéré comme un enfant difficile, insolent, perturbateur et en échec scolaire. Il est déscolarisé en 5^{ème}. Il a cependant réalisé un préapprentissage en mécanique. Alors qu'il lui reste une année pour décrocher son CAP, il arrête tout.

Christian est décrit par sa mère comme un adolescent qui ne tient pas compte de son autorité, et qui n'est pas violent envers elle parce qu'elle est en capacité de s'imposer physiquement. Il a encore des relations avec son père qu'il voit occasionnellement. Au moment de l'admission, Christian est dans l'attente de jugements pour une trentaine d'affaires.

Karim, 14 ans, arrive au CEF dans le cadre d'un CJ pour des faits de détention et d'acquisition de cannabis, de destruction de biens, d'outrages et menaces à personnes depositaires de l'autorité publique, de résistance violente au moment de l'interpellation, de vols, menaces et agressivité à l'encontre d'autres adolescents, d'incendies volontaires. Malgré son placement au FAE et sa mesure de LSP (suite à un vol aggravé par l'usage de menaces et pratiqué en réunion), Karim multiplie les actes de délinquance. Il y a un an, une OPP³³ confie Karim à un foyer, il ne l'intègre pas immédiatement car il refuse de s'y rendre et sa mère est très ambivalente face à cette décision.

Son père est décédé dans un accident alors que Karim n'est âgé que de 6 mois. Ce sont les grands-parents paternels qui l'ont élevé (OPP quand il a 5 ans), sa mère se trouvant prise dans de grandes difficultés psychologiques. Karim connaît son histoire familiale et les différentes incarcérations de ses parents. Il y a 2 ans, la mère récupère le droit de garde de son fils, elle vit alors avec un nouveau compagnon (actuellement incarcéré), union de laquelle naît le petit frère de Karim, âgé de 3 ans, qui est actuellement placé.

³³ Ordonnance de placement provisoire.

Les difficultés de comportements de Karim remontent au CP : instabilité, manque de concentration, démotivation. Elles sont liées à de fortes préoccupations familiales. Une exclusion scolaire définitive a été prononcée alors qu'il est en 5^{ème} pour des faits de violences.

Mérouane a tout juste 16 ans lorsqu'il intègre le CEF. Cet adolescent est connu de la PJJ depuis 2005 dans le cadre d'une mesure en assistance éducative. En 2006 a lieu la première mise en examen pour de nombreuses affaires de petite délinquance.

Mérouane est l'aîné d'une fratrie de trois enfants confiés à la mère depuis la séparation des parents, séparation liée à l'alcoolisation massive de monsieur.

Mérouane n'est plus scolarisé depuis ses 12 ans malgré diverses tentatives infructueuses de rescolarisation. L'adolescent est dans l'errance et le juge décide un placement en CER. Le cadre contenant du CER lui permet de se poser, il est ensuite orienté dans une MECS³⁴. Divers incidents violents ont émaillé la prise en charge, ce qui a conduit Mérouane jusqu'au CEF.

Durant son placement à la MECS, une hospitalisation en psychiatrie est préconisée par le médecin psychiatre, Mérouane présente un état d'agitation permanent. Amené de force à l'hôpital, il y reste deux jours pour un bilan dont les conclusions conduisent à une absence de trouble. Suite à cet épisode, une main-levée du placement est ordonnée avec un retour au domicile maternel. Entre ses deux jugements, Mérouane réintègre la MECS dans un cadre pénal plus contraignant. Le deuxième jugement à peine passé, Mérouane repasse à l'acte, il est alors « mis à pied » au domicile maternel par la MECS, qui témoigne ainsi de son incapacité à assurer la prise en charge de Mérouane. Un nouveau séjour de rupture est proposé, mais très rapidement, Mérouane est exclu du dispositif, il retourne donc chez sa mère avant de réintégrer de nouveau la MECS. La multiplication des passages à l'acte a conduit à la demande d'un placement CEF. Dans l'attente d'une place disponible, il retourne chez sa mère.

Rémi a 16 ans et demi lorsqu'il est placé au CER. Il est né dans un pays d'Afrique du sud-ouest, d'un père français et d'une mère locale. Son père est médecin, militaire de carrière. La famille vit dans un certain confort matériel. La fratrie se compose de 12 enfants dont certains sont encore en Afrique. Bien qu'étant de nationalité française, Rémi se considère de la nationalité du pays d'Afrique.

³⁴ Maison d'enfants à caractère social.

Il est arrivé en France, il y a 3 ans. Il a tout d'abord refusé d'apprendre le français de peur d'oublier sa langue maternelle. Rémi n'aime pas la France car les gens y sont racistes et individualistes. Il évoque la violence de son père comme quelque chose de terrifiant, souvent il s'enfermait avec sa mère pour prier le temps que la colère paternelle passe. Il s'est enfui du domicile familial à 13 ans pour échapper aux coups. Rémi n'éprouve à l'égard de son père aucune rancune car celui-ci aurait pu le tuer quand il était bébé, et il ne l'a pas fait, donc il l'aime.

Concernant les relations entre ses parents, Rémi ne comprend pas qu'ils soient séparés car ils s'aiment toujours. Son père est avec une femme mais leur relation résulte d'un processus de magie noire exercé à son encontre. Il se dit prêt à sacrifier sa vie pour que ses parents ne divorcent pas et il pense qu'au plus mal il ira, au plus de chance il aura que ses parents se remettent ensemble. Il pense que c'est à lui qu'incombe cette lourde tâche puisque ses frères et sœurs ne l'ont pas fait, ce qu'il leur reproche fréquemment. A 8 ans, il a commis un acte irréparable dont il ne veut pas me parler de peur que je le dénonce à la police, et, que devant l'horreur des faits, je ne veuille plus lui parler, j'aurai peur de lui après. Il dit en avoir honte. Il n'a parlé de cet événement qu'à son frère. Aujourd'hui, il pense devoir payer pour toutes les mauvaises choses qu'il a faites. Rémi se décrit comme quelqu'un qui a trop souffert et pour qui la vie ne vaut pas la peine d'être vécue.

D'un autre côté, il se présente comme un idéaliste : il aime tout le monde et ne comprend pas qu'il n'en soit pas ainsi pour tous. Il aspire au partage des richesses afin de faire disparaître la misère. Sa manière de penser le conduit à croire qu'il n'est pas normal et il a peur de devenir fou. Il oscille entre un Rémi qui veut s'en sortir et un Rémi qui veut mourir.

Concernant son parcours délinquant, il affirme commettre ses actes de manière impulsive sous l'effet du manque de cannabis. Il utilise ce produit à titre d'anxiolytique, s'il ne fume pas il devient violent, notamment envers sa mère. Du racket au vol de voitures, des menaces aux agressions dans les foyers, Rémi a fini derrière les barreaux à plusieurs reprises.

1.3- LES RÉSULTATS DES RECHERCHES PRÉCÉDENTES.

Nous avons réalisé un travail de recherche-action au sein du CER dans le cadre du DESS et un travail de recherche dans le CEF dans le cadre du DEA. Voici les résultats de ces travaux.

1.3.1- Le centre éducatif renforcé.

1.3.1.1- La place du psychologue.

J'ai intégré un CER basé au Maroc durant 4 mois et demi, durée d'une session. Cette recherche-action avait plusieurs objectifs :

- repérer dans le dispositif ce qui fait implicitement « soin » pour des adolescents qui se trouvent en situation de rupture sur les plans éducatif et familial. Il s'agissait de déterminer les fondamentaux de la prise en charge, de réaliser un travail de mise en sens des agirs professionnels, en vue d'une institutionnalisation de certaines pratiques. Les éducateurs pensaient que le cadre du dispositif et les relations de proximité établies avec les adolescents étaient en soi thérapeutiques et inducteurs de changement.

Dans un premier temps, l'hypothèse que nous avons mise à l'épreuve était celle du « vivre avec » comme médiation pour établir une relation privilégiée avec les adolescents.

- définir les missions du psychologue dans le dispositif. La prise en charge de la souffrance psychique des adolescents supposait que je « vive avec » les adolescents pour pouvoir les « accrocher ». Je partageais les repas, j'allais les rencontrer sur leur lieu de travail, j'étais présente lors des temps de détente. Il m'était aussi proposé de partir avec l'adolescent en « dégageant ».

Ce cadre d'intervention devait permettre aux adolescents de dépasser leurs représentations souvent désastreuses du psychologue afin de nouer un lien qui serait initiateur d'un travail avec eux. Le « vivre avec » et le « faire avec » contribuent au tissage d'un lien de confiance et démythifient l'image du psychologue. Cette position permet de passer outre la demande explicite et d'accéder aux demandes latentes (traitement de la non demande).

Sortir de l'institution favorise le travail avec les adolescents : les entretiens se déroulent à la terrasse d'un café. Cette proposition s'inscrit dans l'enchaînement logique du postulat de

départ de l'équipe, à savoir que le psychologue doit quitter son bureau, s'humaniser et ne pas attendre la demande.

Le travail d'accompagnement de l'équipe a été entravé par l'absence de demande de l'équipe, ce qui n'a pas favorisé la réflexion quant à ma place parmi elle. L'hypothèse de travail reposait sur le paradigme d'une prise en charge concertée et élaborée entre l'équipe et le psychologue, qui devait permettre une meilleure compréhension des adolescents, une élaboration des positions contradictoires, un évitement de l'enfermement des adolescents dans une image à laquelle tous adhèreraient.

Cette recherche-action proposait d'articuler la prise en charge éducative et thérapeutique afin que les adolescents tirent un bénéfice optimal de leur placement.

Toutes les modalités d'intervention décrites ci-dessus ne se sont pas avérées pertinentes sur le terrain, comme la possibilité de partir en dégageant. Quand la situation s'est présentée, je devais accompagner un adolescent (Rémi) qui avait établi un lien très fusionnel avec moi. Ce lien renforçait le processus de clivage : les éducateurs étaient les mauvais objets puisque agents de frustrations et moi le bon objet, source de gratifications. Accompagner Rémi dans ce dégageant n'aurait conduit qu'à renforcer ce clivage. C'est la raison pour laquelle j'ai refusé de partir, tout en proposant à l'adolescent de le rencontrer à son retour pour « faire le point ». Il me semblait beaucoup plus judicieux de favoriser la création d'un lien positif avec un éducateur et de travailler à partir de l'interprétation que Rémi ferait de ce dégageant, de sa capacité à comprendre ou non la décision éducative et de l'effet qu'elle pouvait produire sur lui.

L'éclatement de mon champ d'intervention (le « vivre avec », la présence sur le lieu de travail, sur le lieu des activités culturelles et sportives,...) a provoqué une perte de sens de ma présence. Qu'est-ce qui me distinguait dans mon intervention auprès des adolescents de l'éducateur ? Je m'y perdais et je devenais, par réaction défensive, particulièrement attachée aux marqueurs de ma différence professionnelle. Ainsi refusais-je farouchement de participer aux tours de vaisselle des adolescents et des éducateurs, en affirmant ma différence de fonction. De même, j'avais des difficultés à communiquer à l'équipe des éléments concernant les adolescents et je me servais du « secret professionnel » comme justification, élément signifiant de la pratique psychologique.

Cette attitude défensive contrebalançait celles des éducateurs qui tentaient de m'aspirer dans leurs pratiques : pour pouvoir exister, il fallait être dans la similitude. Cette problématique trouvait toute son acuité dans mes prises de position lors de flagrants délits de consommation de cannabis : ni complice, ni balance, je marquais ma désapprobation devant la transgression, en rappelant l'interdit mais sans jamais avoir une position de faire respecter la loi, ce que me reprochaient certains membres de l'équipe.

La prise de conscience de ces éléments m'a amenée à définir le champ de mon intervention afin qu'il soit lisible, aussi bien pour l'équipe que pour les adolescents : l'animation de groupes de discussion et les entretiens individuels. Ma présence dans les autres espaces ne visait qu'à rassurer les adolescents sur ma bienveillance à leur égard et sur à ma disponibilité auprès d'eux. J'ai réprécisé ma disponibilité auprès de l'équipe.

1.3.1.2- Le dispositif.

Peut-on éduquer les adolescents auteurs d'actes transgressifs ? Cette interrogation constitue le socle du pari éducatif des CER. La prise en charge en CER surgit dans le parcours de l'adolescent lorsque tous les autres placements ont échoué.

L'organisation du dispositif dénote des prises en charge institutionnelles classiques. Le CER est un nouvel outil qui impose une initiation aux adolescents. Celle-ci peut-être vécue sur le mode d'une expérience à la fois socialisante et correctrice par rapport à un raté des processus de séparation entre enfant et parents. Indirectement, c'est un moyen pour l'adolescent de tenter de sortir de la stigmatisation (« *jeune délinquant des quartiers* ») sans pour autant perdre son identité.

Lors de la présentation du projet aux adolescents, le chef de service insiste particulièrement sur certaines caractéristiques de fonctionnement du CER :

- les éducateurs ne disposent pas du dossier des adolescents. Ce qui les intéresse, c'est le présent et le futur des adolescents.
- les adolescents peuvent, après leur passage au CER, acquérir une identité autre que celle de délinquant et ils seront accompagnés dans ce changement.

Ces précautions ne se réduisent pas à une information sur sa nouvelle situation de placement. Elle ont pour but de créer un « *nouvel adolescent* » (il est d'emblée considéré comme sujet et non pas comme « dossier »).

L'organisation du placement convoque les adolescents à une épreuve initiatique dont la fonction est de faire passer le sujet d'un état (l'enfance) à un autre (l'adultéité). La session, préalablement définie dans le temps (les adolescents sont enlevés à leur milieu pour un temps défini), présente des caractéristiques du rite de passage, tel qu'il existe encore dans les sociétés traditionnelles.

Kammerer (1992) repère trois temps dans le processus initiatique :

- « *la séparation* » : le CER fonctionne sur la séparation et la rupture. Pour certains, c'est la première fois qu'ils quittent le domicile familial : la séparation est aussi douloureuse pour les parents que pour les adolescents. Ils sont arrachés de leur milieu pour être transportés dans une autre culture. Ce temps les convoque à une place où ils ne sont plus rien, dans l'attente de ce qui va leur arriver, coupés du passé et pas encore projetés dans l'avenir. Ces séparations attaquent le narcissisme des adolescents en ébranlant l'image d'eux-mêmes et leur toute puissance imaginaire.

Le placement commence par une phase d'accueil d'une semaine, dans le sud de la France. Cette période permet de faire connaissance. Durant cette phase, les adolescents réalisent un certain nombre d'activités sportives et culturelles (théâtre). Puis arrive le jour du départ pour le Maroc. Le voyage s'annonce comme un véritable périple. Le trajet se fait en voiture (2 adultes et 3 adolescents par véhicule) et dure trois jours.

- « *la réclusion* » : dans un lieu mystérieux qui rappelle l'enfermement (la médina et ses remparts³⁵) et la gestation (naître sous un nouveau statut). Elle est l'occasion de découvrir une manière de vivre très différente de celle que les adolescents ont connue dans le quartier et qui leur servait d'unique référence. Ils éprouvent alors une perte de repères quant à leur position sociale, à leurs repères existentiels et culturels. En France, ils sont envahis par l'envie, au Maroc ils la suscitent : considérés comme français, ils sont des adolescents « favorisés ».

« *C'est important que cela se passe au Maroc car on découvre une autre vie* », « *on ne vit pas les mêmes choses. On n'a pas la même eau, il y a beaucoup de mendiants et de pauvres. C'est la vie.* »

³⁵ Le surnom de la ville est l'ensorceleuse.

Les adolescents vont recevoir pendant cette période un ensemble d'enseignements (éducatif, professionnel, social,...) qui suscite l'élaboration d'idéaux groupaux. Cette période correspond à une confrontation à des épreuves physiques (acquérir un rythme de travail) et morales (accepter la frustration) sous la direction d' « éducateurs-initiateurs ». Dans les activités des adolescents, ce n'est pas la notion d'apprentissage qui prévaut mais leur capacité à travailler (en effet, pour la majorité, c'est la première confrontation au monde du travail et à ses réalités). Cet apprentissage a des répercussions psychiques notamment celles de favoriser leur revalorisation narcissique : les adolescents tiennent à cette activité dans laquelle ils se sentent reconnus et contenus. Les maîtres d'atelier sont mus par un désir de transmission des techniques de leur métier ; ils offrent aux adolescents un étayage narcissique et identificatoire³⁶ (« faire comme »).

Pour les adolescents d'origine marocaine, c'est l'occasion de renouer avec leur origine et de pouvoir faire la connaissance de leur famille. Les adolescents maghrébins sont aussi confrontés à leur origine (nourriture, langue) même s'il existe des différences.

Les éducateurs marocains remplissent une mission de réparation, dans un lien de filiation imaginaire. Ce sont d'ailleurs ces adolescents qui repartent du Maroc en ayant appris le plus de mots arabes. Ce séjour les convoque au lieu de leur identité culturelle : ils arrivent « arabes » et repartent « français ».

La vision de la misère, l'abandon des « enfants des rues », la violence des forces de l'ordre³⁷ à l'égard des mendiants et des enfants, les conduisent à se réinterroger sur la France et la police : « *On a de la chance d'être en France.* »

- « *la renaissance* » : le séjour de rupture au Maroc doit permettre aux adolescents de revisiter les valeurs essentielles pour se sentir un être humain. La vie dans un pays en voie de développement permet de prendre conscience d'un certain nombre de valeurs comme le partage et le don. La confrontation à d'autres systèmes de règles et de normes, à une convivialité différente et à une autre culture, développe chez les adolescents leur position critique, leur capacité à faire des choix, leur considération pour les obligations. Les adolescents doivent résister et obéir.

Les liens noués lors de ce séjour de rupture vont avoir (ou pas) un retentissement psychique. Il s'agit de permettre la destruction de la personnalité infantile tout en fortifiant l'être nouveau :

³⁶ « *S'identifier c'est prendre en soi une partie des qualités de l'autre qu'on estime, qu'on respecte et qui on aimerait bien ressembler un peu* », in Wacjman C., (2002), p.153.

³⁷ Il existe une "brigade touristique" dont la mission est le nettoyage des villes afin que les touristes ne soient pas importunés. Ceux qui dérangent sont évacués des lieux à coups de matraque.

« Enseignement vivant, à base émotive et empirique, l'initiation apparaît comme un processus de socialisation sans dépersonnalisation, orienté vers l'intégration de l'individu au groupe. Il a pour cadre une expérience de séparation et pour drame une mort symbolique concomitante d'une transformation du sujet, lequel pourra renaître alors, à un état jugé personnellement et socialement supérieur. »³⁸ De la confrontation à cette épreuve, les adolescents ressortent selon deux positions : celle d'avoir triomphé (position de vainqueur) ou celle d'être un petit enfant naissant à une nouvelle vie. La traversée satisfaisante de l'épreuve renforce le sentiment d'estime de soi et aboutit à la mise en place d'un narcissisme qui laisse place à la communication avec l'autre et à une image plus estimable.

L'adolescent entre dans le CER délinquant et en ressort avec un projet de formation, donc potentiellement réinséré. Ce changement n'est pas une évidence et les adolescents le redoutent souvent : « Avant j'étais un délinquant, mais maintenant qui suis-je ? » Les sentiments de fierté et de confiance en soi retrouvés, issus du sentiment d'avoir survécu à une épreuve imposée (« c'est pire que la prison »), permettront peut-être aux capacités d'auto-maternage et d'auto-paternage de s'élaborer.

Kammerer parle de « scénario éducatif » qu'il définit comme « un ensemble d'activités à vivre avec les éducateurs, dont il est attendu qu'il entraîne des processus de mutation personnelle. »³⁹ Ce voyage reste inscrit chez les adolescents comme une expérience inoubliable qui leur a permis de vivre de grands moments d'émotions. Ce qui semble primordial dans ce type de dispositif, ce n'est pas tant l'adaptation de l'adolescent à un système de règles que sa réhabilitation narcissique.

Le CER constitue une médiation éducative à caractère initiatique susceptible de pouvoir relancer le processus adolescent qui se trouve suspendu par la problématique des agirs délinquants. Ce dispositif peut suffire à lui seul à induire chez l'adolescent une réflexion quant à son histoire personnelle jusque-là restée impensée.

Mais l'efficacité initiatique du dispositif suppose que l'adolescent l'utilise de manière optimale, qu'il soit acteur de son CER et s'y engage pleinement pour créer en lui un processus de mutation personnelle.

Les échecs de la prise en charge signifient que le dispositif seul ne suffit pas, une autre dimension intervient, c'est la réalité psychique de l'adolescent. Il est important d'avoir à

³⁸ Kammerer P.,(1992), p.126.

³⁹Kammerer P., *Au-delà de l'ordre social, ils ont droit à leur part d'identité humaine*, sur <http://perso.wanadoo.fr/fripsi/Kammerer.html>, p.1.

l'esprit que ce dispositif est « trouvé », c'est-à-dire préexistant à la venue de l'adolescent, et que celui-ci doit ensuite le « créer », c'est-à-dire en faire l'objet de ses projections. C'est alors qu'il peut jouer avec le dispositif. Si l'adolescent accepte ce jeu, le dispositif est inducteur de changements psychiques. L'investissement du dispositif est bien évidemment favorisé par la relation privilégiée établie avec les éducateurs.

1.3.1.3. La relation éducative.

Dans un premier temps, les adolescents projettent sur les éducateurs leurs propres valeurs morales et ils s'imaginent que ceux-ci sont malhonnêtes et corrompus. C'est une manière de les confronter à l'impuissance dans l'aide qu'ils souhaitent leur apporter. C'est aussi un moyen d'affirmer leur supériorité sur l'équipe, de vaincre ses efforts, de parvenir à la contrôler. La création d'un lien présente un danger pour ces adolescents, dans la mesure où, selon eux, tout lien est voué à l'abandon, à la trahison. Afin de se prémunir des affects issus de ces situations, il préfère n'investir aucun lien : *« J'ai commencé à faire confiance quand j'ai voulu vraiment changer et être bien dans mon projet. Au début, je ne savais pas trop, j'osais pas me confier, j'avais peur d'être dans la merde après. »*

Mais, la proximité de l'équipe laisse émerger un climat rassurant. Les éducateurs font d'emblée confiance aux adolescents et cette situation est pour eux inédite : *« j'aime bien les éduc. J'ai remarqué qu'ils allaient tout faire pour qu'on s'en sorte. Comme ils nous font confiance, on ne va pas les trahir. »* Le « vivre avec » permet de nouer des liens forts et intenses qui induisent confiance et respect : *« On parle mieux avec les éduc. On peut*

s'exprimer mieux parce qu'on fait des choses ensemble. Les éducateurs sont cool mais il ne faut pas les chercher. « Respect » comme ils disent. »

Le réel désir des éducateurs⁴⁰ que les adolescents s'en sortent constitue un en-plus à valeur de don, modifiant la perception des contraintes : *« C'est plus encerclé que dans les foyers. C'est rassurant. Dans les foyers, il y a trop de liberté. On te propose un boulot, si tu refuses les éducateurs te laissent tranquille. Ici on ne peut pas fuguer. » « Au moins au CER, si on ne se lève pas pour aller au travail, on nous oblige à y aller »*. Les interdits sont au départ mal vécus : *« Ça nous fout les nerfs, on ne comprenait pas mais après on comprend qu'ils sont là pour nous aider, ils ont vraiment envie qu'on s'en sorte. »*

Un adolescent donne le profil de l'« éducateur idéal » : il doit éduquer, ne pas *« lâcher l'affaire quand un jeune ne veut pas se lever »* et être disponible pour pouvoir parler. L'affection que l'équipe porte aux adolescents est nécessaire pour que l'interdit ne vienne pas soutenir une position dépréciative. Fustier parle d'un phénomène de décontamination de l'autorité : celle-ci n'est alors plus intrusive ou persécutoire car la discussion autour des règles est possible. Le respect des règles doit conduire les adolescents à pouvoir s'identifier aux adultes interdicteurs, dans la perception du sens de l'interdit (*« dans les MECS, les éducateurs y sont sévères, on ne peut rien faire »*). Autrement, nous assistons au refus de l'interdit ou à sa soumission dans le but de satisfaire au désir de l'adulte, ce qui reste un renoncement traumatique. Le statut de l'éducateur fait de lui le garant et le dépositaire de la toute puissance narcissique des adolescents. Il est de fait persécuteur dans sa fonction d'imposer des contraintes aux adolescents. Mais il répond aussi à leurs besoins narcissiques. Dans cette dualité, les adolescents éprouvent l'ambivalence des sentiments.

La dimension initiatique du CER active, ce que Kammerer (1992)⁴¹ appelle *« la pulsion de lien »*. Ces adolescents ont longtemps cru pouvoir ne dépendre que d'eux-mêmes et n'avoir en aucun cas besoin de l'autre. Le « vivre avec » est l'occasion de découvrir et d'accepter l'autre dans sa différence. Cette découverte permet de décontaminer les liens de leur valeur persécutoire. La réalité de l'accompagnement est en soi thérapeutique car elle offre la possibilité à des liens imaginaires de se dégager et aux processus identificatoires de se mettre

⁴⁰ Les éducateurs sont recrutés sur la base de caractéristiques personnelles. Il s'agit de favoriser chez eux l'expression de ce que chacun sait faire et surtout a envie de faire avec les adolescents. Ils ne sont généralement pas formés à l'encadrement de ce type de public, remettant au goût du jour l'éternel débat entre formation et spontanéité (ce qu'ils appellent « bon sens »). Les adolescents ont en tout cas manifesté leurs préférences qui se trouvent relativement semblables à ce que les adolescents interrogés par J.P. Chartier évoquent (cf. chapitre 3.1.1).

⁴¹ p. 283.

en œuvre. Les éducateurs sont des pères symboliques qui encouragent et rassurent. Comme ils sont capables d'afficher le plaisir pris dans les activités qu'ils mènent avec les adolescents, ils peuvent aussi se mettre en colère. Ces manifestations sont importantes pour les adolescents, car ils prennent alors conscience de leur capacité à générer de l'émotion chez l'éducateur, signe que celui-ci se préoccupe d'eux. Les adolescents peuvent alors le dégager d'une position d'idéal inatteignable puisqu'il est vulnérable (les adolescents sont susceptibles de le « toucher »).

Les éducateurs doivent aussi faire face à la violence des adolescents : « *Dans les autres CER, les éducateurs avaient peur. Ici, ils ont confiance et n'ont pas peur* ». L'effet de soin ne peut apparaître que si l'institution et les éducateurs résistent à la violence et ne sont pas détruits dans la réalité par les attaques dont ils sont l'objet. Pour se protéger de la violence, les éducateurs mettent en place des techniques d'autoconservation et de survie qui se formalisent dans une suspicion permanente des adolescents (qui sont susceptibles de les « mener en bateau ») et dans l'angoisse de se faire « manipuler » (qui signifierait l'échec de la prise en charge), les adolescents les auraient alors mis à mort comme ils l'ont fait pour les autres adultes.

Ne pas exercer de représailles traduit la survivance du professionnel à leur violence : « *Fondamentalement, les représailles signifient surtout que celui qui les exerce n'existe pas de façon autonome, mais que ses agissements sont déterminés par l'autre. Il a besoin de s'en venger. Dès lors celui qui se venge ne se constitue pas comme objet extérieur, mais comme un effet de la toute-puissance de la personne violente.* »⁴²

La sanction est consécutive à la transgression des règles du CER, elle ne résulte pas d'un sentiment de vengeance. Il s'agit de signifier à l'adolescent que ce dernier peut toujours attaquer l'éducateur mais qu'il sera incapable de le détruire. De cet affrontement, les deux protagonistes survivent : « *Le concept de violence fondamentale élaboré par J. Bergeret nous a permis de comprendre ces comportements de destructivité qui ne sont pas à proprement parler agressifs puisqu'ils ne cherchent pas à nuire à un objet, mais seulement à se préserver dans une démarche du type « c'est lui ou moi » qui mobilise l'instinct de survie.* »⁴³ La violence est donc contenue et transformée.

C'est au cadre que se confronte l'adolescent et non à l'adulte. L'adulte est au côté de l'adolescent dans le combat qu'il mène pour entrer dans la loi symbolique. Les échanges avec

⁴² Fustier P.,(1999), p.66.

⁴³ Fustier P., (1999) p.113.

les éducateurs vont permettre un réel travail d'élaboration psychique, notamment autour de l'histoire personnelle et familiale, souvent vécue comme honteuse.

C'est par un travail de réamorçage des relations, de restauration d'une sécurité affective et d'acceptation de sa personnalité que se prépare l'entrée dans une vie d'adulte autonome.

Les adolescents envisagent désormais les rencontres avec leurs éducateurs institutionnels sous d'autres modalités :

- « *Il faut qu'ils soient sympas, qu'ils nous respectent.* » Les éducateurs sont conviés au lieu de leur humanité et non de leur professionnalité. De même, ils doivent considérer les adolescents en tant que sujet et non pas en tant que dossier.

- « *Il faut qu'ils nous considèrent comme différents des autres jeunes. On est de l'autre côté de la barrière maintenant.* », « *Il faut qu'ils nous retirent l'étiquette de délinquants et qu'ils tiennent compte de l'expérience qu'on a vécue.* » Ils doivent prendre en considération les changements réalisés même s'il y a des rechutes. Celles-ci ne signifient pas nécessairement un échec de la prise en charge, mais une difficulté à intégrer la nouvelle identité. C'est la raison pour laquelle les adolescents sollicitent leurs éducateurs pour les aider à assumer ce changement en les considérant autrement.

La prise en charge au CER rend difficile le passage du relais aux travailleurs sociaux responsables des adolescents. En effet, un clivage s'est instauré entre :

- le bon éducateur dont le portrait est celui de l'éducateur « aventurier ».
- le mauvais éducateur représenté par l'éducateur « institutionnel » .

1.3.2- Le centre éducatif fermé.

1.3.2.

1.3.2.1- Le CEF, une limite posée aux agirs et aux mouvements pulsionnels.

Trois éléments interviennent dans la limite posée aux agirs et aux mouvements pulsionnels : le cadre, les contenants intrainstitutionnels et les contenants interinstitutionnels.

Le cadre de l'institution se repère dans :

- les textes institutionnels et les éléments symboliques référés à une loi commune.
- la mise en commun des dépôts ou des projections d'éléments symbiotiques ou narcissiques.

Le cadre est indispensable au bon déroulement de la prise en charge. Sa définition, ses limites, sa forme sont constitutives de l'institution-CEF, il détermine l'organisation de la prise en charge :

- les circonstances de l'entrée : c'est toujours une décision judiciaire. L'adolescent est en fugue, en garde à vue, incarcéré, ... avant d'être placé au CEF.
- le temps du placement : durant lequel l'adolescent apprend les règles de la vie en collectivité et peut se projeter dans l'avenir.
- les modalités de sortie : l'adolescent peut sortir avec un projet professionnel, un hébergement, mais aussi être placé dans un hôpital psychiatrique ou être incarcéré.

Au sein de l'institution, des éléments concrets du cadre sont observables :

- les espaces : ils sont identifiés comme ayant une fonctionnalité particulière qui structure les adolescents au niveau des repères spatiaux.
- le temps : la journée et les week-ends sont organisés au niveau de la temporalité, il y a un temps pour tout (achat des cigarettes, lessive, repas,...). Le respect des temps renvoie à la question de la frustration, élément le plus difficile à intérioriser pour les adolescents. Wilfried se plaint souvent d'être fatigué et de ne pas avoir envie. Il pense être exploité, que c'est « *abuser des jeunes* » que de leur en demander autant. Il souffre de l'exigence maintenue par l'ensemble des adultes et de son manque d'habitude à être contraint, difficulté probablement liée à son vécu de sans domicile fixe de ces derniers mois. Il ne peut écouter l'adulte sans faire de nombreux commentaires sur la façon dont il verrait les choses dans un monde sans frustration. Quelques mois après son arrivée, Wilfried vient me parler de la déprime : « *peut-être que j'irai mieux si je déprimais. Il faut déconstruire pour pouvoir reconstruire* », puis il évoque la frustration : « *cela fait du bien d'être frustré de temps en temps même si je n'aime pas ça* ».
- les rythmes représentés par les stades d'évolution donnant accès à l'extérieur.
- les règles : le règlement n'est pas une loi arbitraire, il a un sens organisateur. Les règles rassurent si elles sont cohérentes et stables.

Tout est programmé et revêt un sens, dans des lieux et des temps appropriés, afin que le placement s'apparente à une sorte de rituel signifiant pour les adolescents. Le travail psychique de subjectivation repose sur une rythmicité des expériences qui assure une base de sécurité par l'illusion de continuité qu'elle produit.

Les fêtes de Noël ont permis de percevoir l'importance de ce cadre. A cette occasion, l'équipe décide d'organiser une semaine « *spéciale axée sur les loisirs et la détente* ». Les adolescents n'en ont absolument pas profité et se sont acharnés à tout détruire. Les brusques changements (levers et couchers plus tardifs, changement des activités,...) ont été à l'origine de passages à l'acte, le cadre lâchait confrontant les adolescents à l'angoisse. Ils avaient demandé une semaine de répit, les adultes ont répondu en leur faisant plaisir. Les adolescents n'ont même pas été reconnaissants, ce qui a profondément blessé l'équipe. Ils ont expliqué leur comportement par l'absence du pôle médico-psychologique (tout le monde étant en congé, il n'y avait plus d'espace de parole) et par les objectifs de leur placement : ils ne sont pas là pour s'amuser mais pour construire un projet et pendant 15 jours ils n'ont rien fait... Les éducateurs, en les comblant d'objets, ont tiré les adolescents vers le bas, les renvoyant dans leur ancien fonctionnement. Et eux, ils en ont appelé au retour du cadre !

En l'absence d'image maternelle stable intériorisée, ces adolescents dépendent de la stabilité du monde extérieur. Toute faille dans le cadre est source d'angoisse. Ils doivent vérifier que l'environnement est suffisamment stable, c'est le test du cadre.

Le maintien du cadre est en lien avec le processus d'autorité⁴⁴, qui revêt deux aspects :
- l'un interdit, impose le renoncement pulsionnel en disant non, donc une frustration, un déplaisir. Anthony explique à Karim : « *tu vas voir les éducateurs ne vont pas te laisser faire ce que tu veux.* » L'adolescent dit « non au non » en utilisant le charme, le défi, la rage, la colère,... L'acte d'autorité engage un conflit de pouvoir entre lui et l'adulte. Tico explique que certains éducateurs utilisent seulement la référence au règlement sans l'explicitier : « *et quand je serais dehors qui me fera respecter le règlement ? Un bon éducateur doit beaucoup te*

⁴⁴ défini par Carel (2004) comme « *un mode de fonctionnement mental résultant et producteur de nombreuses opérations inter et intrapsychiques, centrées sur la transmission-transformation du surmoi et idéal du moi, opération génératrice de croissance psychique et/ou de souffrance psychique dans la triade père-mère-enfant, au sein du groupe famille actuel et générationnel, contextualisé par une communauté sociale-culturelle d'appartenance.* », p. 98.

parler et répéter plusieurs fois, il ne doit pas s'opposer au jeune mais l'embrouiller pour que le jeune ne puisse pas faire autre chose qu'appliquer le règlement. »

Pour les adolescents auteurs d'actes transgressifs, toute autorité est perçue comme une forme de violence et d'abus de pouvoir. Tico pense qu'on lui en veut, qu'on cherche à repousser ses limites pour qu'il « *explose* ». Fustier parle d'un phénomène de décontamination de l'autorité⁴⁵ : celle-ci n'est plus intrusive ou persécutoire quand la discussion autour des règles est possible. L'humour permet de pallier la violence inhérente au processus d'autorité. Il vise idéalement à générer des solutions de compromis. Ce qui garantit l'efficacité de l'autorité, c'est la permanence des rapports entre autorité, conflictualité et recherche de solutions de compromis en vue du consentement.

- l'autre prescrit des actes, des valeurs, des objectifs, « tu dois, tu peux » : ce versant se transforme en idéal du moi. Il apparaît dans les projets professionnels que doivent mettre en place les adolescents.

La défaillance de l'autorité (excès, insuffisance, paradoxalité : autoriser ce qui est interdit) génère de la souffrance psychique. Cette défaillance se repère dans l'usage de moyens extérieurs de coercition, dans l'usage ou l'abus de la violence ou de la séduction à potentialité incestuelle (récusation de l'autorité). Sylvain montre qu'il semble avoir trouvé des repères qui lui correspondent. Il a rapidement intégré et assimilé les règles inhérentes à la vie en collectivité. C'est un adolescent poli et agréable. A sa synthèse, il nous adresse un discours positif sur son placement, il nous fait part de ses projets : un BEP en mécanique automobile dans l'objectif de devenir éducateur technique dans cette discipline. Bien que très sûr de lui, il ne maîtrise pas le contenu de son projet et se montre hermétique à toute remise en question. Il affirme ne rien devoir à personne et assumer ce qu'il fait. Devant nos remarques quant à son arrogance, son mépris, il se réfugie derrière un « Moi, je... » inaccessible : il sait, il maîtrise, il assume. Le lendemain, un rapport d'incident est envoyé au juge : suite à des suspicions de l'équipe, une fouille des chambres a été organisée. De la poussière de cannabis⁴⁶ et un portable ont été trouvés dans sa chambre. Son attitude laisse penser qu'il manipule et complotte avec d'autres adolescents malgré son apparence calme et tranquille. D'autre part, il se montre très sûr de lui et s'élève sur un piédestal, méprisant les autres (les adolescents comme les adultes) quand ils le contrarient.

⁴⁵ c'est-à-dire le rabâchage des règles et de leur sens, la discussion possible autour de ces règles.

⁴⁶ Nous apprendrons par sa mère que c'est une de ses sœurs, dont le petit ami est dealer, qui approvisionnait Sylvain.

Une dizaine de jours plus tard, il se dispute avec Karim au sujet d'un CD. Sylvain l'accuse d'avoir volé le dit CD et le menace : « *S'il n'est pas revenu à 14h, tu vas voir !* » Karim s'énerve alors que Sylvain repart tranquillement. A 14 h, Sylvain réapparaît en compagnie d'Anthony, mandaté pour frapper Karim. Le coup d'Anthony n'arrive pas à destination, un éducateur ceinture Karim pour le calmer, Sylvain en profite pour lui asséner un coup de poing.

Les autres adolescents nous apprennent que Sylvain a déjà frappé Lilian car il croyait qu'il s'était procuré un joint qui ne provenait pas de lui. Depuis son rapport d'incident, Sylvain veille à ne jamais se confronter à l'adulte, mais incite les autres à réagir par un discours ironique, provocateur et méprisant vis-à-vis du CEF et de l'équipe. Sylvain est placé en détention provisoire suite à ces différents incidents.

Sa position de primo-arrivant au CEF a conforté sa toute puissance. Son discours est limité à la référence de l'échange et du troc : je vous donne la tranquillité en échange j'obtiens tous les droits et la liberté totale. Au fur et à mesure que d'autres obtenaient les mêmes droits que lui, il a perdu sa supériorité, sa puissance et il a commencé à déstabiliser le système. Il n'avait plus de raison de rester docile, les manipulations et les provocations ont fait surface.

Par ailleurs, devant une équipe éducative en constitution, Sylvain représentait un atout, ayant la main mise sur le groupe, il régulait les conflits, incitait les adolescents à aller en activité, il avait l'autorité, ce que ne manqueront pas de faire remarquer les adolescents.

L'exclusion de Sylvain a mis en évidence un défaut d'autorité de l'équipe car les actes posés ne justifiaient pas une incarcération, sinon tous les adolescents placés seraient rapidement incarcérés.

La forme paradoxale de l'autorité, « non oui » permet à l'adolescent de se dérober de l'autorité de l'adulte et d'imposer la sienne, ce qui après un sentiment de triomphe de courte durée, génère la culpabilité d'avoir inversé l'ordre générationnel. La persuasion, l'influence, la séduction pour convaincre d'obéir dépassent les buts de l'autorité et deviennent une forme de séduction séductrice. L'adolescent use et abuse de ce dispositif ainsi érotisé, ce qui génère un nouveau cycle de culpabilité.

L'absence de fermeté conduit à l'éprouvé d'une violence injuste émanant de l'arbitraire de l'agent d'autorité.

Argumenter, expliquer donne sens à l'acte d'autorité et permet son internalisation pour aboutir nécessairement à un « c'est comme ça », part arbitraire du processus d'autorité. Le cycle

punition-réparation-pardon a pour visée d'attester de la force de la loi à réintégrer l'adolescent dans la communauté. Pour s'approprier l'autorité, il a besoin d'un délai qui fait limite temporelle entre soi et l'autre et œuvre à la transitionnalisation de l'autorité. Il prend conscience que les règles régulent, dès lors qu'elles ne sont plus vécues comme violence, abandon de ceux qui protègent ou incohérence.

Anthony présente des aspects positifs dans son comportement mais aussi des difficultés. Il lui est rappelé que les menaces et les insultes ne sont pas acceptables. Il s'approprie de nombreux d'objets de l'institution et il est incité à formuler ses demandes au lieu de se les octroyer sans permission. Ce sont les adultes qui décident s'il peut s'approprier ou non un objet.

Le comportement d'Anthony se dégrade. Il est reçu à trois reprises par le directeur afin que lui soient resignifiées les obligations de son placement. Il devient très exigeant envers l'institution. La question se pose alors de savoir si le CEF est adapté à la prise en charge de la problématique d'Anthony. Un rapport d'incident à destination du juge est rédigé mais reste en interne.

Le comportement d'Anthony devient satisfaisant jusqu'à son jugement, ensuite il multiplie les agirs conduisant à des rapports d'incidents, cette fois-ci envoyés au juge.

Malgré les échéances posées avec lui (cf. le rapport resté en interne) et les tentatives de souplesse accordées à son égard, Anthony ne parvient pas à maintenir les efforts engagés et persiste à enfreindre le règlement intérieur. Il entre dans une position de refus et d'agressivité vis-à-vis de certaines personnes de l'équipe éducative. Il profère des insultes et des menaces et se permet de déroger à certaines règles telles que la participation aux activités, la consommation de tabac dans la chambre, la dégradation de matériel, le vol d'alimentation dans les réserves ...

La souplesse et la sanction interne à l'établissement ont déjà été utilisées sans obtenir l'effet escompté dans le maintien des efforts ponctuels fournis à certains moments. Les incidents se sont multipliés. Anthony s'exprime sur un mode verbal et physique de plus en plus violent. Son attitude, au sein du groupe, face aux adolescents et aux éducateurs, génère des tensions et des difficultés. L'incarcération de Sylvain a limité pendant quelque temps ses agirs.

Lors d'un goûter, Anthony, insatisfait de celui-ci, se rend sans autorisation en cuisine pour s'en procurer un autre. La chef de service lui demande alors de poser le sandwich qu'il est en train de se confectionner, celui-ci refuse, et persiste comme si de rien n'était. Devant son refus

de quitter la cuisine, elle le prend par l'épaule pour le sortir de la pièce, il s'énerve, ferme le poing et l'insulte : « *Petite salope..., tu me touches pas, je ne suis pas ton soldat, je fais ce que je veux.* » Un éducateur et un autre adolescent sont intervenus pour le faire sortir. Il a continué à insulter.

Le lendemain, au groupe de discussion, deux adolescents contestaient les règles du groupe. Anthony s'est mêlé au conflit, a levé le poing en ma direction et un éducateur l'a retenu. Au moment du coucher, alors que je discutais avec une éducatrice sur le comportement des adolescents, Anthony a pris part au débat et s'est montré très menaçant à mon égard. Un éducateur est encore intervenu.

Il faut préciser qu'à la fin d'un entretien, il avait tenté de m'empêcher de quitter mon bureau, prétextant qu'il allait m'égorger et que je ne sortirai pas vivante. Je m'étais levée, tout en verbalisant ce qu'il mettait en acte, et il m'avait attrapé le bras, me le coinçant dans le dos. A ce moment là, un échange de regard avait suffi pour qu'il me lâche. Cet incident avait été traité avec le psychiatre afin de repréciser le cadre des entretiens tout en garantissant le secret professionnel. Depuis, je n'avais plus eu de difficulté avec Anthony.

Anthony est incarcéré suite à une révocation totale (à sa demande) de son sursis de mise à l'épreuve. Il en est à sa deuxième maison d'arrêt pour violence sur surveillant.

L'enfermement au CEF est différent de l'enfermement carcéral. Anthony préfère se retrouver incarcéré car même si les agirs y sont prohibés, la consommation de cannabis permet de gérer les angoisses, on ne réfléchit pas, on échappe à la souffrance issue de la remise en question.

Les sanctions (diminution du pécule pour les refus d'activité, TIG à l'intérieur du CEF, privation de sortie, lettres d'excuses,...), les rapports d'incident en interne sont des moyens de contenir et de poser une limite aux agirs et aux transgressions.

A l'ouverture du CEF, l'instauration des différents contenants intrainstitutionnels a été compliquée. L'équipe parvenait mal à recadrer immédiatement l'adolescent par rapport à certaines provocations ou transgressions. La fermeté par rapport aux exigences diminuait.

Pendant plusieurs mois, le contenant éducatif a dysfonctionné. Les cadres prenaient alors les décisions/sanctions. Les adolescents ont plongé dans cette faille.

Cette faille a révélé l'existence de plusieurs niveau de contenance :

a- Le contenant médico-psychologique.

Il fonctionne comme une soupape institutionnelle, espace de liberté en dehors de la prise en charge éducative. C'est un lieu tiers qui permet souvent de décontaminer les conflits entre adolescents et éducateurs. Wilfried est très énervé contre les éducateurs, on le prend pour un « *bouffon* ». Il imagine une stratégie pour semer la zizanie. Je reprends avec lui le cadre, les interdits et leur sens, ce qui permet de décontaminer les positions d'autorité des éducateurs de leur valeur persécutoire.

Lorsqu'un adolescent est en crise, je peux lui proposer de monter dans le bureau pour se « poser ». Une isolation du groupe, un évitement de l'affrontement en miroir avec les éducateurs et la mise à disposition d'un espace de parole ont des effets de limitation pour l'adolescent.

Lorsqu'un adolescent multiplie les agirs, que la violence ne cesse de croître, un traitement « contention des agirs » peut-être proposé par le psychiatre afin de limiter les passages à l'acte et de permettre à la pensée d'émerger sans trop d'angoisse. Mais généralement, ce sont les adolescents qui l'interpellent quand ils ne parviennent plus à faire face à leur angoisse. Ils demandent une « béquille chimique ». Quand ils ont suffisamment avancé dans leur problématique, que le médicament ne sert plus à rien, ils l'arrêtent.

Le psychiatre peut aussi jouer un rôle tiers dans ma prise en charge. Il reprend l'agression d'Anthony, nous sommes tous les trois réunis dans l'infirmerie. Il évoque l'interdit du toucher et la possibilité que j'ai de déposer plainte. Anthony ne reconnaît pas l'agression, il jouait comme il peut le faire avec les éducateurs. Le psychiatre lui explique qu'avec les femmes, il faut être plus vigilant, elles sont plus fragiles, que j'avais eu peur qu'il ne me casse le bras, Il répond qu'« *ici il n'y a ni homme ni femme, mais que des éducateurs.* » Anthony se met en colère : « *je n'ai jamais parlé à un psychologue, j'aurai mieux fait de ne pas venir la voir, d'ailleurs je ne veux plus la voir.* » Il veut sortir, le psychiatre lui dit qu'il n'a pas fini, lui expliquant que c'est dommage car il pense qu'Anthony apprécie les temps avec moi. Il ne supporte pas et part. Je n'aurai plus de difficulté avec lui.

Anthony a probablement rejoué son histoire familiale, à savoir une mère dépassée par les agissements de son enfant qui appelait le père pour que celui-ci vienne le corriger physiquement. La réponse de l'environnement a ici été différente, il n'y a pas eu de violence. L'infirmière prend soin du corps, elle intervient dans la prise en charge de la « bobologie », toujours signe d'un mal être chez l'adolescent. Elle travaille autour de l'enveloppe corporelle. Les adolescents viennent chercher, auprès d'elle, réconfort et attention maternelle. La plainte

corporelle est souvent l'expression d'une demande affective, d'un besoin régressif, d'un vécu dépressif. Les inquiétudes corporelles sont un moyen de prédilection des manifestations de l'anxiété. Une expérience réalisée au sein de ce dispositif a montré que la diminution des agissements était associée à une augmentation des somatisations et à un désinvestissement du travail psychique (voir chapitre 1.4.1).

La musicothérapeute travaille autour de l'expression et de la création. Les adolescents la rencontrent une fois par semaine. Ce n'est pas obligatoire mais tous s'y rendent.

b- Le contenant éducatif.

Les adolescents attendent des réactions et des interprétations par rapport aux actes qu'ils posent. L'accueil progressif des adolescents a permis à l'équipe de prendre ses marques. Les adolescents étaient plutôt d'apparence tranquille. Mais très vite, Anthony et Karim ont déstabilisé le fonctionnement. La violence a émergé, certains éducateurs qui n'avaient pas l'expérience de ce public ont été mis à mal, sidérés par le potentiel violent et les comportements d'auto-sabotage des adolescents. Ils ont alors préféré éviter le conflit, en autorisant des choses interdites. Ils perdaient progressivement leur autorité.

Saïd m'explique que les éducateurs ne sont pas fiables. Leurs règles dépendent de la présence des cadres. Quand un cadre passe, ils rappellent les règles, parfois de manière violente, il a alors « *le démon qui monte* ». Les éducateurs sont des hypocrites, ils ne sont pas « *naturels, ils font des manières.* » Saïd repère toutes les failles.

Parallèlement, cette attitude éducative a conduit les cadres (tous anciens éducateurs) à se substituer aux éducateurs. Cette attitude a porté le discrédit sur les éducateurs qui sont devenus, aux yeux des adolescents, des « larbins », n'ayant plus fonction d'autorité. Les adolescents ne voulaient pas se coucher, le cadre d'astreinte arrivait pour les mettre au lit. Les adolescents se sont amusés de la situation et imposaient aux éducateurs d'appeler un cadre.

c- Le contenant hiérarchique.

Il représente l'interface avec l'extérieur, avec la justice notamment, et est composé du directeur, de la chef de service et du cadre technique.

Les cadres, devant l'inertie de l'équipe éducative, se sont substitués à celle-ci. Les adolescents entraient à tout moment chez le directeur pour lui adresser leurs demandes, le mettant en difficulté par rapport aux décisions que l'équipe avait prises. Ce fonctionnement a conduit à

de nombreuses incohérences, responsables de passages à l'acte chez les adolescents. Dans leur substitution au contenant éducatif, les cadres ont vite été débordés. Ils ont eux aussi perdu de leur autorité. Ils ont alors été contraints de faire appel à l'extérieur ce qui peut expliquer le grand nombre d'incarcérations lors de cette première année. Une élaboration institutionnelle a permis de préciser les rôles, places et fonctions de chacun.

d- La clôture.

Elle symbolise la contention, l'enfermement. N'importe qui est en mesure d'escalader la grille, de plus, les adolescents ont le code de la porte.

La clôture matérialise un des aspects contenantants du dispositif.

Wilfried compare le CEF à un zoo, il aurait préféré être en prison, au moins on ne l'aurait pas obligé à penser et il aurait pu fumer des joints tranquillement...

L'enfermement contraint à la réflexion. La fugue est une manière de dire que l'intérieur est trop dénué de plaisir, qu'il est trop frustrant, qu'il devient insupportable. Parfois les adolescents font leur sac pour quitter la structure. Ils escaladent la clôture pour se rendre à la gendarmerie, ils veulent aller en prison (espace de contention), là au moins ils ne devront pas se poser de questions. Et là, toujours la même mise en scène de plusieurs adultes qui courent après l'adolescent, lui signifiant qu'on ne l'abandonnera pas et qu'on l'aidera à surmonter son mal-être.

Mais l'autre côté de la clôture devient aussi source d'angoisse, Wilfried refuse ses droits de sortie, il préfère rester dans l'enceinte sécurisante du CEF.

Il s'agit alors d'accompagner le passage de la contention-sanction à la contention-sécurité puis à la contention-symbolisation. Saïd l'exprime à sa manière : « *Je voulais taper une fugue le premier jour. En fin de compte, j'ai compris que je suis là pour mon bien. J'ai fait trois semaines d'essai en prison. Le CEF c'est pour moi. Depuis que je suis au CEF, j'ai le sourire, la prison c'est pas pour moi. La prison c'est pas fait pour les jeunes, c'est pas pour moi, c'est pour les gros caïds.* »

Pour la

clarté de notre exposé, nous avons séparé ces différents contenantants, mais ils sont en lien permanent et en interdépendance. C'est la pluridisciplinarité et la cohérence du travail d'équipe qui permettent de créer un contenant pour ces adolescents.

Aux contenants intrainstitutionnels s'ajoutent des contenants interinstitutionnels. La loi participe à la fonction de contenance de l'institution en venant poser des limites à l'omnipotence. Les seules vraies limites auxquelles les adolescents sont tout d'abord sensibles sont représentées par la prison et l'hôpital psychiatrique.

La fonction du juge est d'ordonner la contention dont l'objectif serait la responsabilisation de l'adolescent par rapport à ses actes. Mais paradoxalement, cette contention sert d'appui aux mécanismes de déni, de rationalisation et de désappropriation des agirs : « *j'ai fait des conneries, j'assume.* » A la différence de ce qui se joue durant l'incarcération, le CEF oblige les adolescents à travailler sur les processus défensifs qu'ils mettent en place.

Le cadre de l'enfermement au CEF est protecteur, les agirs des adolescents ne sont pas destructeurs et n'entraînent pas de représailles (jusqu'à un certain niveau de gravité). Il s'agit de les confronter à un dispositif qui leur permettent d'éprouver (la rage, la détresse mais aussi la satisfaction).

Mais certains ont besoin d'éprouver des cadres encore plus fermés que le CEF : l'hôpital psychiatrique et la prison.

Le modèle de la loi et de l'autorité en tant que processus de soin visent à mettre des limites et à consoler⁴⁷. La consolation a pour effet de diminuer l'effet dramatique d'une expérience traumatique et d'apaiser la douleur psychique. Contenir, c'est d'abord limiter, mais en utilisant la contrainte qui a une visée protectrice. La garde à vue, l'incarcération, l'hôpital psychiatrique imposent une rupture dans les agirs de l'adolescent, que ni le CEF, ni l'adolescent lui-même ne sont parvenus à enrayer. Cet arrêt provoque une déstabilisation et une perte de repère, la limite est posée et des réaménagements vont de fait s'imposer dans des lieux d'exclusion sociale.

Pour les adolescents en rupture, la rupture serait le mal et le remède. De la rupture, nous passons à l'idée de construire, il s'agit de penser le lien dans la rupture afin de pouvoir éprouver la continuité psychique :

- au niveau spatial : la continuité est un des principaux éprouvés de l'enveloppe somatopsychique qui donne le sentiment d'être une unité, d'avoir une limite contenante assez fermée.

- au niveau temporel : la continuité est un éprouvé que nous repérons lorsque nous nous sentons toujours identiques à nous-mêmes, bien que vivant de nouvelles expériences.

⁴⁷ Carrel A. et al., (1996).

Il s'agit de contenir le moment violent et de créer les limites que l'adolescent recherche (intériorisation de l'existence de limites relatives à un cadre corporel).

En effet, les adolescents se montrent capables d'avoir un comportement exemplaire en stage extérieur et de multiplier les agirs violents à l'intérieur de la structure, ce qui traduirait une perte de limites à l'extérieur induisant, de retour au CEF, une recherche de limites rassurantes via la contenance institutionnelle.

L'idée de contenance, en relation avec un dedans et un dehors, évoque la notion de Moi-peau. Les adolescents recherchent de la contenance par le biais de la violence. L'agir violent met fin au débordement pulsionnel et permet de trouver au dehors un contenant qui fait défaut à l'intérieur. La prise en charge de la destructivité suppose une articulation entre les institutions soignante, judiciaire et éducative qui régulent la vie sociale. La loi est un outil dans le traitement des adolescents présentant une tendance à l'agir. Elle participe à la fonction de contenance de l'institution en venant poser des limites qui s'imposent à tous. Le rappel de l'existence du cadre légal entre dans l'action thérapeutique.

Le placement en CEF est ordonné par le juge à un adolescent, dans ce cas, accepter de réussir n'est pas seulement une affaire personnelle, le suivi judiciaire met l'accent sur le rappel du cadre du placement, de la société, de la justice : l'adolescent fait partie d'un groupe. Chacun des intervenants sociaux participe à l'effort thérapeutique en fonction de sa tâche et du cadre dans lequel il intervient.

Quatre cadres jouent un rôle de réintégration culturelle : le soin, l'insertion, le pénitenciaire et le judiciaire. Ciavaldini (2005) parle d' « *intercontenance psychique* »⁴⁸ qui « *inclut donc un travail de deuil pour chacun des professionnels, celui d'une certaine omnipotence, deuil qui ramène le professionnel à n'être qu'un parmi d'autre, c'est-à-dire à n'être efficace que parce d'autres y sont... Ce deuil participe à ce que C. Balier nomme une « sublimation de la destructivité* »⁴⁹. Le cadre judiciaire (les convocations chez le juge pour des affaires en cours ou pour faire préciser les obligations du placement, les gardes à vue ou les convocations à la gendarmerie, suivies ou non d'une révocation partielle ou totale du SME), le cadre soignant (l'hôpital), la famille et les travailleurs sociaux servent d'étayage au cadre éducatif et soignant du CEF. Ces différents espaces portent l'adolescent et l'aident à élaborer autour de ses agirs et à construire son avenir. Idéalement, ils devraient être interdépendants et

⁴⁸ en tant qu'existence d'un autre dans un autre cadre, lui-même en relation avec un autre dans un autre cadre... ce qui permet de porter atteinte à la destructivité fondée sur la toute-puissance, l'un écrasant tous les autres.

⁴⁹ p. 369.

inter-contenants, ce qui supposerait un travail en partenariat.

Colin (2003) parle de « *capacité de rêverie interinstitutionnelle* »⁵⁰. L'inter-contenance institutionnelle, qui fait de chaque cadre institutionnel un pôle d'étayage pour les autres, est la fonction qui permet le passage de la fonction de contenance à celle, processuelle transformative, de conteneur⁵¹. La difficulté du CEF repose sur le manque d'étayage que procurent les institutions qui prennent le relais à la sortie des adolescents. De même, l'étayage de la justice est variable en fonction des juges, son absence nous conduit à une impasse dans la prise en charge.

1.3.2.2- Assimilation et transformation : penser la souffrance.

Le dispositif du CEF adopte certaines caractéristiques des rites d'initiation. Il fonctionne sur la séparation et la rupture d'avec le milieu (le quartier, la famille). Les adolescents arrivent avec des représentations qu'ils confrontent au regard des adultes du CEF.

Les trois phases du rite d'initiation sont repérables :

- « *la séparation* » : les adolescents sont enlevés à la société pour être placés dans un lieu à l'intérieur duquel ils vont subir des transformations.
- « *la réclusion* » dans un lieu fermé. L'adolescent reçoit durant cette période un ensemble d'enseignements (éducatif, professionnel, social,...) sous la responsabilité d'« *adultes-initiateurs* ». Les éducateurs techniques, dans le « *faire avec* », offrent un étayage narcissique et identificatoire (« faire comme ») : Tico affirme qu'il ne supporte plus de s'occuper des autres (notamment de sa mère) et qu'il est temps qu'il construise sa vie. A trois mois de prise en charge, il commence à se renseigner pour son logement et les possibilités de le meubler. Il affiche une certaine fierté à annoncer à sa mère qu'il quitte, le premier, le cocon familial. Il choisit une orientation professionnelle identique à celle de son référent.
- « *la renaissance* » : dans ce lieu fermé, une nouvelle manière de fonctionner, de tisser des liens, est découverte. De nouveaux modèles identificatoires sont proposés permettant un remaniement des imagos parentales et la construction identitaire.

⁵⁰ Colin M., (2003), p.30.

⁵¹ Ciavaldini A., (2003), p.140.

Saïd explique : « *Avant, je n'avais pas la possibilité de réfléchir. C'est ça qui n'est pas bien. Je ne réfléchissais pas. Moi c'était je vis ma vie et point barre. Et puis j'avais pas peur de la justice, je n'avais peur de personne. Mes parents ils m'ont bien élevé. C'est que moi en fait j'étais spécial avec ma famille. J'ai voulu m'élever tout seul. Les règles je me les fixais tout seul. C'est moi qui devais me les fixer. A l'école, c'était pareil. Parce qu'avant ce n'était pas pareil, avant quand je parlais avec les gens c'était des meurtriers, des dealers, que des gens qui ont goûté à la prison. Je suis issu d'une famille musulmane. Avec mes parents, je ne peux pas parler de n'importe quoi. Je sais que c'est pas bien, mais c'est comme ça. Je ne vais pas parler de sexe. Pour moi c'était juste les gens de mon quartier.* » Après quelques mois de placement : « *Je vois la vie maintenant comme vous. Vous avez votre métier, et moi c'est pareil, je vais avoir ma copine, mon boulot, un boulot propre, pas avec l'argent sale. Si j'ai déjà ça, ça sera pas mal. J'aurai déjà fait un grand pas. Car moi ce n'était pas ça. J'avais juste de petites idées. Je voulais être le plus gros vendeur de shit de la ville. J'aurai la plus grosse voiture. Tu vois des trucs comme ça, des trucs que tu penses depuis l'âge de 4 ans, moi j'avais 15 ans quand je pensais ça.* »

Alors que Saïd est dans un café avec un cadre, il demande poliment un briquet à un monsieur et le lui rend après avoir allumé sa cigarette. Le monsieur, surpris, dit : « *et bien celui-là il me le rend.* » Bien que profondément vexé et agressé par ces propos à connotation raciste, Saïd ne répond rien. A midi, il recroise le monsieur qui lui demande une cigarette. Saïd lui en offre une et dit : « *il donne aussi des cigarettes !* »

Pour les adolescents, le changement de statut n'est pas une évidence et ils le redoutent souvent.

Tico exprime ainsi son angoisse du changement : « *Mais si je laisse le mal et que je vais dans le bien et que ça me plaît pas, je ne pourrais pas retourner dans le mal avec tout ce que vous m'avez dit.* » J'utilise la métaphore des trois petits cochons et de leur maison en paille, en bois et en briques. Je lui explique qu'il possède actuellement une maison en paille qu'il doit consolider. Il pense avoir une maison de bois depuis le temps qu'il se trouve au CEF. A son arrivée, il n'avait pas de maison. Mais j'insiste sur le fait que sa maison est en paille, susceptible de s'écrouler à tout moment. « *Tu as raison, pour l'instant c'est une maison de paille.* » Il ne souhaite plus avoir de contact avec sa mère, mais très vite, il l'appelle car il veut pouvoir sortir pendant les vacances de Noël.

Tico veut se projeter dans l'avenir. Il aborde alors la construction de la maison de bois. Il espère pouvoir arriver jusqu'à la maison de briques qui, elle, devra être indestructible. Il s'approprie son vécu de souffrance et se demande comme il peut la gérer sans sombrer dans des passages à l'acte violents. Il se projette alors dans un rôle de papa. Il évoque le manque d'un papa qui tenait la route.

Progressivement, il prend conscience de la valeur de la parole : « *Ca fait du bien de parler, ça vide.* » Il évoque alors la possibilité de stopper sa consommation de cannabis, quand il aura la maison de briques, il n'en aura plus besoin. Il remercie son frère de l'avoir dénoncé car le CEF est une chance pour lui, qui l'autorise à pouvoir emprunter un autre chemin que celui de la délinquance, chance que son frère n'a pas eue. Ce dernier n'a rien compris et Tico veut lui expliquer.

Deux mois avant son départ du CEF, Tico est très en colère : les éducateurs lui ont reporté une sortie. C'est lui qui a le pouvoir, le contrôle sur sa vie, personne ne décide à sa place. Il est géméau, il peut être bon comme mauvais. Il préfère ne pas entrer en conflit sinon le mauvais gagne. Il évoque sa violence, personne ne pourra l'arrêter, il va « *retourner le CEF* », il va aussi « *foutre le bordel* ». Il ne supporte pas de s'être bien tenu et de ne pas avoir de récompense. Il ne peut différer. Il menace de mort la chef de service s'il va en prison, mais s'il doit y aller, il ira la tête haute. Il est dans l'incapacité d'entendre quoi que ce soit, c'est un déversoir de colère, de haine, de violence verbale. Nous parlons de sa consommation de cannabis et d'alcool, de son orientation après le placement, de sa peur de sortir et de la pertinence de poursuivre un travail sur l'extérieur. Il reconnaît être très fragile et avoir encore besoin d'être accompagné. Il a peur de ne pas pouvoir s'en sortir seul dehors quand personne ne sera là pour le recadrer. Il parle alors de l'image du délinquant. Il veut s'en débarrasser, il veut être un jeune qui bosse, il refuse d'être condamné par avance.

Nous émettons l'hypothèse que le CEF se constitue comme une médiation éducative à caractère initiatique susceptible d'induire des remaniements psychiques chez les adolescents auteurs d'actes transgressifs. L'adolescent doit être acteur de son placement et pouvoir s'y engager pleinement pour créer en lui un processus de mutation personnelle, grâce aux liens qu'il pourra (ou non) établir avec les personnes qui l'entourent : « *le CEF ça oblige à changer. Je suis étonné de changer aussi vite. L'ancien Saïd a presque disparu* », explique Saïd, mais « *C'est difficile de se construire sans se détruire.* »

Ce dispositif à vocation initiatique dispense une pluralité de soins institutionnels. Le CEF est avant tout pourvoyeur de prestations. Les « soignants-éducateurs » distribuent des objets réels (domaine de l'hôtellerie) et symboliques (formation, culture,...). Ainsi, les modalités de la prise en charge constituent-elles une base minimale d'activités de plaisir à l'image d'une famille.

Le CEF convoque une imago maternelle archaïque totalement bonne, ce n'est pas un espace neutre. La part carencée de la personnalité⁵² de l'adolescent est alors mobilisée selon deux modalités possibles :

- l'Espoir de retrouver une figure maternelle toute dévouée en la personne des professionnels. Ainsi va-il pouvoir interpréter les actes des professionnels sous la forme d'un échange par le don, « *ils font ça pour moi* ». Un lien peut alors se créer.
- si l'adolescent a perdu l'Espoir, il interprète l'échange comme un échange contractuel : les éducateurs sont payés pour s'occuper de lui et c'est ce qu'ils font. Aucun lien ne peut se créer. Le déroulement de la prise en charge amène l'adolescent à réinterroger le statut des éducateurs : sont-ils là parce qu'ils sont payés ou parce qu'ils s'intéressent à lui ?

Le « *vivre avec* » et l'entière disponibilité de certains induisent une interprétation par le don de l'échange car ils donnent du temps (même en dehors des heures de travail), du privé, des anecdotes concernant leur jeunesse, leur vie actuelle, des émotions (du rire à la colère, de la fierté à la déception). « *Même en vacances, mon référent a pris de mes nouvelles. En plus, il me manque. J'aime bien parler avec lui. On est toujours en train de rire. Quand je fais une activité avec lui, c'est obligé que je le fasse chier. Pour l'instant c'est le seul foyer où je n'ai pas fugué. Et je n'ai pas envie de fuguer. Pour me retrouver en prison, non merci* » explique Tico. Ces dons sont perçus comme des « *dons d'individuation* »⁵³, l'adolescent est reconnu en tant que sujet et non plus en tant que « délinquant ».

Cet « *en plus* » par rapport à sa représentation du travail éducatif valide une interprétation par le don. Les liens entre les professionnels et l'adolescent deviennent ambigus. Ils relèvent d'une « *socialité secondaire* » (résultat d'un contrat salarial), tout en présentant des caractéristiques de la « *socialité primaire* » (issue des échanges entre personnes)⁵⁴. C'est cette ambiguïté qu'interroge l'adolescent par des tentatives de vérification car il a peur de se tromper ou d'être trompé. Il teste alors les intentions de l'équipe par de multiples passages à

⁵² Winnicott D.W. (1956a).

⁵³ Fustier P., (2000), p.95.

⁵⁴ Fustier P., (2000).

l'acte (cf. les tentatives de fugues) et des questions qui reviennent comme un véritable leitmotiv : « *Qu'est-ce-que tu me veux ?* », « *T'es payé à rien foutre, juste à boire un café et fumer ta clope* ».

Après une période de « *lune de miel au CEF* », Tico n'est plus intéressé par ce qui peut se passer, il « *tire ses 6 mois* » et part. Il évoque son placement au CEF comme une punition. Il n'a plus envie de réfléchir à son avenir, ni de penser à certaines choses. Il préfère vivre sa vie comme il le souhaite, même s'il doit aller en prison. Il se demande comment nous pouvons trouver des raisons de vivre, et notamment lui en trouver.

Après quelques mois de placement, Christian est très en colère, il dit que le CEF n'a rien fait pour lui, personne ne s'occupe de son projet. Alors qu'il devait écrire à des employeurs, il explique qu'il ne l'a pas fait car le CEF ne s'est pas occupé de son inscription à la mission locale. « *Je sors d'ici encore pire qu'avant. Comment je fais ?* »

Anthony se plaint que le CEF ne donne rien, les éducateurs ne s'occupent pas de lui, ils ne voient pas qu'il va mal et ils le laissent dans son coin, jusqu'à ce qu'« *il pète un plomb* », de toute façon, « *je vais bientôt péter un plomb et je tuerai.* »

L'« inactivité » des éducateurs, lors des temps informels représente une provocation. Ils sont alors traités de paresseux, ne remplissant pas leur mission éducative. Les éducateurs, à l'image du dispositif, sont trouvés (ils préexistent à la venue de l'adolescent), et par la suite créés par les projections de l'adolescent (croyance d'avoir retrouvé en eux la mère toute dévouée). Les professionnels, utilisés comme de véritables objets transitionnels, malléables à souhait⁵⁵, veillent à maintenir cette ambiguïté : « *Il s'agit [pour le professionnel] de produire des actes professionnels stabilisés, indépendants de la personne, qui sont dans le trouvé (déterminé par son cadre de travail et son contrat salarial), tout en acceptant que les personnes accueillies déposent en lui, par l'intermédiaire de l'interprétation par le don, des productions imaginaires...* »⁵⁶.

La partialité des dons renvoie à l'adolescent que les éducateurs ne sont pas identifiables à ses projections, ce qui génère un questionnement quant à son interprétation de l'échange : si le don est partiel, il n'est peut-être pas don : « *Une institution limitée dans ses offres produit de l'indécidable face à la demande de la personne carencée. Ses offres évoquent le don, leur caractère partiel renvoie à la norme d'emploi* »⁵⁷. Cela entraîne des affects de déception, de

⁵⁵ Winnicott D.W.,(1968).

⁵⁶ Fustier P., (2000), p.136.

⁵⁷ Fustier P., (2000), p.118.

frustration et de rage. Il s'agit d'accompagner ces vécus d'affects désagréables afin que l'adolescent puisse dépasser cette quête de la mère toute dévouée et consacrer son énergie à autre chose. Ce que nous n'avons pas réussi à faire pour Christian et Anthony.

Progressivement, l'adolescent accepte que l'équipe soit là pour l'aider (un don partiel serait quand même un don). Il renvoie alors des contre-dons⁵⁸ :

- des apports narcissiques aux professionnels visant à augmenter leur estime de soi.
- un changement : après deux mois de prise en charge, Tico s'exprime au sujet de son référent suite à une discussion qu'il a eue avec lui : *« je l'aime bien et pour lui faire plaisir et pour moi je vais essayer de changer. Mais ça me fait peur. »*

Jordan a établi un lien affectif très fort avec l'éducateur technique des espaces verts. Il s'est donc engagé dans la même voie professionnelle. Cet atelier a réussi à l'apaiser, il s'y montre volontaire et tranquille, soucieux d'apprendre. L'éducateur, fier d'avoir trouvé un petit génie en herbe, ne cesse de le valoriser et de lui attribuer des responsabilités quant à l'entretien des espaces verts en son absence. Jordan, le mal aimé et le rejeté à cause de son « hyperactivité », a trouvé un espace de gratifications narcissiques.

- offrir des confidences ce qui propulse le professionnel dans une relation privilégiée à l'adolescent.

Le « vivre avec » génère confiance et respect, il favorise les attitudes régressives et offre des occasions de reproduire l'expression des conflits antérieurs. Il s'agit de mettre en œuvre les conditions pour que puissent être découverts les mécanismes psychiques ordinaires qui ne l'ont pas été en raison des multiples traumatismes subis dès le plus jeune âge. Plus le manque de confiance en l'adulte s'installe, plus les comportements d'échec se renforcent et seront difficiles à vaincre. Les adolescents utilisent la scène du CEF pour rejouer leurs conflits internes dans l'espoir de rencontrer quelqu'un susceptible de les entendre et de les interpréter.

1.3.2.3- L'emboîtement des espaces de parole.

Dans le CEF, plusieurs espaces de parole sont distingués, chacun ayant une mission :

a- Penser l'institution : la réunion « cadres ».

⁵⁸ Selon Fustier et les thèses de Mauss, l'échange par le don suppose une triple obligation : faire des dons, accepter les dons (leur refus signe un refus du lien), rendre les dons (pour ne pas rester soumis à l'autre). Cet échange est interminable dans la mesure où tout don appelle un contre don en retour.

Elle réunit le directeur, la chef de service, le cadre technique, le psychiatre et la psychologue. Elle se déroule pendant le déjeuner, une fois par semaine, elle revêt un caractère informel. Elle permet l'analyse et la planification du fonctionnement institutionnel et des stratégies éducatives. La prise en charge des adolescents est aussi évoquée. Elle offre aussi un espace de réflexion autour de la santé psychique de l'équipe.

La réunion cadre cherche à élaborer des stratégies pour préserver l'équipe des projections des adolescents. Ce temps de réflexion, associé à l'analyse des pratiques, peut expliquer le faible turn-over de l'équipe. Pour le psychiatre, l'analyse des pratiques représente une soupape de sécurité assurant la continuité dans l'institution. C'est parce que l'équipe fonctionne bien que la prise en charge des adolescents peut être optimale.

Des outils sont mis en place pour dérouter l'installation d'une phase militante (temps de bénévolat) grâce à une nouvelle organisation du temps de travail.

Dans cette réunion sont aussi discutées les formations à mettre en place comme la formation théâtre qui représente deux à trois week-ends par an. S'appuyant sur la technique du théâtre forum d'Augusto Boal, l'équipe rejoue des scènes de vie quotidienne dans lesquelles elle s'est trouvée en difficulté. Un travail sur la communication corporelle infraverbale est aussi réalisé, en effet, c'est le mode principal de communication des adolescents auteurs d'actes transgressifs.

Un psychologue intervient aussi deux journées par an pour travailler autour de situations cliniques.

b- Penser la cohérence : la réunion d'équipe.

Elle se déroule en deux temps : le premier touche aux aspects institutionnels et le second concerne la prise en charge des adolescents.

Dès l'ouverture du CEF, le psychiatre rappelle que le personnel n'est pas là pour guérir mais pour soigner. L'objectif premier est de constituer une équipe cohérente et contenante dans la prise en charge des adolescents. Ainsi s'agit-il de penser équipe et collectif.

Ce temps de réunion vise principalement à permettre à chacun de s'accorder sur les règles de la vie en collectivité (les temps de pause, la gestion des cigarettes, l'organisation des activités et de la vie d'internat, la ponctualité, la rémunération des adolescents, les sanctions,

l'utilisation des baladeurs,...). Les éducateurs doivent faire bloc devant les adolescents en s'appuyant sur un cadre qui comporte des règles.

Tico interroge souvent les incohérences du dispositif. Les éducateurs *« se tirent des balles entre eux »*, *« il n'y a que 5 bons éducateurs, les autres sont des hypocrites »*, *« comment je peux faire pour me reconstruire si les éducateurs ne tiennent pas la route ? Quand Untel me parle cela me fait réfléchir et au moins j'avance. Le CEF est une mini société et c'est tout aussi pourri que la vraie société. Je préfère fermer ma gueule pour le moment, mais quand je serai dehors je me vengerai. Et puis, je ne peux rien dire ici, sinon je vais foutre des éduc dans la merde. Je préfère fermer ma gueule sinon le CEF risque de fermer [s'il parle au juge des fautes professionnelles de certains éducateurs]. Ici on n'a le droit que de fermer sa gueule. Même s'il y a la réunion du lundi, la parole d'un éduc vaut deux par rapport à la nôtre. »*

La question de la cohérence (avoir les mêmes exigences, le même seuil de vigilance) revient inlassablement dans toutes les réunions. Progressivement des outils se mettent en place afin d'améliorer la communication entre les membres de l'équipe, et par conséquent la cohérence des décisions. Le cahier de liaison représente une photographie du temps de prise en charge, dans lequel sont inscrits aussi bien les points négatifs que positifs du comportement des adolescents. Les fiches d'incidents relatent un temps de crise avec un adolescent. Les fiches de suivi contiennent des éléments concernant les dates de visite, les observations diverses, les incidents majeurs.

Un mois et demi après l'ouverture, les premières difficultés apparaissent. L'équipe répond dans la médiocrité aux demandes des adolescents entraînant de nombreuses incohérences dans la prise en charge. Différer suppose entrer en conflit avec les adolescents. Ces derniers ont vite repéré ces dysfonctionnements et se sont engouffrés dans les failles.

Le directeur reprecise les conditions d'accueil des adolescents : *« ils ont mis en échec toutes les structures avant d'arriver au CEF, ils ont posé des actes qui ont nui à la société. Il ne s'agit pas d'être sympathique avec eux en pensant que c'est comme ça que cela va aller, au contraire il ne faut rien leur laisser passer. Jusqu'à maintenant, il n'y a eu que de petites crises, mais il faut tout reprendre, immédiatement et n'autoriser aucun passe droit. Durant les*

4 premières semaines, les jeunes étaient harassés, mais plus maintenant, ils se sont adaptés au rythme et prétendent que ce sont les éducateurs qui sont fatigués, vous devez créer. La cohérence est un gage de réussite de la prise en charge et de protection du personnel. Lorsqu'on exige que les lois soient respectées et appliquées, pour les adolescents comme pour les éducateurs, ce n'est pas uniquement lorsqu'on se trouve en présence d'un cadre, car à ce moment-là, c'est un discrédit par rapport aux éducateurs. »

L'intérêt d'une équipe pluridisciplinaire repose sur la mise en commun des qualités de chacun pour optimiser la prise en charge. Les difficultés résident dans la cohérence, la compréhension de l'activité de l'autre, le processus de hiérarchisation des compétences. Des débats houleux ont lieu concernant la prise de décision par rapport aux adolescents. En effet, il est difficile de concilier les impératifs institutionnels (préserver l'équipe), les enjeux éducatifs (la gestion au quotidien de la violence et des agirs, assurer une prise en charge individuelle dans un collectif) et la prise en charge psychologique.

En réunion, se pose la question des relations entre Tico et l'éducatrice scolaire : il s'est touché le sexe devant elle. Le psychiatre reprend l'incident avec lui, Tico nie et ne parvient pas à croire ce qui lui est reproché. Le psychiatre lui donne un traitement pour calmer ses ardeurs. En préparant le repas, Tico n'arrête pas de répéter : « *ils vont me rendre ouf ici.* » Je l'incite à en parler vendredi lors de l'entretien, il me répond qu'il ne sait pas s'il tiendra jusque-là, il va « *péter un plomb avant* ». Je lui propose alors de le recevoir après le repas. Tico dénie les faits. Ici semble s'actualiser l'histoire familiale : l'éducatrice scolaire, objet interdit et séducteur, excite le désir de Tico, tout comme peut le faire sa mère. Tico ne comprend pas ce qu'on lui reproche, il a toujours « *parlé cul* ». Je lui renvoie que maintenant, non seulement il en parle mais qu'avec la puberté, il a aussi les capacités de passer à l'acte. Il acquiesce. Il veut alors demander au directeur de lui resignifier les règles (intervention du tiers). La position ambivalente de l'éducatrice à son égard lui fait éprouver des vécus de folie. La reconnaissance par d'autres de l'excitation bien réelle provoquée par l'éducatrice, reconnaissance associée à l'interdit de passer à l'acte, produit un effet apaisant chez Tico.

Cette éducatrice utilisait une séduction sexuelle pour maintenir son autorité. Face à cette autorité défaillante, l'institution est obligée de sanctionner Tico pour protéger l'éducatrice (qui sera licenciée suite à une faute professionnelle grave).

d- Penser l'agir : l'analyse de la pratique professionnelle.

L'équipe est divisée en deux groupes. Chaque groupe participe à cette réunion tous les 15 jours. Elle est animée par une psychologue extérieure au CEF et par le psychiatre. Tous les membres y participent sauf les cadres hiérarchiques.

Le sceau de la confidentialité a été posé pour les contenus, mais le psychiatre se réserve la possibilité de référer aux cadres l'état d'esprit de l'équipe, s'il estime qu'il y a « *danger institutionnel* ». Cet aspect a été accepté sans difficulté.

Une partie de l'équipe a questionné ma présence dans cette réunion, le psychologue ayant le statut de cadre. Une clarification autour de ma position a apaisé les inquiétudes.

Ce temps de réunion doit permettre la verbalisation des situations difficiles vécues au sein de l'institution, de revenir sur les temps de crise et de « tricoter » des solutions pour faciliter la prise en charge,... Mais, il est utilisé pour critiquer l'organisationnel (la cuisine mal lavée, les emplois du temps des adultes comme des adolescents, les cadres qui abandonnent les éducateurs,...) ou pour relever les défaillances des collègues (untel ne fait pas respecter les règles ou donne des passe-droits,...). En effet, chaque groupe correspond à une équipe de week-end. Chaque équipe assure un week-end sur deux. Les adolescents contribuent au clivage de l'équipe : les bons sont ceux qui « payent » pour les activités du week-end, les mauvais proposent des activités gratuites. Les éducateurs se sont engouffrés dans cette brèche. Les difficultés issues de la prise en charge sont déniées jusqu'à ce qu'apparaissent les premières crises violentes, notamment avec Karim, qui est rapidement devenu une victime-émissaire. Il a mis en péril l'illusion groupale. Une volonté de l'exclure est apparue au détriment de la compréhension du sens de ses agirs et de la souffrance sous-jacente.

Il y avait une tendance à croire que les relations humaines allaient de soi et qu'elles ne nécessitaient pas de méthode, de connaissance ou de technique pour comprendre et rencontrer l'adolescent. Se poser et réfléchir mettaient chacun des professionnels face à lui-même, le renvoyaient à sa problématique et à sa souffrance, alors parfois la fuite était préférable. Imposer un cadre à un adolescent conduit à réinterroger son propre rapport à l'autorité. S'investir dans un lien avec un adolescent suppose une prise de risque : celui de la fusion insupportable, de la déception, de l'attaque,...

C'est par un long travail d'imprégnation et d'explications autour de la problématique des adolescents auteurs d'actes transgressifs que l'équipe a enfin accepté de réfléchir au sens de leurs agirs. Comme pour cet adolescent qui ne pouvait entrer en lien que sur un mode agressif ou en mordant l'adulte, ce qui était devenu insupportable pour l'équipe. Ou pour ceux qui

abordent les éducateurs par des provocations auxquelles ils doivent faire face, sans exercer de rétorsion. La mise en sens constitue une défense devant l'invasion affective générée par ces adolescents. Nous sommes dans un registre archaïque. Il faut un travail d'interprétation qui ne peut se faire qu'en supervision car nous travaillons avec la sensorialité. La perception rentre de manière brute : l'adolescent projette et nous recevons ses éléments bêta. Le retour de la perception (contenu) avec un contenant ne peut se faire que si nous pensons, afin qu'ils puissent introjecter notre fonction contenant.

Wilfried, pour lequel nous n'avons pas su contenir l'excitation, est devenu victime-émissaire, il a été incarcéré.

Aujourd'hui, l'équipe est en mesure de réaliser ce travail. C'est en comprenant que les agirs ont un sens qu'elle peut désormais mieux tolérer les provocations. En effet, ce que nous montrent les adolescents dans leurs agirs, c'est d'une part leur souffrance, et d'autre part notre impuissance face à cette souffrance. Maintenir la sollicitude⁵⁹ des éducateurs à l'égard des adolescents est primordial car elle permet de neutraliser et de dominer les effets de l'agressivité, « *elle entraîne un désir authentique, un besoin d'aider le sujet malgré sa méchanceté transitoire* ».»⁶⁰ Elle s'acquiert en prenant conscience des pulsions destructrices ravivées dans le lien. Elle permet d'éviter le processus de victime-émissaire. Les éducateurs peuvent alors reconnaître l'importance des impulsions destructrices des adolescents et manifester l'espoir que la lutte contre celles-ci peut être réussie chez certains.

Par ailleurs, la rencontre avec les adolescents auteurs d'actes transgressifs réactive notre propre violence. C'est ce point de similitude qui nous permet de travailler avec eux. Un effet de soin ne peut apparaître que si l'institution et les professionnels résistent à la violence et s'ils ne sont pas détruits dans la réalité par les attaques dont ils sont l'objet. « *Donc dans la réalité, il importerait que le travailleur social accepte d'être atteint par la violence, de la reconnaître et de reconnaître qu'il y est sensible tout en survivant, en restant permanent et stable, sans se laisser détruire par les attaques en provenance des personnes accueillies.* »⁶¹ « *Ils sont en train de nous bouffer* » est une expression que nous entendons souvent traduisant la vigilance des professionnels pour ne pas être mis à mal ni physiquement, ni psychologiquement. Les professionnels se sont construits, pour lutter contre cette violence, un mythe selon lequel ils représentent une équipe incassable susceptible de faire face aux comportements violents et de

⁵⁹ La sollicitude se définit comme une « *attention soutenue, à la fois soucieuse et affectueuse* », Le Petit Robert 1, dictionnaire de la langue française, (1988), p.1830.

⁶⁰ Kernberg O., (1997), p.92.

⁶¹Fustier P., (1999), p.111.

les contenir. C'est la raison pour laquelle le fonctionnement de l'équipe est axé sur la solidarité : *« une équipe incassable est une équipe qui fait front, qui cherche seulement à protéger chacun de ses membres, sans laisser place à des discussions qui pourraient montrer une faille, des différences, ou des oppositions dont on procèdera à l'élimination, et bien sûr de façon violente. »*⁶²

e- Penser la souffrance : la « réunion médicale ».

Elle vise à élaborer une stratégie thérapeutique de prise en charge. Elle regroupe le psychiatre, l'infirmière, la psychologue, la musicothérapeute et l'institutrice. La présence de cette dernière a été souhaitée dans la mesure où elle avait constaté que les problématiques psychiques de certains adolescents représentaient une entrave aux apprentissages.

Jordan présente les caractéristiques d'un adolescent hyperactif : il parle fort, ne tient pas en place et ne supporte pas la frustration. Des colères peuvent le conduire à casser ou à s'isoler dans sa chambre pour se calmer. Ensuite, il pleure. Un mois après son arrivée, alors qu'il est en conflit avec Lilian⁶³ depuis plusieurs jours, les altercations verbales se multiplient. Les éducateurs interviennent pour les séparer, Jordan a totalement perdu le contrôle de lui-même. Il demande à reprendre de la Ritaline. Il lui est conseillé de faire des séances de relaxation avec la musicothérapeute. Nous l'incitons à contrôler au mieux ses « explosions » et à verbaliser ses difficultés auprès des adultes qui l'encadrent. Volontairement, nous n'évoquons pas l'hyperactivité qui lui a trop souvent été attribuée, pour qu'il ne se réfugie pas systématiquement derrière ce symptôme. Nous doutons qu'il souffre d'hyperactivité. Nous pensons qu'il doit apprendre à mesurer ses débordements sans les affecter à un problème médical.

Après 5 mois et demi de placement, Jordan parvient à se poser, à rester avec les autres adolescents, à discuter, même s'il persiste quelques conflits. Il lui arrive encore de faire des crises, d'insulter l'adulte ou de jeter un objet, mais ces moments deviennent de plus en plus rares. Jordan parvient à se contrôler alors qu'il a arrêté son traitement pour l'hyperactivité. Il bénéficie des retours en famille chez sa mère tous les week-ends, il en profite pour rendre visite à son père. Sa mère est étonnée du changement de son fils : *« Je ne pensais pas que mon fils pouvait être aussi calme. »*

⁶²Fustier P., (1999), p.114.

⁶³ Ce conflit a débuté lors d'un placement en CER, ils se connaissaient déjà à leur arrivée au CEF.

Par ailleurs, Jordan investit plus régulièrement les entretiens avec moi, chose qu'il ne pouvait réaliser auparavant. Il est en stage, il est beaucoup moins versatile et a gagné en maturité. L'équipe médicale s'interroge quant au bien fondé du diagnostic d'hyperactivité et s'est orientée vers celui d'une dépression de l'enfant. En effet, Jordan est capable de rester attentionné au cours des activités qui lui sont proposées. Il est pris dans une conflictualité archaïque dans laquelle il ne se sent pas souffrant alors que le personnel souffre. Ce sont les effets de la souffrance qui sont repérés : problèmes d'ordre somatique, accidents corporels récurrents, antisocialité, difficultés éducatives. Il est très surprenant de voir que la suppression des conduites antisociales génère chez lui une recrudescence des maladies et des blessures (notamment à l'approche des convocations chez le juge, des retours en famille), allant dans le sens d'une impossibilité à subjectiver sa souffrance. Jordan n'a pas conscience de son organisation psychosomatique et des caractéristiques de son corps. Les agirs, comme la somatisation, prennent la place de l'expression des affects. Ce sont deux voies possibles de déflexion du mécanisme de subjectivation. La pensée ne peut se développer que dans la dépression même si la spirale de la dépression entraîne la destruction de la pensée. La crise violente montre une pensée dominée par des mouvements d'attaque corrélés avec des mouvements de vie. Elle se répète dans une recherche désespérée de ce qui arrêterait cette spirale, à savoir le mouvement dépressif.

Souvent les adolescents nous disent : « *Je n'ai pas demandé à vivre* », traduisant ainsi leur incertitude quant à la qualité de l'investissement libidinal qui supposerait que parfois il vaudrait mieux ne pas être. C'est l'argument suprême pour ne pas avoir à s'approprier subjectivement sa propre place et c'est une manière de renvoyer la responsabilité à l'autre. Au-delà de la réflexion sur les problématiques des adolescents, cette réunion cherche à mettre en sens les agirs des adolescents afin d'en restituer une analyse en réunion d'équipe, de fournir des outils pour la compréhension afin d'aider les éducateurs à élaborer des stratégies de prise en charge. Elle travaille aussi autour de la mise en place de médiations susceptibles d'avoir une action sur le processus adolescent, comme la mise en place de séjours humanitaires à visée narcissisante.

Ce CEF est considéré comme atypique :

- il n'y a pas de fugue.

- la prise en charge psychologique et scolaire est considérée comme primordiale. Les cadres mis en place dans ces deux champs ont permis un accès aux soins et à la scolarité à tous les adolescents.

- la créativité est toujours sollicitée.

- les espaces de parole sont multiples tant pour les adultes que pour les adolescents.

- deux chefs de service sont présents sur la structure, en plus du directeur. Les autres CEF ne disposent que d'un seul chef de service. C'est un choix institutionnel, ces deux personnes se partagent symboliquement un ETP éducatif et un ETP de cadre. Sur le terrain, elles assurent essentiellement une mission de cadre. Ceci a pour effet de permettre à l'équipe d'avoir un référent à disposition en permanence. Ces trois cadres ne sont jamais en vacances en même temps.

Lors de cette première recherche, l'institution avait ouvert ses portes depuis seulement 10 mois. Lors des trois premiers mois, tous les éducateurs se sentaient bien, heureux de participer à ce projet. Les angoisses étaient déniées. La direction a laissé à chacun la possibilité de se gérer et elle s'est montrée peu directive. Chacun devait se prendre en charge pour mener à bien ce projet qui trouvait beaucoup de détracteurs au sein de l'association. Nous devions réussir aux vues des budgets alloués au dispositif.

Cependant, la réalité de la prise en charge des adolescents a suscité un mouvement dépressif dans l'équipe : malgré toute la bonne volonté des éducateurs, les adolescents ne se montraient pas reconnaissants, et au fur et à mesure de la montée en charge, la violence et les agirs ont pris le devant de la scène. L'équipe a été quelque peu déroutée, elle ne s'était pas préparée à faire face à de tels éclats. Un phénomène d'exclusion des éléments perturbateurs s'est mis en place. Sylvain s'est retrouvé en position de victime-émissaire, son exclusion était indispensable pour que l'institution retrouve son calme.

Mais une question reste toujours en suspens devant les agirs des adolescents : quand devons-nous passer à l'acte juridique ou réglementaire et faire appel à la réalité du droit ou à l'exercice implacable des règles institutionnelles ? Quelle transgression doit être supportée dans le cadre de la prise en charge ? Avec Karim, tout a été tenté pour éviter l'incarcération, et pourtant... Les premières incarcérations ont généré beaucoup de souffrance dans l'équipe, avec l'impression d'avoir travaillé pour rien ou celle d'avoir échoué. Il est difficile d'entendre que les CEF ont une obligation de moyens mais pas de résultats.

1.3.3- Le CER et le CEF, des espaces de jeu pour la subjectivation ?

Les adolescents entrent dans ces dispositifs sous décision judiciaire. Le juge établit une sorte de contrat avec eux, contrat teinté de confiance: « *je ne te mets pas en prison car j'ai confiance en tes capacités à t'en sortir.* » Les adolescents interrogent beaucoup la « chance » que leur a donnée le juge, alors que leurs complices sont incarcérés. Le juge a pensé qu'ils n'étaient pas irrécupérables, qu'ils avaient des possibilités. Les CER et CEF leur permettent alors de se sentir capables de répondre de leurs actes et d'en répondre positivement. Mais ce placement ne peut se détacher de la menace d'incarcération. La justice assigne les adolescents à résidence au CER/CEF avec l'obligation de respecter les règles institutionnelles sous peine d'être incarcérés. L'enfermement et l'éloignement au Maroc sont ainsi un moyen de poser une limite à la pulsion, il y a une sorte de « sevrage » des agirs destructeurs. L'enfermement ou le séjour Maroc (pas de possibilité de fuguer, c'est un enfermement symbolique), dans un espace clos, est prétexte à l'instauration d'un cadre ferme avec des règles et des interdits mais aussi à la rencontre avec des professionnels que la problématique des adolescents n'aurait jamais permis de croiser autrement.

Il s'agit de passer d'une contention-sécurité, qui relève d'une contrainte extérieure qui soutient l'idée de rétorsion donc de l'anticonflit⁶⁴, à une contention-symbolisation, c'est-à-dire qui joue avec les tensions existant entre l'interdit et la transgression, le pôle maternel et le pôle paternel.

A l'ouverture de la structure, le cadre du CEF n'a pas eu la souplesse et la solidité nécessaires à l'expression d'une violence qui pouvait être contenue et transformée. En effet, deux voies se présentaient alors aux adolescents : se soumettre au règlement ou s'opposer avec la menace de rétorsion, l'incarcération (contention-sécurité). Il manquait un espace de jeu entre ces deux voies qui aurait permis aux adolescents de travailler la conflictualité, ce qui a pu se mettre en place progressivement, notamment avec Karim. L'espace de jeu nécessite de travailler avec l'équipe sa tolérance à la violence des adolescents, afin que l'adulte soit au côté des adolescents dans le combat qu'ils mènent pour devenir sujet.

⁶⁴ Ce que verbalisent les adolescents ainsi : si je ne réprime pas mes pulsions, si je vais au conflit, je risque d'aller en prison. C'est parce que nous autorisons l'adolescent « à péter les plombs » sans risque de rétorsion (incarcération) qu'il peut apprendre à gérer la conflictualité psychique autrement que par les agirs.

La vie en collectivité, avec les règles qu'elle suppose, est difficile pour ceux qui manifestent un besoin de maîtrise qui se traduit par un refus de se soumettre à toute obligation, ressentie comme un pouvoir insupportable. Ce qui déclenche des agirs destructeurs.

L'intervention des professionnels est parfois inefficace, dès lors l'institution doit faire appel à des contenants interinstitutionnels (comme l'hôpital ou la justice). Les allers-retours entre ces institutions et le CEF sont source d'un écart dans lequel un processus de pensée peut s'inscrire, s'ils sont accompagnés par les professionnels.

Pour certains, nous avons manqué d'expérience, nous n'avons pas su jouer avec ces institutions extérieures, nous les avons utilisées comme des sanctions, ne participant pas du travail éducatif. Lorsque les agirs sont importants, l'exercice de la loi est couramment sollicité, sa fonction tierce est alors précarisée, avec le risque qu'elle apparaisse comme un attribut du CEF qui se charge de la rappeler comme une arme. Dès lors, elle n'est plus un facteur limitant et/ou apaisant, mais l'instrument d'un duel sans tiers possible, facteur d'une excitation exacerbée : « *vous n'avez qu'à appeler les flics* », « *vous n'avez qu'à m'envoyer en prison* ». Les adolescents ne peuvent s'attribuer la responsabilité de leurs actes, c'est la faute du CEF.

L'équipe a inventé, et invente encore, des possibilités de limiter les agirs et les transgressions du règlement sans pour autant faire appel à la gendarmerie ou au juge.

L'hospitalisation est aussi un moyen de poser une limite aux agirs tout en reconnaissant aux adolescents leur incapacité à contenir leurs montées de violence. Mais les agirs canalisés, les manifestations violentes et agressives ne s'extériorisent plus, la tension doit alors trouver d'autres voies de décharge : dans le meilleur des cas, c'est la parole, souvent c'est la somatisation.

Au CER, seuls les adolescents présentant des troubles psychiatriques graves sont susceptibles d'être rapatriés, mais sans possibilité de retour. Les agirs se traitent en interne (les dégagements).

Pour ces adolescents auteurs d'actes transgressifs, le rappel à la loi ne sert à rien, ils la connaissent, leur problématique est ailleurs. Transmettre les valeurs de la société, c'est-à-dire faire de l'éducatif, ne suffit pas. En effet, l'intégration de la loi suppose l'acquisition d'une fonction surmoïque et des possibilités d'identification à l'autre (« *ne fais pas à autrui ce que*

tu n'aimerais pas que l'on te fasse»). Or, chez ces adolescents, le rétablissement identificatoire ne fonctionne pas. Ils ont besoin d'un environnement stable et contenant susceptible d'être introjecté, pour pouvoir rejouer les traumatismes de leur histoire en toute sécurité.

La réalité externe, à savoir le dispositif, interagit avec la réalité psychique des adolescents. Elle est responsable d'une modification de leur fonctionnement psychique. Ces allers-retours dehors/dedans, médiatisés par les réponses apportées par les adultes, rendent possible le passage vers le développement de conduites positives en lieu et place des conduites antisociales. La réalité externe est alors une médiation susceptible de renforcer les structures de l'appareil psychique. Son rôle est de rendre tolérable pour le narcissisme les investissements objectaux. L'environnement joue un rôle dans une sorte de « guérison naturelle ». Celle-ci passe par la rencontre identificatoire d'un adolescent, d'une personne et d'une institution, qui viennent combler le creux carenciel initial.

C'est donc la réalité de l'accompagnement qui permet d'assurer la prise en charge des processus internes « déviants » ou « pathologiques » des adolescents pour tenter de les « corriger » ou de les « soigner » en rompant les relations fusionnelles et l'interdit de penser, en imposant des règles de vie, des exigences dans les activités et en instaurant des positionnements triangularisés.

Si la contention via l'enfermement sert de prétexte à la neutralisation de l'un des mécanismes de défense principaux de ces adolescents, à savoir les agirs, autorisant ainsi un possible accès au langage et à l'élaboration, ce sont les conditions de l'accompagnement qui rendent possible cet accès. Le « vivre avec » et le « faire avec » assurent une présence permanente de l'équipe, cette proximité génère la création de liens particuliers (affectif, identificatoires, d'autorité, ...). La réalité de l'accompagnement transforme alors le dispositif de contention en dispositif contenant et pare-excitant qui prend en charge les stimuli anxiogènes éprouvés par les adolescents, donnant l'opportunité au processus adolescent de se relancer.

L'articulation entre la réalité interne des adolescents et la réalité externe se matérialise dans l'espace de jeu relationnel que propose le CER/CEF grâce à ses différents espaces contenant : éducatif, médicopsychologique, hiérarchique et les institutions extérieures. Même si leur cohérence reste encore à travailler, les adolescents disposent de différents lieux de prise en charge, avec des règles qui peuvent ne pas être les mêmes, induisant ainsi de la différenciation.

Le CER/CEF devient alors un espace d'expériences dans lequel se rejouent, se répètent les traumatismes infantiles, messages qu'il s'agit de décoder pour aider les adolescents à s'en dégager. Dans ces espaces se repèrent les potentialités des adolescents qui servent de support à la valorisation et à l'accompagnement vers de nouveaux investissements moins invalidants que ceux qu'ils avaient.

Le CER/CEF propose progressivement (en fonction des stades d'évolution) un panel d'activités de plus en plus diversifié. Dans un tel contexte, les professionnels s'humanisent et se défont de l'identification aux projections des adolescents dont ils sont le support pour progressivement apparaître dans leur réalité.

Dans ces différents espaces contenant, se superposent deux aires de jeu :

- l'« aire éducative » qui organise l'environnement, et dont la stabilité est un facteur de guérison. Il a une fonction d' « *espace psychique élargi* », les adolescents se servent alors de certains professionnels comme d'un surmoi dont ils dénie le rôle (« *tu n'es pas mon père pour me donner des ordres* ») mais qu'ils provoquent répétitivement afin d'obtenir limite, interdit et/ou punition. Tout le travail repose alors sur la métabolisation de ces échanges entre réalité interne et réalité externe afin de conduire à un processus d'intériorisation (cf. Tico qui se pose la question de savoir comment il fera pour respecter les règles une fois qu'il sera dehors et que personne ne les lui répètera). Les professionnels sont ainsi utilisés pour suppléer aux défaillances de certaines fonctions de l'appareil psychique.

- l'aire thérapeutique : elle est l'espace de la musicothérapeute, du psychiatre, de l'infirmière et de la psychologue.

La prise en charge au CER/CEF permet alors :

- de relancer une activité psychique mise en suspens par les agirs en offrant une scène où peut s'extérioriser l'espace psychique des adolescents. Ce qui permet un travail sur les affects, les objets internes, la frustration. Progressivement, les adolescents développent des capacités de remémoration, sortent du clivage pour accéder à l'ambivalence, deviennent plus tolérants face à la conflictualité psychique qu'ils cherchent moins à évacuer par un agir. Ceci suppose qu'ils aient préalablement établi des liens de confiance avec les adultes, leur assurant sécurité.
- de travailler autour du sentiment de continuité et des relations d'objets que les adolescents deviennent capables d'investir. C'est parce que le professionnel préexiste à la venue des adolescents, qu'ils peuvent l'utiliser, le créer. C'est parce qu'il supporte le poids de leurs

projections, et qu'il peut dans un deuxième temps ne plus s'identifier à celles-ci sans pour autant générer un trauma ou une rupture du lien, que le sentiment de continuité et de sécurité peut se construire. Le professionnel, en tant qu'objet transitionnel, suppose la superposition des objets internes des adolescents et de la réalité externe. Apparaît alors un plaisir à fonctionner ensemble dans le « faire avec » et le « vivre avec ».

C'est donc à partir de l'objet externe, de sa manière de réagir que quelque chose de l'ordre du changement peut advenir. Les différentes attitudes des membres de l'équipe dans les interrelations avec les adolescents, dans le vécu de situations banales, conflictuelles, plaisantes, vont plus au moins relancer les capacités d'investissement des adolescents. Elles créent les conditions d'un plaisir à fonctionner et à échanger qui les autorisent à réinvestir libidinalement les liens objectaux. Les professionnels sont alors les médiateurs des objets internes des adolescents, corrigeant par leurs attitudes concrètes ce que ces objets peuvent avoir d'effrayant et de contraignant, contribuant ainsi à humaniser Surmoi et Idéal du Moi. Alors, la toute puissance narcissique devient dépression, la violence comportementale devient angoisse, la possessivité devient peur panique de l'abandon.

- d'avoir une fonction de pare-excitation grâce à la diffraction des investissements sur plusieurs personnes. La pluridisciplinarité de l'équipe permet de maintenir la continuité d'une relation positive malgré la labilité des attachements et des rejets, ne laissant pas les adolescents en proie à des éprouvés de rage, de haine, d'abandon ; en proposant une pluralité d'espaces et d'« oreilles » où ils peuvent s'exprimer car tout ne se dit pas au même endroit, ni à la même personne. Ensuite, il s'agit de mettre en mots et en sens les éprouvés et les agirs des adolescents afin de leur permettre de se les réapproprier (fonction alpha), de se dégager des liens imaginaires et de relancer les processus identificatoires.

- de rejouer quelque chose de la transitionnalité : les jeux qui s'instaurent entre les adolescents et l'équipe sur la scène du CEF, ne sont ni totalement objectifs, ni totalement subjectifs, on joue à faire semblant de fuguer pour voir la réaction des professionnels par exemple. « *Quand l'institution n'est qu'un cadre, un contenant, elle n'est qu'à moitié thérapeutique, car sans doute elle ne les [les processus transitionnels] reconnaît pas et pourtant elle les suscite. Elle devient thérapeutique, au sens de favoriser et accompagner le sujet dans sa mutation, qu'à partir du moment où elle est capable de dénommer les jeux auxquels on se livre et d'en*

proposer d'autres au moment adéquat. »⁶⁵ La formation théâtre a aidé les professionnels à repérer ce qui se jouait avec les adolescents.

Le CER/CEF est une institution en mouvance, parce qu'elle est jeune mais aussi parce que les adolescents la « bousculent », la font réagir. L'enjeu essentiel de son fonctionnement se rapporte au cadre. Les adolescents, en quête d'enveloppe, repèrent toutes les failles. Celles-ci reproduisent la faille initiale du pare-excitation qu'ont éprouvée, enfant, les adolescents, que ce soit dans l'excès ou l'insuffisance. L'équipe oscille entre excès et insuffisance dans sa fonction pare-excitatrice. De cet écart, quant il est perçu, peut naître un processus d'élaboration secondaire des contre-attitudes mises en place par les professionnels. Ce qui suppose que chacun puisse s'exprimer librement et en toute sécurité sur ce qu'il vit personnellement dans son lien à un adolescent.

C'est toute l'importance d'un dispositif à double détente, avec les temps de réunion et particulièrement l'analyse des pratiques professionnelles. Ce travail participe à la restauration du fonctionnement psychique des adolescents et à la reprise des investissements objectaux.

L'institution s'est dotée de différents espaces de parole pour les professionnels dont la visée principale est d'interroger en permanence la pratique, le fonctionnement institutionnel, pour ne pas s'« enfermer », à son tour, dans les agirs.

1.4- Mise en place de la recherche.

1.4.1- Analyses des données graphiques.

Nous avons constaté, lors de notre premier travail de recherche, que la problématique principale à laquelle nous étions confrontés relevait du traitement de l'excitation. La suppression des agirs, via l'enfermement au CEF et la menace d'incarcération, génèrent une recrudescence des somatisations, des plus bénignes aux maladies avérées, pouvant aller jusqu'à l'opération chirurgicale.

Durant les périodes dans lesquelles les adolescents sont dans les agirs, le travail psychique est important, mais lors des périodes de somatisation, rien ne se passe et les adolescents ont un comportement plutôt adapté. Selon Chouvier (2008), « *la voie somatique apparaît comme un retour régressif à une expressivité archaïque de l'affect* »⁶⁶. Les adolescents semblent apaisés par la souffrance du corps, comme si le corps était devenu l'objet persécuteur, maintenant le

⁶⁵ Martinez J.P. (1985), p.164.

⁶⁶ Chouvier B., (2008), p. 7.

clivage entre la psyché et le corps. La persécution déplacée sur le corps permet d'établir une relation apaisée avec l'environnement, relation positive (les adolescents sont maternés, soignés), dont les adolescents gardent des traces. Les situations anxiogènes (synthèse, jugement) déclenchent des maux de ventre insupportables pouvant aller jusqu'aux vomissements.

En suivant la définition des interrelations entre la psyché et le soma proposée par Winnicott : « *La santé se dessine selon deux directions principales : la santé physique avec ses conséquences sur le fonctionnement et le développement de la psyché, la santé de la psyché avec ses conséquences sur le développement et la fonction physique* »⁶⁷, nous avons réalisé une étude sur 9 adolescents dont nous avons déjà, pour certains, évoqué des pans de leur problématique : Wilfried, Jordan, Florian, Sylvain, Tico, Karim, Christian, Saïd, Anthony. Cette étude s'est réalisée sur 8 mois. Les adolescents choisis sont les 9 premiers adolescents qui ont intégré le CEF. Il s'agit d'un panel représentatif des problématiques présentées par les adolescents du CEF.

Nous avons croisé plusieurs données matérialisées sous forme graphique⁶⁸ (cf. annexe 2) :

- les agirs.
- les somatisations.
- les éléments facteurs de stress.
- les sanctions.

Nous avons recueilli ces éléments dans différents lieux institutionnels, ils sont donc la représentation de la vision de l'ensemble de l'équipe (cahier de liaison des éducateurs, cahier de liaison des veilleurs de nuit, cahier de l'infirmerie, comptes-rendus de réunions et de synthèses, mes notes personnelles).

Les agirs ont été relevés dans le cahier de liaison des veilleurs et dans celui des éducateurs. Pour affiner la lisibilité, nous les avons regroupés en catégories les plus pertinentes possibles, en fonction de leur degré de violence et de perte de la contention psychique : le non-respect du règlement, les provocations ; le vol, la casse de matériel ; les insultes, les altercations entre adolescents ; et enfin les insultes, les altercations envers les adultes.

Les agirs sont matérialisés par une courbe bleue foncée.

⁶⁷ Winnicott D. W. (1954), p. 43.

⁶⁸ Ce travail n'a pas la prétention de s'avérer être statistiquement et graphiquement très précis. Nos connaissances dans ces deux domaines sont insuffisantes pour constituer une représentation scientifiquement valide. Les graphiques demanderaient à être repris par des professionnels pour en améliorer la lisibilité. Toutefois, ils permettent d'avoir une représentation d'ensemble sur le placement d'un adolescent.

En ce qui concerne les somatisations, nous les avons partagées en deux groupes : les maux divers (mal de tête, mal au ventre, état fiévreux) et les maladies déclarées. Les somatisations sont matérialisées par une courbe bleue turquoise. Un trait bleu turquoise signifie la prise d'un traitement psychoactif.

Les éléments ont été recueillis dans le cahier de l'infirmerie, des veilleurs et dans celui des éducateurs.

Nous avons choisi de représenter par des bâtonnets jaunes, les « sanctions internes », décidées en équipe, et qui jouent principalement autour de l'ouverture et de l'enfermement dans la structure : toutes sorties ; toutes sorties sauf les sorties loisirs en agglomération ; sorties sport et chantier en semaine et le week-end ; sorties sport et chantier en semaine ; sorties chantier/stage uniquement ; aucune sortie. Le recueil de ces éléments a été réalisé à partir des comptes-rendus de réunion.

Les bâtonnets rouges symbolisent les interventions d'une instance d'autorité en réponse aux agirs des adolescents, qu'elle soit interne ou externe au CEF : l'adolescent est reçu par un cadre ; un rapport d'incident est envoyé au juge ; une hospitalisation d'office ou une garde à vue sont mises en place ; l'incarcération.

Nous avons souhaité mettre en évidence les potentiels facteurs de stress pour l'adolescent qui peuvent entraîner une réaction somatique ou un agir : les appels téléphoniques et les visites famille ; les réunions d'équipe ; les synthèses ; le passage au tribunal. Ces facteurs sont matérialisés par des étoiles rouges, sans distinction entre eux. En effet, nous perdons en pertinence, mais nous gagnons en lisibilité graphique.

Un trait noir matérialise les retours en famille.

L'analyse de ces graphes nous a permis de schématiquement regrouper les adolescents auteurs d'actes transgressifs en quatre catégories :

a- « Les adolescents qui passent » (Christian, Saïd, Sylvain).

Ils n'investissent pas vraiment leur placement, il existe alors une adaptation en faux-self au fonctionnement de la structure. Il y a très peu d'agirs et de somatisations. Ce sont des adolescents qui acquièrent rapidement tous leurs droits de sortie. Ils respectent le règlement, participent aux activités, mais aucune élaboration psychique, aucune remise en question ne se fait, le processus adolescent reste figé.

La mère de Christian ne l'a pas protégé de l'extrême violence de ses compagnons (Christian s'est retrouvé dans le coma), elle l'utilise pour se procurer de l'argent, et a toujours préféré

son frère. Devant les difficultés rencontrées chez sa mère, nous lui proposons une installation dans notre ville, en FJT. Après une adhésion partielle, Christian refuse ce projet lors de sa synthèse, souhaitant trouver du travail et retourner chez sa mère. Il ne veut plus faire de formation.

Mais, lors de la mise en place des retours en famille, il commence à douter de cette solution et envisage un logement extérieur. Après plusieurs démarches dans sa ville d'origine, aucun logement autre qu'un FJT n'est envisageable et Christian veut un appartement. Contre toute attente, il propose de prolonger son placement en CEF, pour finaliser une solution dans notre ville. Une réunion est programmée pour répondre à cette demande. Soudain Christian annonce qu'il refuse la prolongation, nous n'avons rien fait pour lui en 6 mois, pourquoi cela changerait-il ? Nous sommes tous des « incapables ». Quand j'aborde ces changements avec lui, il me rétorque : « *J'encule tout le monde ici, dans trois mois je suis majeur, si je veux retourner à C., je le ferai même si j'ai une interdiction de territoire* » ou « *Ferme ta gueule, ne parle pas de ma famille, tu ne les connais pas* », si j'insiste : « *Tais-toi, parle d'autre chose.* » Il affirme qu'il restera chez sa mère jusqu'à la fin de ses jours. Mais à sa synthèse de sortie, il dira : « *Je me prépare un enfer.* »

Juste avant sa sortie, Christian multiplie les incidents, les transgressions et se vante de ne pas être pris sur le fait. Provocateur, insultant, il déclenche une bagarre au cours de laquelle une éducatrice est involontairement blessée. Par ailleurs, son comportement et ses propos sur les adultes du CEF ne font qu'alimenter les tensions entre les adolescents : il utilise les autres pour insulter, manipuler, se jouer de l'adulte, en leur demandant de transgresser le règlement. Il menace à plusieurs reprises de « *mettre le feu [au sens figuré] au CEF* » jusqu'à son départ. Il provoque les adultes espérant ainsi déclencher un passage à l'acte de leur part, ce qui lui permettrait ensuite de porter plainte, de justifier leur incompétence. Il ne supporte pas l'incertitude dans laquelle il se trouve, mais il ne parvient pas à accepter l'aide que nous pourrions lui apporter : « *J'ai jamais appris à faire confiance, je n'arrive pas à me faire confiance, donc comme faire confiance aux autres ?* » Il refuse de se remettre en cause et persiste à vouloir prouver les défaillances de l'adulte.

Il souhaite provoquer les institutions judiciaires à un point tel que nous nous demandons s'il n'attend pas une incarcération pour justifier un peu plus notre incompétence et notre refus qu'il s'en sorte. Sa position est telle, qu'à quatre jours de sa sortie, il lui est signifié que c'est l'adulte qui décide. Le juge a devancé la fin de son placement, le renvoyant à ses propres

responsabilités. Il a prononcé un mandat d'amener. Les gendarmes viennent le chercher et le conduisent au domicile de sa mère, dans lequel il est assigné à résidence.

Saïd est perçu comme un jeune homme discret, observateur, relativement isolé du groupe. Il se montre respectueux des adultes, des autres adolescents et du matériel. Il se conforme aux règles de fonctionnement et s'adapte au rythme proposé. Aucune transgression du règlement n'a été observée. Saïd semble avoir bien compris ce que les adultes attendent de lui, ce qui lui permet d'obtenir leur confiance pour prétendre à plus de liberté au CEF. S'il sait que les transgressions peuvent être sanctionnées, il sait également que les efforts seront récompensés, aussi s'emploie-t-il à ne faire observer que des points positifs.

Nous remarquons qu'il recherche des encouragements et souhaite que ses proches soient fiers de lui. Le regard des autres et les remarques de chacun semblent avoir sur lui une certaine influence. Saïd est un adolescent particulièrement sensible et méfiant, il s'interroge sur le bien fondé des décisions, recherche les explications pour que personne ne soit sanctionné à tort. Il est capable de s'adapter à un cadre contraignant s'il en voit la justification et s'il peut mesurer le résultat de ses efforts. La confiance et l'autonomie représentent des choses importantes dans lesquelles il cherche à être valorisé. Sa discrétion et ses sourires lui donnent une image de « *manipulateur, calculateur* ».

A sa sortie, il affirme devant les autres adolescents qu' « *il nous a bien enculés* », car il n'a pas changé, mais il nous avait prévenus : « *le CEF cela ne sert qu'à réfléchir et pas à obéir aux adultes. Si j'avais voulu, je serai en prison. Je me démerde tout seul. Vous ne connaissez pas le mauvais Saïd* ». Les beaux discours de Saïd, étaient-ils sincères ou visaient-ils à obtenir les grâces des adultes ?

Saïd représente pour l'équipe un échec. En effet, nous avons été leurrés par son discours, par un adolescent qui enfin envoyait des gratifications narcissiques à une équipe en plein doute. A la fin de son placement, lorsqu'il a commencé à montrer son vrai visage (opposition aux règles de vie, refus de se lever), nous avons compris, mais il était trop tard. Saïd le discret, leader positif du groupe, s'est fait suffisamment oublier pour que nous n'abordions pas sa problématique, il nous a donné ce que nous avions envie d'entendre.

b- Les adolescents « incasables » (Lilan, Anthony).

Ce sont des adolescents qui présentent des troubles psychiatriques avérés, généralement associés à une déficience intellectuelle. Une psychose infantile a été diagnostiquée chez Lilian. Concernant Anthony, la prise en charge au CEF a été révélatrice de troubles psychiatriques de l'adolescent⁶⁹, orientés vers la psychopathie.

En ce qui concerne les troubles relevant d'une déficience intellectuelle et/ou de processus psychotiques, les agirs sont souvent considérés par les éducateurs comme des « gamineries », il y a donc un seuil de tolérance élevé. L'enfermement ne réduit pas les agirs, qui sont presque automatiques et traduisent une impossible contention psychique des excitations. Les agirs et les somatisations sont nombreux et font partie du tableau clinique.

Lilian se présente comme un adolescent de très forte corpulence. Durant le mois d'observation, nous avons émis des interrogations quant à l'opportunité de son placement devant ses difficultés à intégrer les règles élémentaires de vie collective et sociale : aucune hygiène corporelle, manque de respect de lui-même, des autres adolescents et des adultes, attitudes de défi l'isolant du groupe ou provoquant son animosité, vols d'alcool et consommation de produits toxiques (désodorisants, détergents,...), absence de contrôle de lui-même.

Il est très difficile d'avancer des points positifs chez Lilian qui affiche une nonchalance de plus en plus prononcée et un défaut d'autonomie nécessitant en permanence la présence de l'adulte. Il présente un risque élevé de violence envers lui-même et envers les autres.

Un important dysfonctionnement familial, où la place de chacun n'est pas définie, l'a conduit à des passages à l'acte sexuels, à des violences sociales, à des abus de drogues, d'alcool, à des automutilations et à des troubles importants de la personnalité.

Après un recadrage, Lilian a prodigué d'énormes efforts pour dépasser les difficultés énoncées. Il semble faire davantage confiance à l'adulte et se montre plus apte et désireux de réfléchir plutôt que de réagir de manière désordonnée. Bien que rencontrant toujours des difficultés pour être accepté par les autres qui l'utilisent comme « bouc émissaire », il réussit la plupart du temps à prendre sur lui. Très isolé du groupe, Lilian est toujours entouré d'un éducateur avec lequel il s'exprime de plus en plus aisément. S'il agit encore dans la provocation avec les adultes, il semble que ce soit pour attirer l'attention et créer une relation.

⁶⁹ Bien que nous ayons informé la justice de ses troubles, Anthony multiplie les incarcérations, et il faudra attendre 4 ans pour que la psychiatrie le prenne en charge.

Adolescent en grande souffrance psychique, en grande quête affective et relationnelle, Lilian vit parfois douloureusement son placement au CEF. Ce constat a déjà été établi par les autres centres qu'il a fréquentés.

Professionnellement, Lilian souhaite s'orienter vers une formation de cuisinier. Le stage effectué au sein de notre établissement s'est montré peu probant. Il est désorganisé et peu motivé. Il a aussi effectué un stage extérieur, dans une structure travaillant sur l'insertion à travers la restauration de meubles. Le bilan fait ressortir une grande immaturité, accompagnée d'un discours peu adapté au monde du travail. Sa maladresse et son manque de dextérité ont été repérés, ainsi qu'une grande fatigabilité. Insuffisamment autonome pour effectuer un apprentissage, d'un niveau scolaire très faible et exprimant une motivation qu'il n'arrive pas à mettre en œuvre, nous demeurons sceptiques quant à son devenir.

Lilian multiplie les passages à l'acte durant son placement (il est même isolé du groupe 15 jours dans un lieu de vie pour le protéger). La prise en compte de sa problématique psychique n'a pas conduit à une incarcération. La révélation de son attirance et de ses fantasmes pour les petites filles a permis d'envisager sa sortie vers un établissement spécialisé. Les passages à l'acte avaient pour objectif une recherche de sanctions (privation de sortie), afin de ne pas avoir à se confronter à ses fantasmes.

Le cadre contenant du CEF a permis à Lilian de se poser et d'aborder sa problématique. Toutefois, sa présence a été difficilement conciliable avec la vie de groupe, les autres ne comprenant pas qu'il ne soit pas sanctionné malgré la multitude de ses agirs.

Le graphe d'Anthony est différent. Les périodes d'enfermement sont beaucoup plus nombreuses. L'enfermement a une action limitative des agirs, qui s'avèrent beaucoup plus violents et imprévisibles que ceux de Lilian.

A la fin de son placement, malgré la persistance des agirs, l'équipe décide de maintenir Anthony sur l'extérieur. Un recours à l'acte plus grave que les autres a conduit à son incarcération.

Ce qui semble fonctionner pour Anthony, ce n'est pas la sanction en tant que telle (il a été reçu de nombreuses fois par les cadres, des rapports d'incidents ont été envoyés), mais la sanction matérialisée par l'enfermement.

L'enfermement rassure Anthony, le contient (il passera par la suite de nombreuses années en maison d'arrêt). La décontention et la décontenance provoquées par la mise sur l'extérieur

l'insécurisent à un point tel que les agressions sur le personnel éducatif augmentent crescendo, elles sont un appel à plus de fermeté, à un nouvel enfermement. Tant que celui-ci se fait dans l'institution, il peut avoir un effet contenant, dès lors qu'il se déroule en maison d'arrêt, il s'agit de contention.

Lilian⁷⁰, tout comme Anthony, font partie des véritables « incasables ». Aux frontières de la psychiatrie et de la justice, aucune structure ne parvient à les faire évoluer. Les CEF ont-ils été conçus pour ce type de public ?

Les déficiences intellectuelles ne favorisent pas l'insertion de ces adolescents et ce d'autant plus que notre département se trouve dépourvu de structure d'accueil.

Cependant, il me paraît indéniable que ce placement a conduit à une avancée dans leur problématique, aussi minime soit-elle, elle donne alors sens à cette prise en charge.

Toutefois, devant la recrudescence des dossiers d'adolescents présentant ce type de profil, que faire ? En effet, nous ne disposons pas de structures relais à la sortie du CEF pour ces adolescents : les remettre chez les parents, à l'hôpital psychiatrique ou en prison, quel intérêt ? Ces adolescents demandent beaucoup d'énergie à l'équipe, pour rien ? Créer des dispositifs aussi coûteux que les CEF sans y associer des structures relais conduit nécessairement à l'échec de la prise en charge.

c- Les adolescents au travail psychique (Wilfried et Tico).

Le graphe de Tico ressemble à celui des « adolescents qui passent », pourtant, ce qui le différencie de Christian et de Saïd, c'est le travail psychique qu'il a réalisé. Tico est un adolescent relativement bien structuré, avec de bonnes capacités d'élaboration. Il ne se laisse pas vraiment envahir par l'excitation et parvient à se contrôler. Il se différencie des « adolescents qui passent » par sa volonté de construire un projet de vie en dehors de la délinquance.

Les agirs délinquants semblent être un mécanisme de défense pour fuir les remaniements psychiques imposés par le processus adolescent. Les conduites agies ont pour fonction de le dégager de l'aliénation aux objets internes, mais le prix à payer est la construction d'une identité négative. Le travail avec Tico sur les relations aux imagos parentales a permis la relance du processus adolescent.

⁷⁰ A sa sortie du CEF, Lilian sera hospitalisé en psychiatrie. Il fuigera de l'hôpital psychiatrique pour rejoindre le CEF, puis il sera incarcéré.

Un entretien famille est organisé avec la chef de service, Tico, sa mère et moi-même. La mère explique que Tico n'a jamais voulu aller à l'école. A l'époque, le pédopsychiatre avait expliqué qu'il voulait protéger sa mère. Elle est consciente d'avoir une relation fusionnelle à son fils, mais comme avec tous ses enfants.

Elle n'a pas su dire non à son fils car Tico était malade, elle lui a cédé beaucoup de choses. Elle affirme que jamais personne ne l'a aidée à dépasser ce mode de relation à son fils. Elle ne comprend pas la relation de Tico avec Géraldine (sa copine). Elle le rend fou. Tico tape dans les murs et elle ne parvient pas toujours à le calmer. Elle déplore certains comportements violents de Tico à l'encontre de Géraldine. Quel que soit l'amour qu'elle porte à son fils, elle prendra toujours la défense de sa copine et ne tolèrera pas de tels agissements.

Pendant que sa mère parle, Tico garde la tête baissée, tête qui s'enfonce de plus en plus. Sa mère veut que ses enfants vivent leur vie. Elle ne les a pas faits pour les garder. Je renvoie alors à Tico qu'il doit grandir, il me répond par la négative, il n'a pas envie. Contrairement à ce qui peut être dit, la mère de Tico ne semble pas fusionner avec son fils mais ne nous dit-elle ce que nous avons envie d'entendre ? Est-ce Tico qui refuse de se séparer ?

Les premiers retours en famille se passent bien. Son référent a discuté avec la mère de Tico qui est consciente qu'il ne doit pas revenir habiter à la maison. Mais depuis les retours en famille, Tico se retrouve encore une fois dans l'incapacité d'envisager la séparation d'avec sa mère. Lors d'un autre retour, Tico évoque un sentiment d'étrangeté, la maison avait changé. Plus la sortie approche, et plus Tico est agité. Il est retourné en famille une journée. Cela ne s'est pas bien passé. Cela n'arrêtait pas de crier, il aurait presque voulu rentrer avant au CEF. Cela le conforte dans son projet de FJT.

Concernant Wilfried, son graphe est presque similaire à celui des « adolescents anarchiques » ou à celui des « adolescents incasables ». Là aussi ce qui le différencie, ce sont ses capacités d'élaboration. Cependant, les traumatismes subis par Wilfried, ont eu un effet beaucoup plus désorganisateur que ceux vécus par Tico, ce qui explique les nombreux agirs de Wilfried. Wilfried dispose de capacités de contention psychique beaucoup moins efficaces que celles de Tico. L'enfermement aura donc été plus long pour Wilfried, pour lui permettre d'acquérir ces capacités. Nous évoquerons plus en détail la problématique de cet adolescent au chapitre 2.2.2.

d- Les adolescents « anarchiques » (Jordan, Karim).

Le fonctionnement est celui de la décharge à tout prix, dans l'agir ou dans la somatisation. Ces adolescents nécessitent de longues périodes d'enfermement. Les agirs sont utilisés comme mécanismes de décharge du surplus d'excitation, les somatisations ont le même rôle. Il n'y a pas d'appel à la subjectivation. Tant que le mécanisme de décharge s'avère être l'unique moyen de traiter le surplus d'excitation, aucun travail psychique n'est possible. Il s'agit dans un premier temps de permettre la constitution d'une enveloppe, une limite entre le dedans et le dehors. La contention est alors nécessaire, progressivement elle donne accès à la contenance, qui ensuite pourra ouvrir l'accès la subjectivation.

Cette constitution d'enveloppe demande du temps, Jordan est resté un an au CEF, Karim, 18 mois. Pour Jordan, 6 mois de placement auront été nécessaires pour permettre d'introduire d'autres modalités de traitement de l'excitation. Karim a eu besoin de plus de temps, de différents espaces d'enfermement extérieurs au CEF (prison, hôpital psychiatrique). La situation familiale de Karim a généré de multiples traumatismes responsables d'une désorganisation beaucoup plus grave que celle présentée par Jordan.

Nous constatons que les crises de Karim surviennent à la suite d'une communication téléphonique ou d'une visite de sa mère. Celle-ci, inscrite dans des conduites addictives, « pique du nez » lors des rencontres et Karim le supporte mal. Alors qu'il peut être souriant et agréable, à la suite d'une visite, il devient agressif et violent. Une fois, il tente de se défenestrer suite à un appel au cours duquel sa mère l'informe avoir été victime d'une agression.

Lors d'une garde à vue, il explique qu'il est inquiet pour sa mère, effectivement nous apprendrons qu'elle a été victime d'une nouvelle agression et qu'elle a été blessée. Bien qu'il soit demandé à la mère de ne pas en informer Karim, elle ne peut s'en empêcher. Après cet appel, il sort, prend des tuiles et se les casse sur la tête. A plusieurs reprises, il tient des propos très menaçants à l'égard de l'agresseur de sa mère souhaitant être incarcéré pour aller le tuer (l'agresseur étant en prison). La mère de Karim est dans l'incapacité de se protéger et de protéger son enfant de ses histoires d'adulte, condamnant son fils à se positionner comme son seul protecteur et compromettant ainsi son évolution personnelle. Le juge décide alors d'une suspension des droits de visite et des contacts téléphoniques.

Pour conclure, le CEF :

- permet une stabilisation des troubles et remplit une fonction de contenance pour les adolescents « incasables ».
- rassemble les conditions pour les adolescents qui sont prêts à la réalisation d'un travail psychique.
- contient et transforme l'excitation des adolescents.
- doit encore réfléchir sur ce qui permettrait d'éviter l'adaptation en faux-self.

Le traitement des agirs par l'enfermement semble permettre la constitution d'une enveloppe ayant fonction de pare-excitation. Les allers-retours entre le dedans et le dehors du CEF mettent à l'épreuve cette enveloppe et assurent une progressive intériorisation des capacités de contenance du dispositif par l'adolescent. L'excitation ne chercherait plus simplement à se décharger (dans les agirs ou dans le corps), mais à se subjectiver.

C'est ce que nous allons tenter de démontrer dans la suite de ce travail.

1.4.2- Problématique et hypothèses.

Problématique : La prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs n'aurait-elle pas pour objectif d'assurer le déroulement du processus de subjectivation entravé par le processus adolescent et les traumatismes infantiles, via une prise en charge de l'excitation désorganisatrice responsable d'une répétition des agirs ? Le « vivre avec » et le « faire avec », comme modalités d'accompagnement de ces adolescents, ne participeraient-ils pas au travail de symbolisation permettant que l'excitation ne se décharge plus dans le somatique ou dans l'agir, condition sine qua non à la mise en route du processus de subjectivation ? Les allers-retours du psychologue entre le « vivre avec » et les entretiens individuels, n'auraient-ils pas une fonction de cadre pour le travail de subjectivation ?

Hypothèse principale : Si les adolescents auteurs d'actes transgressifs souffrent d'un échec du processus de subjectivation générant une excitation désorganisatrice et une souffrance non reconnue, il s'agirait de leur proposer un dispositif permettant de relancer ce processus. Celui-ci proposerait un rite initiatique et se matérialiserait dans l'emboîtement de différents espaces contenant trouvés-crés par les adolescents. Ainsi retrouveraient-ils une continuité d'être

grâce à la rencontre avec des professionnels « suffisamment bons » susceptibles de corriger par leurs attitudes les défaillances des premiers objets. Dès lors le processus de subjectivation pourrait reprendre son cours et les adolescents s'approprier leur être.

Hypothèse 1 : Chez les adolescents auteurs d'actes transgressifs, les transformations liées à l'adolescence entraveraient ou mettraient en échec le processus de subjectivation, les laissant en proie à une excitation désorganisatrice ou absente et à une souffrance non reconnue, qui se manifesterait dans des somatisations et des agirs répétitifs. Ces modalités d'expression de la souffrance sur la scène institutionnelle seraient en attente d'une réponse de l'environnement.

Hypothèse 2 : l'organisation du dispositif de prise en charge serait un facteur facilitant la relance des processus adolescent et de subjectivation en apportant une réponse à la souffrance des adolescents :

- s'il prenait les caractéristiques du rite d'initiation (contention dans un espace en vue d'une réinsertion dans la société après avoir subi des transformations).
- s'il introduisait différents espaces contenant (internes ou externes à la structure de prise en charge) et pare-excitants, qui seraient utilisés par les adolescents afin de suppléer aux défaillances de certaines fonctions de leur appareil psychique. La défaillance de leur groupalité interne s'exprimerait ainsi sur la scène du dispositif (espace psychique élargi) en vue d'une réappropriation.
- s'il proposait aux adolescents un accompagnement caractérisé par le « vivre avec » et le « faire avec ». Cet accompagnement, dans le partage affectif et la relation symbiotique⁷¹ créés les professionnels, offrirait alors la possibilité à des processus de transformations psychiques de se réaliser grâce aux réponses apportées par les professionnels, autorisant les adolescents à se saisir de ce dispositif pour construire leur projet de vie (notion de contenir).

Hypothèse 3: la place du psychologue, dans le « vivre avec », assurerait une mise en sens des projections des adolescents et une restitution auprès d'eux de leurs vécus internes assurant ainsi une certaine continuité psychique entre la réalité externe et la réalité interne. Dans sa fonction de réceptivité et de présence, il assurerait le lien entre la réalité externe et la réalité interne en vue d'une appropriation des vécus projetés et de la groupalité interne.

⁷¹ En tant que capacité singulière à vivre des expériences émotionnelles et affectives avec les adolescents, Angelergues R. (2005), p.79.

1.4.3- Méthodologie.

1.4.3.1- Généralités.

Pour travailler nos hypothèses, nous nous appuyons sur l'étude de la prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs dans deux dispositifs distincts : un centre d'éducation renforcée situé au Maroc⁷² (où nous avons effectué une recherche action dans le cadre de notre DESS) et un centre éducatif fermé (où nous avons réalisé notre travail de master de recherche). Dans ces deux dispositifs, j'occupe une place de psychologue.

Cette recherche utilise la méthodologie de l'observation participante (qui correspond à notre pratique du « vivre avec »), avec toutes les conséquences sur l'objectivité des résultats que cela suppose. Bien que très contraignante dans la prise de notes quotidienne, elle permet de retracer au plus près de la réalité l'évolution psychique des adolescents. Je dispose d'un cahier par adolescent où sont notées mes observations issues de la vie quotidienne, mes comptes-rendus d'entretiens formels ou informels, les observations des membres de l'équipe lors des réunions et des synthèses, les annotations du cahier de liaison. Un cahier est destiné au recueil des éléments touchant à la vie institutionnelle provenant des réunions d'équipe et de l'analyse des pratiques.

Plus précisément pour l'hypothèse 2, nous nous attacherons à repérer dans le discours des adolescents, leurs manifestations comportementales et/ou somatiques ; les effets des allers-retours dans les différents espaces institutionnels. La fonction de contenance de ces espaces apparaîtra dans les modalités de traitement de la crise (passage à l'acte, violence, désir de fugue,...) et dans le discours des adolescents autour de la crise, de l'imposition d'un rythme de vie et de règles. Les effets de l'accompagnement dans le « vivre avec » et le « faire avec » seront recueillis dans des temps d'observation participante et lors des temps de travail avec l'équipe éducative.

Comme indicateurs d'un processus de transformation, nous retiendrons :

⁷² Nous utiliserons des données recueillies lors de cette recherche-action, données que nous réinterpréterons à la lumière de nos nouvelles hypothèses.

- le comportement manifeste au sein de la structure et sur la scène sociale. Nous souhaitons nous attarder sur ce que l'adolescent est en capacité d'activer comme processus : peut-il créer un lien ? Peut-il jouer⁷³? Peut-il verbaliser ses éprouvés au lieu d'agir ? Qu'en est-il du processus de répétition ?

- les processus psychiques en jeu (levée de certains mécanismes de défense comme le déni et le clivage ; le passage d'un Moi Idéal omnipotent à un Idéal du Moi/Surmoi non pathogènes, ...).

- la volonté de changement : relève-t-elle d'une peur de l'incarcération, d'une soumission aux règles pour passer son temps, d'une réelle prise de conscience ? Ce changement est-il durable, précaire, une illusion des professionnels ? Le changement est-il spontané ou provoqué par la rencontre avec les professionnels ?

Un entretien semi-directif permettra de recueillir des informations sur ce que l'adolescent peut dire de son passage dans le dispositif, pour vérifier ses qualités initiatiques, auxquelles nous pourrions attribuer le changement.

L'hypothèse 3 sera travaillée à partir de ma pratique de professionnelle au sein des deux dispositifs de prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs (CER, CEF), pratique axée sur le « vivre avec », les entretiens individuels et sur un travail pluridisciplinaire avec l'équipe.

Nous sommes partie de différents postulats pour construire notre méthodologie :

- le postulat énoncé par Cyssau (1999) selon lequel : « *Le cas clinique est méthodologiquement le référent exploratoire et démonstratif du théorique dans le champ psychanalytique.* »⁷⁴ Notre référentiel thérapeutique s'appuie sur les paradigmes psychanalytiques, en ce sens, nous travaillerons nos hypothèses à partir de cas cliniques.

- l'analyse de Wolf (1999) qui aboutit à la conclusion suivante : « *Bref, nous concluons que le cas en soi n'existe pas mais qu'il constitue l'assimilation de la théorie et de l'expérience clinique de telle sorte qu'il produit des faits cliniques à partir de la création originale de liens.* »⁷⁵ Elle affirme que la rédaction des cas permet de maîtriser des éléments du contre-transfert, ce que nous avons constaté avec nos cas cliniques.

⁷³ Diatkine G., (1985), p 66.

⁷⁴ Cyssau C., (1999), p. 60.

⁷⁵ Wolf M., (1999), p.151.

Les hypothèses que nous cherchons à valider proviennent d'une réflexion théorique autour des liens que les professionnels établissent avec les adolescents auteurs d'actes transgressifs. C'est bien évidemment dans l'interaction entre une théorie et la rencontre avec un adolescent que des processus de changement émergent (ou pas). Nos cas cliniques intègrent le cadre de la pratique (éducative ou psychothérapeutique) et le champ théorique dans lequel cette pratique s'inscrit ; ainsi que l'expérience subjective vécue dans le lien à l'adolescent. De cette rencontre (théorie/pratique) seront issues nos conclusions.

- « *la méthode du cas unique* » telle que la réhabilite Widlöcher (1999) : « *La méthode du cas clinique a été injustement oubliée en psychopathologie. Elle n'est peut-être pas le meilleur instrument pour valider une hypothèse, mais elle est vraisemblablement une des meilleures pour découvrir un fait ou un lien nouveau de dépendance.* »⁷⁶ Les cas cliniques présentés dans cette recherche proposent une nouvelle vision de l'approche de la problématique des adolescents auteurs d'actes transgressifs et de la prise en charge qui en découle. Cette vision demande à être généralisée par une étude quantitative.

- la valeur scientifique de cette recherche : les cas exposés dans ce travail de recherche ont pour « *objet la mise en évidence d'un fait nouveau, d'une observation inattendue, au travers de la description d'une relation de cause à effet entre une intervention (thérapeutique) et un fait clinique, c'est-à-dire la relation entre deux ou plusieurs variables.* »⁷⁷ Les cas cliniques de cette recherche ont permis de déterminer des éléments nouveaux dans les dispositifs de prise en charge, éléments qui favorisent un changement chez les adolescents. En tant que tels, ils présentent une valeur scientifique, puisqu'ils ouvrent de nouvelles pistes de réflexion concernant le traitement des adolescents auteurs d'actes transgressifs.

En tenant compte des repères méthodologiques ci-dessus avancés, les adolescents qui vont nous accompagner tout au long de ce travail, ont été choisis :

- de manière aléatoire pour l'élaboration des graphes et leur évolution au sein du CEF. Sylvain, Lilian, Tico, Jordan, Wilfried, Karim, Anthony, Christian, Saïd sont les premiers adolescents à avoir intégré le CEF. Leurs problématiques sont représentatives de celles des adolescents accueillis en CEF.

⁷⁶ Widlöcher D., (1999), p.198.

⁷⁷ Braconnier A., Lesieur P., (1999), p.203.

- délibérément, pour Wilfried, Moïse-Senouci et Mérouane. Moïse-Senouci et Wilfried ont des problématiques similaires, il en est de même pour Mérouane et Jordan. Ce qui les différencie c'est la manière dont le dispositif les a pris en charge. En effet, Moïse-Senouci et Mérouane sont arrivés après une réorganisation du projet, mon choix s'est orienté vers eux pour mettre en évidence les failles du nouveau dispositif, d'une part ; et d'autre part pour mettre du sens sur mes vécus contre-transférentiels (pour Wilfried et Moïse-Senouci).

Le travail avec la famille de Jérôme me paraissait être représentatif de l'utilisation que font les adolescents des professionnels du CEF pour traiter leur problématique familiale.

Quant à Rémi, le choix reste très subjectif. Il est l'adolescent qui m'a permis de construire mon cadre de prise en charge dans le « vivre avec ». Il est l'unique adolescent issu du dispositif CER.

Quoique nous puissions en dire, le choix d'un cas repose sur deux dimensions paradoxales : l'une est subjective (les modalités de lien à l'adolescent, la relation transférentielle, les affects éprouvés,...) et correspond à l'expérience clinique ; l'autre est objective et s'appuie sur l'assimilation théorique (technique d'analyse du contre-transfert, utilisation d'un référentiel théorique). La position de chercheur ne suppose-t-elle pas d'avoir à contenir ce paradoxe ?

1.4.3.2- Les risques du « *vivre avec* » dans la pratique et la recherche.

Ce que risque de générer la position du « *vivre avec* » pour le professionnel, c'est un enfermement, une impossibilité à penser, une multiplication des passages à l'acte, un déni des violences subies. Finalement, une attitude de protection face à un danger de menace de désorganisation psychique pouvant survenir à tout moment.

Intuitivement (ou inconsciemment), j'ai perçu ce risque, raison pour laquelle j'ai entrepris ce travail de recherche. Lors des séminaires de doctorat, les étudiants m'ont renvoyé toute la violence et la sidération que provoquait l'évocation de mes situations cliniques, notamment concernant Wilfried et Moïse-Senouci. Je n'en percevais rien. Même si j'avais effectivement éprouvé ces affects au moment du travail avec ces adolescents, je les avais refoulés pour pouvoir survivre et continuer à travailler avec eux.

J'ai rapidement commencé la rédaction de ce travail de recherche, mais lorsque je suis passée à l'analyse clinique, le trou noir et le blanc de pensée se sont installés. Je ne pensais rien. Mes processus de pensée étaient inopérants. L'angoisse a surgi, remettant en question ma position de psychologue : si je ne pensais pas, j'agissais (le « *vivre avec* » pousse à l'agir), allant à l'encontre des principes de prise en charge thérapeutique.

L'essentiel de mon temps se partageait entre mon travail, l'université (située à 400 km de mon domicile) et l'écriture de cette recherche durant les week-ends et mes vacances. J'avais l'impression de ne jamais quitter le CEF et de ne jamais pouvoir « décrocher » ! Il m'était alors difficile de prendre de la distance. Au quotidien, je devais repérer les éléments qui me serviraient pour ma recherche tout en assurant la prise en charge des adolescents, donc en prenant garde de ne pas induire certains faits.

Quelques mois après le début de cette recherche, j'ai accepté le poste de psychologue au CER (une semaine par mois au Maroc). De ces allers-retours entre les deux dispositifs, un espace de réflexion est né. En effet, ce temps passé au Maroc a induit une coupure dans la prise en charge au CEF. Pour la première fois, je « déconnectais de la planète CEF », et à chaque retour, j'avais l'impression d'avoir un regard neuf. Le « *vivre avec* » au sein du dispositif CER ne me paraissait pas aussi lourd à gérer qu'au CEF, la prise de distance se faisait naturellement par ma présence épisodique.

La rédaction de ce travail n'a pu vraiment se réaliser qu'à partir du moment où les adolescents concernés par cette recherche ont quitté la structure. Dans un premier temps, j'ai attribué ma capacité à écrire à l'absence des adolescents dans le quotidien. Aujourd'hui, je pense que la diffraction de mes investissements professionnels m'a permis de prendre la distance nécessaire à l'analyse. Sortir de l'enfermement de la structure, créer une ouverture pour la pensée, ont réamorcé la capacité de réflexion.

La possibilité de travailler ailleurs m'a permis de me détacher des projections des adolescents, je suis là pour eux mais aussi pour d'autres, même si je suis investie en tant que maman qui les quitte et qui doit leur ramener un souvenir, un cadeau de ce séjour : des babouches, un chech, une djelabah,... De la sorte, ils maintiennent le lien dans l'absence, ils savent que je vais penser à eux. Toutefois, je me dégageais de l'implication du choix de ces objets, c'était toujours un adolescent du CER qui s'en chargeait. Au voyage suivant, je devais transmettre les remerciements des adolescents du CEF aux adolescents du CER.

Le « vivre avec » a généré tout un questionnement auprès de l'équipe éducative dans la mesure où j'occupais leur espace, sans utiliser les mêmes outils qu'eux, ni en ayant les mêmes objectifs : pourquoi n'intervenais-je pas dans la gestion du quotidien et le respect du règlement ?

Au début, les éducateurs ont eu le sentiment que je les observais dans leur pratique, pour les juger, alors que j'observais les interrelations et les interactions éducateurs-adolescents. Bien qu'ayant pris le soin de parler de ma recherche, ma position de chercheur n'a jamais été interrogée. C'était ma place de psychologue dans le « vivre avec » que les éducateurs attaquaient.

Dans le « vivre avec », le travail d'équipe est primordial. Lorsque je suis avec un groupe d'adolescents en train de discuter, les éducateurs doivent-ils intervenir ? Lorsqu'un adolescent devient menaçant ou passe à l'acte, les éducateurs doivent-ils intervenir ? Lorsque Wilfried m'a embrassée sur la joue, un éducateur était présent, lorsque les adolescents m'ont encerclée aussi. Il n'a rien dit pensant que je gérais la situation !

Pour l'équipe éducative, un adolescent qui ne pose pas de problème au niveau du respect des règles et du comportement, est un adolescent qui va bien. Mais c'est souvent un adolescent qui tire son temps... alors quand je proposais des moyens de le faire réagir pour qu'il nous expose ses troubles afin que nous puissions en faire quelque chose, je passais pour « *une fouteuse de merde* » selon l'expression consacrée ! Il était compliqué pour les éducateurs de gérer un adolescent qui sortait assez remué d'un entretien : « *qu'est-ce qu'elle lui a fait ?* »

Les analyses de la pratique ont permis de clarifier ma position aux yeux de l'équipe, ma présence dans « le vivre avec » permet maintenant aux éducateurs de m'interpeller assez facilement pour me parler de la situation d'un adolescent ou tenter de décrypter des agirs. Nous faisons désormais équipe, nous avons appris à jouer ensemble, la scène s'enrichit de nouveaux personnages qui ne sont plus indépendants mais reliés entre eux. Ainsi, les éducateurs interviennent-ils en soutien, eux aussi en tant que tiers dans les relations que je peux avoir avec les adolescents.

Un autre élément est à prendre en considération : la place de la recherche dans l'institution. Pour ce qui concerne le CER, elle s'inscrivait dans le cadre d'une recherche-action, l'équipe entière était impliquée. L'objectif était de pouvoir rendre compte de la prise en charge éducative et de ses effets sur les adolescents.

Pour le CEF, la situation est un peu plus compliquée. La première partie de cette recherche (qui correspond au DEA) s'est réalisée indépendamment de l'institution. Je finançais la formation et les trajets pour me rendre à l'université. Pour la réalisation de cette thèse, j'ai demandé à ce que les frais soient pris en charge par l'association, ce qui fut le cas pour la première année. Les quatre années suivantes ont été prises en charge directement par le CEF. Durant les premières années, ce projet de recherche s'inscrivait dans la démarche d'élaboration de l'institution, il soutenait les processus de réflexion de l'équipe.

Nous allons voir que le CEF a été frappé d'une terrible crise institutionnelle (dont il ne semble pas sorti) qui a donné naissance à un clivage et à un affrontement entre les cadres et moi-même. Cette recherche a alors pris une valeur persécutrice, qu'est-ce que je vais y écrire ? Les enjeux institutionnels sur lesquels repose ce travail (élaboration/persécution) seront sûrement source d'un manque de distanciation de ma part à certains moments.

2- EXCITATIONS, AGIRS, SOMATISATIONS.

2.1- Repères théoriques.

2.1.1- Adolescence et processus de subjectivation.

2.1.1.1- La naissance de l'adolescence.

Ce n'est qu'à l'après-guerre que la notion d'adolescence émerge progressivement⁷⁸. Elle est alors souvent décrite du côté de ses aspects « négatifs » : la transgression, le vice, le manque de discipline. La poussée pulsionnelle de l'adolescent effraye.

Plusieurs événements permettent à la notion d'adolescence de se développer et surtout de se distinguer de l'enfance :

a- L'évolution de la conception du soin.

⁷⁸ Birraux A. (2003), p 223-242.

Au début du XXème siècle apparaît la psychiatrie de secteur associée au développement de la psychanalyse infantile (Mâle, Lebovici, Diatkine, Kestemberg, ...). Les adolescents en crise remplissent les maisons de correction ou les services de psychiatrie. C'est lors de ces placements en institution que les psychanalystes rencontrent les adolescents, non encore reconnus en tant que tels.

En 1946, le premier centre psychopédagogique est ouvert (Centre Claude Bernard) pour accueillir les enfants ayant des troubles du caractère et du comportement, c'est un lieu d'observation et d'expérimentation. D'autres créations suivent rapidement.

La notion d'adolescence découle de l'observation de l'inadaptation et les psychanalystes sont utilisés comme des outils de la réadaptation. Lagache définit ainsi l'inadapté : « *Est inadapté un adolescent ou, plus généralement, un jeune de moins de 21 ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social.* »⁷⁹

Il faut attendre 1962 et l'article de Kestemberg intitulé *Identité et identification chez les adolescents* pour s'intéresser aux caractéristiques particulières du monde interne de l'adolescent, et non plus seulement aux symptômes socialement dérangeants. Les événements de 1968 prouvent que le travail de l'adolescence est une nécessité pour acquérir un statut de sujet mature. Malgré tout, la rencontre entre l'adolescent et le thérapeute reste corrélative d'une injonction sociétale, lors d'un temps de crise.

Nous voyons apparaître autant de dispositifs de prise en charge que de courants idéologiques qui les soutiennent. Les modèles conceptuels concernant l'adolescence se développent, dont :

- le paradigme de la crise d'adolescence, définie comme une « ... *espèce de perturbation nécessaire, qui pourrait aller jusqu'à la catastrophe, mais qui ne serait pas, ..., théorisée en termes métapsychologiques, et à plus forte raison, économiques. Il y aurait un agent (... la puberté) et un effet toujours terrifiant, ..., au point que cette notion inscrirait l'approche de l'adolescence dans une psychologie des conduites ou du comportement.* »⁸⁰

- le paradigme du processus adolescent qui « *évoque un travail interne qui n'est pas sans manifestation externe mais donne la primauté à l'organisation psychique du sujet au point de « considérer comme dissous » les déterminants externes de ce travail.* »⁸¹

⁷⁹ Lagache D., cité par Birraux A. (2003), p 233.

⁸⁰ Birraux A. (2003), p 241.

⁸¹ Birraux A. (2003), p 241.

b- L'évolution de l'institution judiciaire.

L'échec de la répression et des colonies pénitentiaires conduit à l'émergence d'une approche socio- et psycho-éducative de la délinquance. Birraux (2003) rappelle qu'« en 1866, la définition de l'adolescence dans le Larousse associait celle-ci à l'idée d'un danger pour la société. Un siècle plus tard, et malgré les efforts des institutions judiciaires réservées à l'enfance et à l'adolescence, ..., les délinquants sont toujours perçus comme une collectivité menaçante aux marges des groupes sociaux stables qui défendent les valeurs établies. »⁸²

c- L'allongement de l'obligation scolaire.

A 14 ans en 1936 (en réalité 11 ans, âge auquel peut débiter un apprentissage), puis à 16 ans en 1959.

Au début du siècle, l'obligation scolaire a permis de dépister l'enfance en souffrance. L'apprentissage précoce d'un métier est considéré comme un rite de passage du stade de l'enfant à celui de l'adulte. Dans l'après-guerre, les pouvoirs publics sont principalement préoccupés par l'échec scolaire et la délinquance au détriment de l'idée d'une possible psychopathologie adolescente.

2.1.1.2- Caractéristiques du fonctionnement psychique à l'adolescence.

Trois principaux courants théoriques⁸³ peuvent être repérés pour qualifier l'adolescence :

- l'adolescence en tant que crise (Mâle, Kestenberg, Erikson) : étymologiquement, en grec, le terme de crise renvoie au juridique, c'est le temps de la sentence. Dans le langage médical, il se réfère à la guérison ou à l'aggravation de la maladie.

L'adolescence, en tant que crise, est perçue comme une construction du sujet selon une perspective développementale avec une succession de crises structurantes qui s'étalent durant la vie.

- l'adolescence en tant que processus de séparation-individuation (Blos, Materson) : si l'adolescence est un processus, la crise relève du versant pathologique de ce processus et nécessite une intervention thérapeutique. Le processus en jeu est celui de séparation-

⁸² Birraux A. (2003), p 227.

⁸³ Cahn R. (1998), p. 10-12.

individuation, l'adolescent doit se séparer de ses objets internes pour investir des objets externes à la famille.

- l'adolescence en tant que processus de transformation (Braconnier) : c'est le courant actuel. L'adolescence est alors décrite comme un processus de transformation gérant des fonctionnements psychiques en évolution. Les difficultés rencontrées à l'adolescence sont considérées à partir des entraves de cette activité de transformation⁸⁴.

Dans leurs différences, ces courants théoriques se rejoignent toutefois sur plusieurs points : la prédominance du fonctionnement narcissique, le quête identitaire, le débordement par l'excitation issue de la puberté, l'actualisation du conflit œdipien liée à l'accès à la genitalité. Ces processus sont à l'origine de transformations ou de mises en place de mécanismes de défense. Cahn définit alors l'adolescence comme « *le carrefour à partir duquel surgissent ou s'organisent aussi bien sa pathologie spécifique ou la pathologie adulte que le lieu et le temps, parfois extraordinairement dramatiques, permettant au sujet de s'organiser progressivement de façon plus souple et ouverte pour aborder plus paisiblement l'âge adulte.* »⁸⁵

L'adolescence est révélatrice de la qualité de ce qui a ou non été intériorisé durant l'enfance. Elle est soumise à la violence de l'effraction pubertaire qui entraîne une crise identitaire en lien avec la sexualisation du corps, corps nouveau que l'adolescent doit s'approprier.

Schématiquement, nous observons deux types de bouleversements :

- quantitatif : lié à l'intensité pulsionnelle qui confronte l'adolescent à la violence des éprouvés.
- qualitatif : qui correspond à un remaniement dans l'après-coup de son rapport au monde, avec la nécessité, d'une part, d'aménager de nouvelles modalités relationnelles avec les autres et avec son propre corps, notamment à cause des effets de la reviviscence du conflit œdipien ; et, d'autre part, de gérer les interrogations quant à son identité bouleversée par tous ces changements.

L'adolescent doit alors faire le deuil de sa vision infantile du monde (idéalisation des parents). La défense narcissique est d'autant plus forte que l'organisation du Moi repose sur des bases fragiles. En effet, ces remaniements le menacent dans sa cohésion. Quand la violence pubertaire ne parvient pas à s'intégrer à l'investissement d'objet, le retrait narcissique vise à préserver le Moi, mais entrave le processus adolescent. Selon Jeammet et Corcos (2001),

⁸⁴ Schmid-Kitsikis E., (2001).

⁸⁵ Cahn R., (1998), p.13.

« l'adolescence remet en cause le rapport narcissisme-relation objectale, dépendance-autonomie. »⁸⁶

Les remaniements psychiques à l'adolescence dépendent de la qualité des liens précoces à l'objet. S'il a été défaillant, alors l'enfant, pour pallier le sentiment d'insécurité éprouvé, surinvestit la réalité externe au détriment de sa réalité interne : *« La dépendance peut être décrite comme l'utilisation à des fins défensives de la réalité perceptivomotrice comme contre-investissement d'une réalité psychique interne défaillante ou menaçante... Vont devenir dépendants ceux qui vont utiliser de façon dominante, contraignante, la réalité externe, c'est-à-dire le monde perceptivomoteur pour contre-investir une réalité interne sur laquelle ils ne peuvent s'appuyer car elle ne leur donne pas la sécurité interne nécessaire, fondement de cette relative liberté »⁸⁷.*

Selon Jeammet (1985), à l'adolescence, le vécu prime sur la pensée. Il décrit ce qui est inhérent au processus adolescent⁸⁸ : une redéfinition des frontières entre le sujet et son environnement avec la question identitaire, une difficulté à se représenter ce processus de changement, l'apparition d'une violence potentielle de l'échange. Il évoque la notion d'« *espace psychique élargi* » : tout ce qui ne peut se traiter dans la vie psychique interne est expulsé à l'extérieur via un mécanisme d'extériorisation. La réponse de l'objet extérieur est alors primordiale dans l'évolution du processus adolescent.

La tendance à l'agir est liée aux transformations corporelles responsables d'une difficulté pour l'adolescent à maîtriser sa motricité et à un remaniement du langage qui ne facilite pas la verbalisation. L'agir est généralement associé à un sentiment d'omnipotence.

Les conduites agies sont aussi une manière d'externaliser, afin de les rendre figurables et exprimables, des contenus internes. La bande (même dans son aspect antisocial) est alors un moyen de contenir ce qui pourrait être dispersé ou détruit dans la construction identificatoire de l'adolescent par les processus de clivage, l'omnipotence ou l'angoisse de persécution.

Les troubles du comportement et les pathologies de l'agir sont considérés comme un indicateur du lien de dépendance : à travers ces conduites, l'adolescent peut se dégager de l'aliénation à l'objet interne, mais au prix de la construction d'une identité négative.

⁸⁶ Jeammet P., Corcos M., (2001), p.1.

⁸⁷ Jeammet P., Corcos M., (2001), p.37.

⁸⁸ Jeammet P. (1983).

Le processus adolescent renvoie à une capacité de réélaboration de la névrose infantile sous la pression pulsionnelle de la puberté, il se rapproche du processus de subjectivation qui permet de s'assumer comme sujet et de se sentir soi.

Cahn (1998) définit ce processus comme la capacité de remaniement, de réorganisation psychique et d'établissement de liens nouveaux, qui vise à la différenciation. Le processus de subjectivation est à distinguer de la prise de conscience car il nécessite un réel processus d'appropriation.

A l'adolescence, ces transformations peuvent être entravées par des mécanismes de défense qui les empêchent momentanément ou définitivement d'advenir. La psyché se voit attribuer une exigence de travail pour contenir, donner sens et organiser les changements qui l'affectent.

Richard (2001) introduit la notion d'obligation à devenir adulte : « *Le processus adolescent correspond au travail psychique rendu nécessaire par le bouleversement pubertaire qui réactualise le conflit œdipien infantile sur le mode d'un sentiment d'obligation de devenir adulte.* »⁸⁹ Une rupture dans le développement peut être attribuée à cette obligation qui peut menacer le sentiment d'unité de soi. Menacé par l'effraction pubertaire et confronté à une imago maternelle archaïque, l'adolescent cherche un étayage du côté de la fonction paternelle. L'objectif du processus de subjectivation est alors de permettre une organisation de la psyché, non plus sous le primat du Moi Idéal mais sur celui de l'Idéal du Moi et du Surmoi.

Selon Richard (2006)⁹⁰, deux types d'angoisse agissent à l'adolescence : l'angoisse pulsionnelle issue du trauma affectif œdipien (excès d'excitation et interdit de l'inceste et du meurtre) et l'angoisse abandonnique, dépressive (peur de perdre l'amour des premiers objets d'amour et d'éprouver le sentiment d'abandon), issue du trauma affectif archaïque primaire. Ces deux angoisses sont complémentaires à l'adolescence. La peur de l'abandon renvoie à une peur de la dissolution de l'identité quand l'adolescent est menacé par des objets internes hyperexcitants et fusionnels : « *Le processus de subjectivation est alors suspendu en un état-limite se situant entre danger de décompensation psychotique franche et processus d'adolescence réussi.* »⁹¹ La puberté active le processus de subjectivation dont l'enjeu est l'élaboration de la position dépressive.

⁸⁹ Richard F., (2001), p.7.

⁹⁰ Richard F., (2006).

⁹¹ Richard F., (2001), p.56.

L'adolescent oscille entre des temps d'excitation et des temps dépressifs. Il utilise alors différents mécanismes de défense pour les traiter : les conduites à risque et addictives, les procédés auto-calmants, une adaptation en faux-self à la réalité.

Winnicott (1968)⁹² compare le vécu de l'adolescent à la puberté, à celui du bébé dans les premiers temps de la vie. Dans les deux cas, le rôle de l'environnement est primordial. Au niveau de la fantasmagie, il constate que chez l'enfant existe un fantasme de mort qui prend à l'adolescence la forme d'un fantasme de meurtre : « ... *grandir signifie prendre la place du parent, et c'est bien ainsi que cela se passe. Dans le fantasme inconscient, grandir est, par nature, un acte agressif... la mort et le triomphe personnel [sur l'adulte] sont inhérents au processus de maturation et à l'acquisition du statut d'adulte...* »⁹³ L'instabilité de l'environnement conduit à un éprouvé d'insécurité qui entrave le processus d'autonomie.

L'adolescent doit rester immature et irresponsable durant une période de son adolescence, condition nécessaire au bon déroulement du processus d'autonomisation ; la défaillance de son environnement peut conduire à l'échec de ce processus en obligeant l'adolescent à devenir mature avant l'heure. L'adolescent vit cela comme un abandon de l'environnement. Au moment où il décide de tuer ses parents, ces derniers disparaissent : « *Se rebeller n'a plus de sens, l'adolescent qui remporte trop tôt la victoire est pris à son propre piège. Il doit se transformer en dictateur et attendre d'être tué... par... ses frères et sœurs. Naturellement, il cherche à exercer sur eux un contrôle.* »⁹⁴

Pour Winnicott (1962), le seul remède à l'adolescence, c'est le temps qui passe. Il précise que certains processus considérés comme normaux à l'adolescence correspondent à des caractéristiques de certaines pathologies (l'attitude de défi et la tendance antisociale, la dépersonnalisation,...).

Pour résumer, le processus adolescent se caractérise par :

- la puberté et l'accession à la sexualité génitale.
- un travail de deuil de la position infantile (processus de séparation-individuation). Il s'agit pour l'adolescent de se dégager de ses investissements infantiles et de remanier son monde interne en tenant compte de la nouvelle donne pulsionnelle (la sexualité génitale).
- l'établissement du narcissisme adulte qui conduit à l'abandon de la toute puissance.

⁹² Winnicott D.W., (1968), p.190-207.

⁹³ Winnicott D.W., (1968), p. 198-199.

⁹⁴ Winnicott D.W., (1968), p. 201.

- la quête conflictuelle d'une identité personnelle. Elle se manifeste par des périodes de régression où l'adolescent utilise des modes de fonctionnement archaïques comme le clivage de l'objet. Il est alors en proie à des angoisses paranoïdes et persécutrices.

« Si les imagos parentales intériorisées sont suffisamment solides pour pouvoir être attaquées sans risque d'effondrement et si l'enfant a pu se constituer un espace psychique privé, l'adolescent se constituera progressivement des frontières stables, en faisant son deuil des tentations fusionnelles et œdipiennes, qui sont les étapes obligées de la constitution du sujet. La désidérialisation nécessaire des imagos parentales passera le plus souvent par une identification régressive au Moi Idéal. L'adolescent passera alors à l'acte pour s'attribuer une toute puissance négatrice de sa dépendance infantile, mais aussi fondatrice de sa nouvelle identité d'adulte.»⁹⁵ Les conduites ordaliques et les transgressions servent les processus d'individuation et de réorganisation de la vie libidinale.

2.1.1.3- Adolescents auteurs d'actes transgressifs, une pathologie ?

C'est à la fin du XIXème siècle que la question de la nature pathologique de la délinquance commence à se poser⁹⁶. Elle est envisagée comme « *folie lucide* » par Trélat en 1861, comme « *perversions instinctives* » par Dupré en 1912, comme entrant dans le cadre des « *personnalités psychopathiques* » par Schneider en 1923.

Au début du XXème siècle, ce questionnement sur le caractère pathologique des comportements antisociaux se poursuit.

Dès la fondation de la neuropsychiatrie infantile en 1926, il est affirmé que la délinquance a une origine pathologique et héréditaire : « *Sans être à proprement parler une maladie, la disposition latente favorise l'apparition de comportements antisociaux dont certains peuvent être des épisodes pathologiques avérés... L'anormalité déborde ainsi le domaine de la pathologie dont elle devient le terrain d'apparition.*»⁹⁷

Après la seconde guerre mondiale, les conceptions psychanalytiques de la délinquance prennent une nouvelle orientation. L'origine de la délinquance est attribuée à une angoisse ou

⁹⁵Chartier J.P., (1997), p.46.

⁹⁶ Losserand J. (2003).

⁹⁷ Losserand J. (2003), p.161.

à une culpabilité, consécutive d'une ambivalence inconsciente inévitable, issue de la haine éprouvée à l'encontre de l'objet d'amour et de besoin.

Freud évoque, dès 1915, les criminels par sentiment de culpabilité⁹⁸. Il constate que leur motivation à commettre des actes délictueux prend sa source dans leur caractère interdit. La transgression entraîne un soulagement en fournissant du sens à un sentiment de culpabilité d'origine inconnue. « *Le sentiment de culpabilité préexistait à la faute.* »⁹⁹ En réalité, ce sentiment est issu du complexe d'Œdipe et des deux crimes qui lui sont associés (meurtre et inceste).

Pour Aichhorn, « *Remédier à l'inadaptation ne peut donc pas consister à un traitement du symptôme -par l'emploi par exemple de mesures coercitives- la manifestation de l'inadaptation tout en laissant subsister l'inadéquation latente. Il faut remonter aux facteurs constitutifs de l'inadaptation pour supprimer ainsi l'inadaptation latente.* »¹⁰⁰ L'acte asocial n'est pas identique au symptôme névrotique même si l'analyse de l'acte donne accès au conflit sous-jacent.

Winnicott se différencie d'Aichhorn en définissant la tendance antisociale : « *Mon propos est l'étude de la tendance antisociale, et non la délinquance, pour la raison que la défense antisociale organisée est surchargée de bénéfices secondaires et de réactions sociales qui rendent l'accès à son noyau difficile à l'investigateur. Au contraire, la tendance antisociale peut être observée telle qu'elle apparaît chez l'enfant normal ou presque normal ; elle se rattache aux difficultés inhérentes au développement affectif.* »¹⁰¹

Les conduites délinquantes apparaissent généralement à l'adolescence, période angoissante où les relations interpersonnelles et sociales sont souvent malmenées. Certains auteurs considèrent la délinquance (quand elle ne s'installe pas) comme un « *épiphénomène* » de l'adolescence, à savoir une phase transitoire de mise à l'épreuve des limites sociales avant l'intégration définitive dans le monde adulte¹⁰². Toutefois, ils établissent une distinction entre l'asocialité (ne pas être socialement intégré), la déviance (attitude qui porte sur un des aspects normatifs du groupe, mais en lien avec lui) et la délinquance (comme rupture du pacte social). Afin de clarifier notre exposé, nous retiendrons sous le terme de délinquance, l'ensemble des

⁹⁸ Freud S., (1915a), p.133-136.

⁹⁹ Freud S., (1915a), p.134.

¹⁰⁰ Aichhorn A., (1951), p.49.

¹⁰¹ Winnicott D.W., (1956a), p.145.

¹⁰² Leblanc M. (1980).

comportements antisociaux, c'est-à-dire en opposition avec la vie de groupe, à savoir les fugues et les vagabondages, les vols et dégradations matérielles, les comportements violents et sexuels antisociaux (viols, attentats à la pudeur, incitation à la débauche), les toxicomanies, la délinquance de groupe.

Une multitude de regards théoriques s'entrecroisent quand il s'agit d'aborder la personnalité délinquante et son étiologie :

a- A. Aichhorn (1925)¹⁰³.

Les comportements antisociaux sont les symptômes d'un état carenciel, d'un état d'abandon, issu d'une défaillance de l'environnement maternant ou d'un manque de maturation du psychisme qui n'a pas appris à maîtriser les pulsions. L'un entraîne l'autre.

b- D.W. Winnicott (1956a).

Les comportements antisociaux sont l'expression d'une perte de quelque chose de bon, qui a été positif pour un enfant à un temps t (perte d'un être cher, d'un sentiment de sécurité). Il parle d'un état de « *déprivation* » traumatique qui suscite rage et envie, et qui génère angoisse et confusion ; mais aussi l'« *Espoir* » de retrouver ce sentiment de sécurité, qui se manifeste à travers la tendance antisociale. « *Derrière la tendance antisociale, il y a toujours un noyau sain et ensuite une interruption, après laquelle les choses n'ont plus jamais été les mêmes.* »¹⁰⁴

Les psychopathes ont conscience de la faillite de l'environnement. Ils tentent alors d'amener la société à reconnaître leur privation¹⁰⁵.

Plusieurs symptômes sont caractéristiques de la tendance antisociale¹⁰⁶ : vols, actes de pyromanie, absentéisme scolaire, les crises maniaques, les troubles de la personnalité, l'énurésie, l'encoprésie, la tendance au mensonge, la destruction, ... Le vol est recherche de la mère mais aussi de l'autorité paternelle qui peut limiter les conséquences réelles du comportement impulsif et des passages à l'acte de l'adolescent.

La violence est à comprendre comme une tentative pour réactiver le holding ferme que l'enfant a perdu alors qu'il était au stade de la dépendance infantile. A travers ses actes délinquants, l'adolescent témoigne de son désir d'être maîtrisé par des personnes fermes et

¹⁰³ Cet auteur fut un élève de S. Freud. Instituteur et éducateur spécialisé, il a dirigé plusieurs institutions accueillant des délinquants à Vienne. En 1922, il forma un groupe de discussion pour étudier les questions de la délinquance des adolescents et leur traitement possible. Ce livre est un compte-rendu de ces groupes.

¹⁰⁴ Winnicott D.W. (1962), p.265.

¹⁰⁵ Winnicott D.W., (1968).

¹⁰⁶ Winnicott D.W., (1947), p.75.

aimantes en qui il peut avoir confiance. C'est la recherche d'un environnement stable à l'intérieur duquel il a la liberté de bouger, d'agir et de s'exciter en toute sécurité.

c- J.P. Chartier (1997).

La délinquance renvoie à des troubles précoces du lien dont les conséquences, à l'adolescence, sont une impossibilité à réaliser le processus de deuil de l'archaïque fusionnel.

Chartier constate alors la construction de deux types de personnalité :

- la personnalité abandonnique : les carences affectives de l'enfance (défaut ou surplus de bienveillance maternelle) court-circuitent les processus d'autonomisation à l'adolescence. L'adolescent est maintenu dans une toute puissance imaginaire, dans un lien fusionnel à la mère, qui avec l'avènement de la puberté, le confronte à ses pulsions incestuelles.

L'acte délinquant est alors une issue pour échapper à cette emprise relationnelle. Cet adolescent est soumis au désir de l'autre (l'institution, la mère) qui se manifeste dans sa rituelle question : « *qu'est-ce que tu me proposes ?* »

- la personnalité psychopathique : elle s'actualise autour du déni de la souffrance. Cette souffrance prend sa source dans une « *viciation précoce* » du lien à l'autre. Le lien se construit sur la carence, l'abandon ou la dépression maternelle, sur lesquels s'établit un pacte incestueux issu d'une surstimulation œdipienne (partage de l'intimité d'un des parents, généralement la mère pendant une durée plus ou moins longue) laissant croire à l'enfant qu'il est le seul objet de désir de sa mère. Devant son impossibilité à contrôler sa mère, il peut la violenter ou se venger métaphoriquement sur la société. « *La réparation qu'opère une relation fusionnelle après l'éprouvé carentiel fonde le sentiment mégalomane et risque de laisser l'enfant démuni devant toute nouvelle frustration affective. La désillusion précipitera le sujet hors du paradis retrouvé en attisant son avidité et son désir de vengeance.* »¹⁰⁷

Pour ces adolescents, l'interdit n'existe pas et le principe de plaisir prime sur le principe de réalité. Ils ne tolèrent aucune limite à l'expression de leurs pulsions. Le père n'a pas rempli sa mission d'instance séparatrice et interdictrice de la relation fusionnelle mère/enfant. Il a été absent de l'imaginaire maternel ou il a été disqualifié à cause de sa violence : c'est l'échec de la métaphore paternelle. Parallèlement, l'adolescent a connu dans son enfance une violence telle que le meurtre faisait partie des possibles et non des interdits (rencontre avec la violence

¹⁰⁷ Chartier J.P. (1997), p.68.

meurtrière). Ces relations précoces empreintes de violence exacerbent la haine. L'agressivité est agie jusqu'à pouvoir provoquer la mort.

Décrit par tous les intervenants comme un « *créateur de zizanie* », l'adolescent psychopathe présente une grande capacité à se faire exclure des dispositifs de prise en charge. Son aptitude à repérer et à dénoncer les failles des personnes et des structures censées le rééduquer ne facilite pas sa prise en charge. Chartier évoque l'organisation de sa vie psychique selon ce qu'il appelle les « *3D* » : le déni, le défi de l'autorité, le délit. Par le déni, il échappe au sentiment de culpabilité ; par le défi, il affirme son omnipotence ; par le délit, qui survient soudainement (« *c'est plus fort que moi* »), il décharge, grâce à une activité motrice, la tension interne, qui ne peut se métaboliser.

d- P. Kammerer (1992).

Cet auteur propose une autre vision de la genèse du délinquant : « *Devenir ou non délinquant est fonction du contexte socioéconomique, certes ; mais aussi de l'image de soi, fonction de l'assomption ou du refus de la castration, fonction de l'assomption ou du refus des lois, parce qu'elles auront été présentées comme garante de la réalisation du désir, ou comme annulation de la légitimité de tout désir.*»¹⁰⁸ « *Ils sont très nombreux les actes délinquants dont le sens renvoie, ..., à un trouble de la régulation narcissique. L'acte délinquant permet de sauver la face, de sauver une certaine image, une certaine estime de soi-même, au moment où l'écart s'élargit d'une manière insupportable entre ce que le sujet voudrait être (l'idéal du moi) et ce qu'il se révèle être (le moi) lors d'une expérience dévalorisante... Il survient au moment où la perception de cet écart allait l'entraîner dans la dépression.* »¹⁰⁹

La grande majorité des adolescents placés en CER et CEF proviennent de milieux socioéconomiques dits « défavorisés ». Ils ont souvent subi d'importantes carences affectives responsables d'un faible développement de la part mentalisée de leur personnalité et de la création d'un manque qui ne se comble pas. Ils mettent alors en place des défenses secondaires souvent sous la forme maniaque : rage narcissique, arrogance, déni de toute dépendance, violence et agressivité. Le passage à l'acte est alors utilisé comme défense contre la dépression.

Les carences affectives précoces favorisent l'instauration d'un Surmoi sévère et archaïque et génèrent une grande culpabilité. Les adolescents ne peuvent satisfaire ni les exigences de leur

¹⁰⁸ Kammerer P., (1992), p. 11.

¹⁰⁹ Kammerer P., (1992), p. 149.

Surmoi, ni celles de leur entourage, ce qui est responsable d'un éprouvé de forte dévalorisation. Le sujet se trouve clivé entre une représentation refoulée d'un Moi dévalorisé et un Idéal du Moi grandiose (pour compenser).

La délinquance est alors une manière de faire coïncider son Moi à son Idéal du Moi grandiose. Au plus la transgression est spectaculaire, au plus le sujet se trouve satisfait. Pour pallier l'angoisse et le risque de dépression issus de cet écart, l'adolescent doit accomplir des actes d'une grande valeur narcissique que d'autres doivent reconnaître. Ces adolescents sont victimes de ce que Kammerer nomme le « *processus de clôture narcissique* », qu'il définit comme « *le moment où le sujet, totalement comblé par l'image qu'il s'est constituée, ne peut plus se détacher ni de lui-même comme seul objet d'amour possible, ni de la personne ou de la situation qui constitue ce miroir, au point de ne ressentir aucun manque sur lequel instaurer le désir d'une rencontre, d'une ouverture; mais au prix d'être livré à l'angoisse de fusion et d'assujettissement par le désir de cet autre qui fait fonction de miroir.* »¹¹⁰

La délinquance et les phénomènes de bande associés contribuent au soutien du narcissisme de l'adolescent en lui procurant un sentiment de toute puissance.

Mais la délinquance alimente aussi la dépression par le rejet qu'elle génère. La dépréciation permet de satisfaire au sentiment de culpabilité par la punition consécutive à l'acte délinquant. La culpabilité serait le motif de l'acte et non plus sa conséquence. L'acte délinquant est un moyen de nommer la faute et d'en retirer une punition permettant d'apaiser provisoirement la culpabilité inconsciente. C'est la raison pour laquelle nous rencontrons des adolescents qui développent des conduites d'échec, alternant moments de transgression et de dépression et tentatives de réinsertion. « *A cause de cette mauvaise image inconsciente de soi, beaucoup de jeunes compensent en affirmant bruyamment que tout ce qui s'annonce comme épreuve à traverser, ils le refusent, ils n'espèrent ni victoire ni promotion personnelle, ils n'en attendent qu'une blessure narcissique de plus, un échec cuisant de plus.* »¹¹¹

e- H. Bénony (2005).

Il inscrit la délinquance dans le champ des conduites à risque. Elle vise une maîtrise de l'excitation libidinale : l'appropriation réelle de l'objet est un moyen d'éviter son

¹¹⁰ Kammerer P., (1992), p. 40.

¹¹¹ Kammerer P., *Au delà de l'ordre social, ils ont droit à leur part d'identité humaine*, sur <http://perso.wanadoo.fr/fripsi/Kammerer.html>, p.3.

intériorisation, témoignant de la fragilité des assises narcissiques. La prise de risque dans l'activité délinquante a un effet illusoirement narcissique au contrôle de la montée d'excitation par le passage à l'acte. L'acte réalisé génère émerveillement dans le groupe des pairs, ce qui vient combler le défaut du premier regard maternel. Faute d'être, l'adolescent recherche l'avoir d'où l'envie et la volonté de devenir un être exceptionnel dans des transgressions illusoires.

f- P.A. Raoult (2002).

Il évoque la délinquance d'exclusion qui structure des adolescents sans projet d'intégration. Ils disposent alors de leurs propres valeurs, de leurs codes et de leur territoire. Cette délinquance est une tentative pour exister socialement.

g- R. Cahn (1998).

Il relie les conduites délinquantes à une impasse dans le développement, dans laquelle les possibilités, tant de progression que de régression, sont bloquées car génératrices d'angoisse. Ceci est la résultante d'un lien précoce à un objet maternel hyperexcitant, dans son absence comme dans son omniprésence, qui n'a pas permis la constitution d'un pare-excitation. Nous constatons alors la mise en place de défenses comme le clivage et la tendance à l'agir, avec une prédominance du processus de déliaison.

Le thérapeute doit avoir un rôle contenant et pare-excitant qui doit permettre aux limites de se constituer. La constitution de ces limites autorise une sortie de la confusion et donne accès à une possibilité de mentalisation.

La difficulté à l'adolescence est de percevoir si le sujet s'installe réellement dans la pathologie ou si le symptôme, aussi inquiétant qu'il puisse être, n'est qu'une défense transitoire, face aux bouleversements identitaires et à la confusion dedans/dehors.

h- F. Richard (2001).

Il introduit la notion d'états-limites caractéristiques de l'adolescence à partir de la symptomatologie présentée : fréquence de l'agir, des conduites marginales et délinquantes, des difficultés scolaires ; manifestations centrées sur le corps ; sentiments de vide et de morosité ; processus de projection, de déni, d'idéalisation ; fragilité identitaire ; autorité non reconnue et vécue comme tyrannique.

i- J. Guillaumin (1986).

Il met en évidence le besoin de traumatisme à l'adolescence en tant que recherche d'excitation, notamment dans les conduites à risque. La rencontre avec la limite de la réalité externe entretient le sentiment d'exister.

Aujourd'hui, la délinquance regroupe de plus en plus d'actes d'agression contre les personnes liés à une attitude paranoïaque par rapport au regard de l'autre. Les actes se sont donc déplacés de l'espace œdipien et phallique à celui du narcissisme primaire et de la construction du Moi ; du champ paternel au champ maternel archaïque. La fonction paternelle a échoué, vivre devient alors exister dans le regard de l'autre.

La violence n'a cessé de croître ces dernières décennies jusqu'à toucher les deux interdits fondamentaux du meurtre et de l'inceste. Aujourd'hui les paroles débouchent très vite sur des actes et il devient presque impossible de médiatiser les conflits. La chute dans la violence s'accompagne d'une augmentation du sentiment de toute puissance. Quand un adolescent ne trouve pas les mots pour dire, il se met hors de lui et agresse. A défaut de solutions émises suite à un raisonnement et à la pensée, il manque de possibilité d'enchaînement pour construire des stratégies défensives et le passage à l'acte prend la place de cette défaillance. « *Défendre son intégrité se résume à défendre son corps en détruisant celui de l'autre, vécu comme inanimé, comme mort d'avance devant la puissance destructrice qui se déploie.* »¹¹²

Quelle que soit l'origine de leur inadaptation sociale, les adolescents auteurs d'actes transgressifs présentent des caractéristiques communes comme la violence, les agirs, des difficultés identificatoires voire des impossibilités d'identification et des impasses dans la construction identitaire. Les abandons et les maltraitances sont en particulier responsables de l'entrave ou du blocage des processus identificatoires qui conduisent à la constitution d'un Moi socialisé. Ce défaut apparaît sous plusieurs traits de personnalité comme l'égoïsme et l'immaturité. Les carences identificatoires introduisent un doute sur l'identité du sujet, cette incertitude génère la mise en place de conduites de réassurance, comme le recours à la « bande », l'utilisation de psychotropes et les actes psychopathiques.

La délinquance est une conduite avant d'éventuellement se réduire à un symptôme. Pour Losserand (2003), la délinquance n'est pas un fait pathologique. Mais la tendance aux agirs

¹¹² Wacjman C., (2002), p.86.

suppose une disposition latente sans pour autant être une maladie, même si certains actes renvoient à des épisodes de pathologie comme les bouffées délirantes par exemple. L'insécurité affective, les expériences dévalorisantes, les échecs répétés,... sont des blessures qui peuvent entraîner des comportements inadaptés chez l'adolescent.

Pour certains auteurs, les conduites antisociales constituent « *un ensemble hétérogène d'actions ou d'actes considérés en dehors des normes, règles ou lois dans le groupe social où le sujet évolue.* »¹¹³ Elles ne se limitent pas à la psychopathie, plusieurs syndromes psychiatriques font apparaître des conduites antisociales dans leur tableau clinique.

Jeammet et Corcos (2001) reconnaissent le caractère pathologique d'une conduite lorsqu'elle est soumise à la contrainte de répétition, persiste en dépit des dommages causés au sujet ou à son environnement et est utilisée pour pallier certaines situations internes et externes. L'adolescent auteur d'actes transgressifs présente avant tout une pathologie du lien inter-humain sous forme psychopathique et narcissique. Confronté aux conduites paradoxales de son environnement, à la violence et à la terreur, et ce depuis son plus jeune âge, il doit inventer des stratégies de survie psychique et le passage à l'acte délictueux en est une¹¹⁴.

Une autre stratégie utilisée est la consommation de cannabis. Braconnier (2004) interroge le lien entre l'abus de cannabis, le processus adolescent et la psychopathologie. L'impossibilité à s'endormir, caractéristique des adolescents auteurs d'actes transgressifs, signifie qu'ils ne trouvent pas la source de tranquillité nécessaire à l'apaisement. Le cannabis remplit à la fois la mission d'objet source de plaisir et source de sécurité.

La « *solution cannabique* » permet d'éviter les agirs délinquants, en apaisant les tensions. Elle témoigne d'un échec des mécanismes de défense et d'adaptation, associé à un effondrement psychique. C'est une stratégie de protection et d'adaptation face à la dépression qui permet d'éviter le passage à l'acte. Le recours au toxique court-circuite le processus adolescent et permet de reporter les remaniements, source d'angoisse, qui doivent être réalisés.

Tous les adolescents présentent une potentialité addictive. Mais chez les adolescents auteurs d'actes transgressifs, cette conduite auto-thérapeutique, anxiolytique ou anesthésiante, reste inefficace.

Pour certains adolescents, un autre élément est à prendre en compte : leur origine culturelle. La difficulté de la vie et la précarité favorisent la rupture de la transmission des valeurs

¹¹³ Mercuel A., Guedj M-J., Rampa S., Gallois E., Gaullillard J., Caroli F.,(2003).

¹¹⁴ Chartier J.P., (2005).

culturelles et des processus généalogiques et d'affiliation. La France n'est pas constituée comme différente du pays d'origine, mais comme contradictoire. La nouvelle patrie est vécue comme une mauvaise terre d'accueil, alors que le pays d'origine reste la bonne terre. L'adolescent est alors pris dans deux cultures contradictoires :

- celle du pays d'origine souvent idéalisée par la mère.
- celle de la terre d'accueil véhiculée par les institutions auxquelles l'adolescent se confronte (l'école principalement).

Face à ce dilemme, l'adolescent n'a plus que deux solutions :

- servir de médiateur entre sa famille et la terre d'accueil ce qui lui permet d'échapper au contrôle parental et il se transforme alors en rebelle. La rébellion s'exprime dans les conduites antisociales.

- rester un enfant surprotégé ce qui le conduit à être en perpétuel décalage avec la vie sociale.

Dans la migration, il est demandé à l'enfant d'assumer une perte, qui se pose en terme identitaire pour lui :

- tristesse (angoisse dépressive) de ce qui est perdu.
- peur (angoisse persécutive) des nouveaux espaces peuplés d'objets enviables et inaccessibles.

Quand les représentations identitaires sont inconsistantes, nous assistons à un processus de dévalorisation narcissique avec un rejet de l'identité et de l'altérité internes.

2.1.1.4- Adolescence et subjectivation.

Deux lignes théoriques retracent ce qui se joue à l'adolescence :

- la première envisage l'adolescence comme une reproduction de la névrose infantile. Cahn (1998) critique cette position de Lebovici.

En effet, Lebovici constate que certains sujets ont des capacités élaboratives très limitées voire inexistantes. Il pense alors que ces sujets souffrent d'« *une carence en névrose infantile* ». Pour Cahn, cela suppose l'absence de certains éléments constitutifs de ladite névrose responsable de l'échec des capacités organisatrices du conflit œdipien.

Cahn soutient cependant que ces sujets ont accès à la thérapie psychanalytique si un autre modèle paradigmatique que celui de la névrose infantile est utilisé. Pour sortir de cette impasse, il s'agit d'analyser ce qui s'est joué en amont du conflit œdipien, au tout début de la vie psychique. Comme les souvenirs de cette période sont inaccessibles, il s'appuie sur la théorisation kleinienne selon laquelle le fantasme (en tant que représentant de la pulsion) donne accès à tous les pans de la vie psychique, même les plus primitifs. De plus, la conception de Lebovici ne tient absolument pas compte de la place de l'environnement, des expériences du sujet,...

- la seconde conception envisage l'adolescence comme un temps spécifique du processus de subjectivation, en tant que processus de différenciation. Cette conception complète la première. Elle s'est développée devant l'échec de la prise en charge de certaines pathologies (narcissiques, états limites, somatisants,...) organisées autour de mécanismes de défense empêchant toute mentalisation (clivage, projection, externalisation, somatisation).

Il devient alors essentiel de tenir compte du rôle de l'environnement dont les perturbations peuvent être à l'origine de troubles dans l'instauration du pare-excitation, dans les capacités d'introjection et d'identification,...

Wainrib (2006)¹¹⁵ donne une définition de la subjectivation inspirée de celle du Littré :

- « *Subjectivation veut alors dire rendre subjectif quelque chose, c'est-à-dire le constituer et lui donner un sens en relation à son propre point de vue.* »

- « *la subjectivation tient alors d'un devenir sujet, expression mettant l'accent sur la conception d'un sujet qui n'est pas donné une fois pour toutes, mais doit prendre forme en se construisant, dans une production permanente, impliquant fortement le jeu de l'inconscient.* »

Il s'agit donc de maintenir une continuité d'être selon la formule de Winnicott.

- « *Le dernier sens que prend le « devenir sujet » tient, à son autoréflexivité, désignant cette fonction du Je susceptible de s'approprier le fonctionnement de la psyché en faisant retour sur son activité de représentation.* »

Depuis sa naissance, le sujet réalise un long travail de différenciation par rapport à autrui, d'acceptation de ses affects et de ses pulsions et de ceux des autres. Ce travail est indissociable de la qualité de l'environnement. Si la subjectivation a un fondement pulsionnel, elle dépend aussi du lien à l'objet, de l'intersubjectivité. Pour pouvoir être, il s'agit dans un

¹¹⁵ Wainrib S., (2006), p. 20-22.

premier temps d'internaliser une continuité d'existence et un sentiment de confiance étayés sur la fonction intersubjectalisante de la famille.

Selon Cahn (2006), l'adolescence est le temps de l'aboutissement du processus de subjectivation, processus qui débouche sur une transformation. Les mutations générées par la puberté, les remaniements psychiques auxquels elle oblige, constituent autant d'obstacles au processus de subjectivation : l'adolescent est en difficulté pour s'approprier ses pensées, ses désirs, son corps et son identité propre. D'où l'apparition de mécanismes de défense caractéristiques de cette période : régression narcissique, clivage, déni, externalisation, procédés entravant la mentalisation,... Ces mécanismes de défense obstruent l'accès à une possibilité d'être sujet de ses conflits : « *Ce n'est pas de ma faute...* », « *C'est à cause de...* ». Cahn (1998) décrit trois issues au processus de subjectivation : soit il est terminé, soit il s'effondre entraînant une rupture psychotique, soit il reste inachevé (psychopathologie adolescente). Dès lors l'enjeu thérapeutique est de « *désentraver le processus de subjectivation.*»¹¹⁶ Par l'« *appel à la subjectivation* », l'adolescent en souffrance, tente de réactualiser, pour qui veut bien l'entendre, le scénario traumatique ; c'est à cet endroit que doit se trouver l'oreille du professionnel.

L'accès à la subjectivation dépend étroitement du processus de subjectalisation. Celui-ci repose sur les capacités propres de la psyché et sur la qualité du lien à l'objet (mère suffisamment bonne) et permet de construire la continuité de soi. La subjectalisation concerne « *l'instauration même du noyau du sujet, à partir du regard de la mère, mais aussi l'identification primaire* »¹¹⁷. Grâce à ce processus, la différenciation réalité externe et réalité interne s'instaure progressivement. La création d'un espace transitionnel assure la mise en place du processus d'introjection.

Pour résumer, le processus de subjectalisation repose, aussi bien sur le lien à la mère, que sur la capacité du sujet à créer un espace transitionnel, ces deux aspects étant indissociables. L'échec de ce processus est généralement attribué à une défaillance de la fonction alpha de la mère. L'excès d'excitation non métabolisée et la perte de sens qui lui est associée, provoquent la mise en place de mécanismes de défense caractéristiques.

Cahn (2006) décrit l'échec de ce processus : « *ce qui, du monde dans lequel s'insère et vit le sujet, ne lui a pas été signifié, autorisé ou rendu déchiffrable de son être, de ses pulsions propres, de son identité, de sa place dans la succession des générations ou ce qui, des objets*

¹¹⁶ Cahn. R., (2006), p. 10.

¹¹⁷ Cahn R., (2006), p. 13.

qui l'environnement, lui est intolérable, sur le mode de l'intrusion, de la séduction, du manque ou de l'incohérence et donc non métabolisable, non transformable, non appropriable, le laissant pris dans un rapport aliéné à l'objet par l'excès de l'excitation et la perte de sens. Les conséquences en sont l'omnipotence symbiotique, la confusion ou l'indistinction des limites, l'idéalisation ou l'exécration de l'objet, l'anéantissement du désir du sujet ou de l'autre, le désespoir qui fait dire non à tout, y compris à soi-même, ou la hantise des vécus premiers d'agonie tapis au fond de l'être... »¹¹⁸

Deux mécanismes sont essentiels dans le processus de subjectivation :

- l'un, l'identification, vise à combler le manque par une appropriation des objets, il tend alors vers l'autoréférence.

- l'autre, la reconnaissance, concerne le devenir sujet dans son lien aux autres sujets.

Selon Wainrib (2006), le sujet ne cesse de se créer et de se défaire autour de trois pôles : le corps, la mentalisation de ses désirs et la nécessité de se constituer en fonction des autres : *« La subjectivation se construit ici dans un va-et-vient incessant entre ce qui organise dans la psyché de l'enfant et ce qu'il trouve dans sa relation aux autres. »¹¹⁹*

Le processus de différenciation se constitue dans un accordage fantasmatique mère-enfant « suffisamment bon » grâce à la capacité de rêverie de la mère. C'est dans des allers-retours entre soi et l'autre, dans la rencontre des différences imposées par l'autre, que le bébé devient sujet : *« Qu'il s'agisse de la différence entre soi et les autres, de la différence des sexes ou de la différence des générations, c'est à chaque fois une limite qui vient à la fois border le sujet, lui donner corps, et, en même temps, lui signifier la perte de son espoir d'une adéquation parfaite du monde à ses propres mouvements pulsionnels. »¹²⁰* Pour que la perte ne soit pas traumatique, le bébé doit pouvoir éprouver un plaisir dans la rencontre, dans le lien subjectalisant.

Pour Richard (2001), c'est l'élaboration de la position dépressive qui est centrale dans le processus de subjectivation à l'adolescence. Elle correspond au passage de l'omnipotence narcissique (du Moi Idéal) à la constitution d'un Idéal Moi et d'un Surmoi civilisé.

« En accord avec Donnet et Gilbert Diatkine, je conçois le processus de subjectivation à l'adolescence comme cette mutation structurelle qui, d'une prédominance du moi idéal va à son effacement au profit d'un idéal du moi/surmoi de plus en plus universel et culturel, au

¹¹⁸ Cahn. R., (2006), p. 13.

¹¹⁹ Wainrib S., (2006), p. 38.

¹²⁰ Wainrib S., (2006), p. 40.

détour d'une temporalité scandée par des métabolisations biologiques et par des moments où la transmission des figures prédominantes de l'idéal du moi peut induire un trouble transitoire des limites du moi.»¹²¹

Mais qu'en est-il dans les situations traumatiques ? Dans un premier temps, la psyché ne peut se laisser déborder par l'excitation désorganisatrice, elle utilise alors des mécanismes de défense relevant du narcissisme primaire dont l'objectif est de neutraliser cette excitation.

Le traumatisme provient d'une situation d'impuissance et de détresse, éprouvée par le bébé, mais dont le bébé ne parvient pas à sortir, aboutissant à un vécu agonistique. L'absence de solution symbolique à l'impuissance et à la détresse conduit à la mise en place de défenses. Celles-ci visent à éviter toute situation d'impuissance qui renverrait directement aux expériences d'agonie précédemment éprouvées. Les défenses narcissiques assurent un compromis entre une forme d'appropriation subjective et la préservation de la psyché face à ce qui la désorganise.

Le destin de l'excitation non liée peut prendre deux voies :

- celle de l'évacuation par la décharge, c'est une modalité radicale pour se désapproprier l'expérience (l'acte).
- celle de la liaison non symbolique (somatisation).

Dans un second temps, l'expérience traumatique exclue, cherche à se subjectiver. Cette exigence d'appropriation subjective se manifeste dans la contrainte de répétition à travers laquelle l'expérience traumatique cherche à se mettre en scène : *« C'est là le sens de la contrainte de répétition, elle indique que la psyché ne peut se soustraire à l'expérience subjective, que celle-ci soit chargée de plaisir ou qu'elle soit traumatique. »*¹²²

Pour sortir de l'impasse de l'expérience traumatique, un *« lâcher-prise »*¹²³ doit advenir permettant une reprise différente de cette expérience. C'est grâce à un processus d'externalisation destiné à un autre sujet, que cette expérience peut se réactualiser. Roussillon (2006) parle de cet objet comme d'un *« objeu, un objet pour jouer »*¹²⁴.

¹²¹ Richard F., (2001), p.13.

¹²² Roussillon R., (2006), p. 65.

¹²³ Roussillon R., (2006).

¹²⁴ Roussillon R., (2006), p74.

2.1.2- De l'excitation à la pulsion.

2.1.2.1- Définitions¹²⁵.

Etymologiquement, « *Excitatio, de citare, fréquentatif de cire ou cire, mettre en mouvement, susciter; et de ex- en faisant sortir... En latin, le champ sémantique est énergétiquement judiciaire : on cite à comparaître.* »¹²⁶

L'excitation est une énergie vitale. Issue du somatique, elle se mentalise en tant que pulsion. Cette dernière a pour but la satisfaction des besoins et l'éprouvé de plaisir. Dans un premier temps, elle ne tient pas compte de l'altérité de l'objet.

Pour Winnicott¹²⁷, l'excitation se mentalise grâce à l'intervention d'un « *objet secourable* », indispensable à la construction du Moi et du narcissisme.

La pulsion se lie à des représentations mais des processus de déliaison sont possibles, l'excitation tend alors à se décharger dans le somatique ou le comportemental. Les processus de déliaison sont le fait de la pulsion de mort, anti-liante ou de pulsions du Ça qui envahissent le Moi et entravent la mentalisation. L'angoisse domine alors.

Le processus de sublimation assure la décharge des excitations trop puissantes émanant des diverses sources de la sexualité en leur permettant de s'orienter vers d'autres directions. Elle est liée à l'acquisition du langage.

Dans *Trois Essais sur la théorie sexuelle*, Freud (1905) introduit sa première théorie sur le dualisme pulsionnel. Il oppose alors les pulsions sexuelles avec les pulsions du Moi ou pulsions d'autoconservation. Les pulsions d'autoconservation ont besoin pour leur satisfaction d'un objet réel, elles favorisent le passage du principe de plaisir au principe de réalité. Quant aux pulsions sexuelles, elles peuvent se satisfaire sur un plan fantasmatique, elles sont sous la domination du principe de plaisir. Les pulsions sexuelles s'étayent sur les pulsions d'autoconservation.

¹²⁵ Nous nous appuyons sur les textes de Freud S., de Ferrant A. (2004) et sur l'ouvrage, *Les pulsions. Amour et faim, vie et mort*, (1980), Paris, Les grandes découvertes de la psychanalyse, Tchou, 319 p.

¹²⁶ Lyotard J.F., (1989), p.44.

¹²⁷ Winnicott utilise la notion de mentalisation comme dissociation psyché-soma, in Winnicott D.W. (1954) p.70.

Dans *Pulsions et destins des pulsions*¹²⁸, Freud établit la relation entre pulsion et excitation : « *La pulsion serait une excitation pour le psychique.* »¹²⁹ C'est une force constante qui provient de l'intérieur du corps. Freud assimile le terme de besoin à celui d'excitation pulsionnelle que seule la satisfaction supprime.

La pulsion est caractérisée par la poussée (élément moteur), le but (qui correspond à la suppression de la quantité d'excitation), l'objet (moyen d'accéder au but) et la source (« *Par source de la pulsion, on entend le processus somatique qui est localisé dans un organe ou une partie du corps et dont l'excitation est représentée dans la vie psychique par la pulsion.* »¹³⁰)

La pulsion n'est donc accessible à la vie psychique que par son but. Freud définit alors la pulsion comme le « *représentant psychique des excitations issues du corps et parvenant au psychisme.* »¹³¹ La liaison de la pulsion au soma représente une exigence de travail imposée au psychisme qui doit tenter de maîtriser les excitations.

La pulsion est donc la représentation psychique d'une excitation d'origine somatique. Mais elle est aussi représentée par une autre dimension qui est celle de l'affect. L'affect correspond à la pulsion en tant qu'elle est détachée de la représentation et est ressentie sous forme d'affect. Ainsi l'angoisse correspond-elle au représentant affect de la pulsion alors que le représentant représentation a été refoulé.

Dans *Pour introduire le narcissisme*, Freud (1914) travaille la question de l'investissement d'objet et le lien entre le narcissisme et les pulsions, tout en gardant sa première théorie des pulsions, sauf que les pulsions sexuelles se divisent en libido d'objet et en libido du Moi. Les pulsions sexuelles s'étaient sur les pulsions du Moi, donnant à la mère ou à ses substituts, le statut de premier objet sexuel. Freud introduit alors la distinction entre deux types de choix d'objets :

- le choix d'objet par étayage : choisir l'objet d'amour en lien avec les premiers objets sexuels.
- le choix d'objet narcissique : aimer ce que l'on est. Freud crée une nouvelle instance : l'Idéal du Moi qui a pour mission de veiller à la satisfaction narcissique en comparant le Moi à l'Idéal.

¹²⁸ Freud S., (1915b).

¹²⁹ Freud S., (1915b), p.13.

¹³⁰ Freud S., (1915b), p.19.

¹³¹ Freud S., (1915b), p.17.

Dans *Au-delà du principe de plaisir*, Freud (1920) introduit un nouveau dualisme pulsionnel : pulsions de vie et pulsions de mort. Les premières regroupent les pulsions sexuelles, elles visent à maintenir le principe de liaison. Les secondes tendent à la réduction complète des tensions (pulsions d'autoconservation), à l'autodestruction. Elles se composent, dans un second temps, de la pulsion d'agression et de la pulsion de destruction, quand elles se dirigent vers l'extérieur.

De ce dualisme, Freud (1920) distingue le principe de plaisir du principe de constance. La tendance de l'appareil psychique est de maintenir au plus bas ou constante cette quantité d'excitation. Pour ce faire, il dispose de deux possibilités : la décharge de l'énergie ou l'évitement de ce qui peut accroître l'excitation. Cela rend compte des processus de décharge qui s'accompagnent de satisfaction mais également des processus de défense contre un excès d'énergie. D'un point de vue économique, il y aurait donc une quantité d'excitation présente dans le psychisme, le déplaisir correspondant à l'élévation de cette quantité et le plaisir à une diminution de celle-ci. La pulsion est une force qui attaque de l'intérieur et qui pousse à la décharge de l'excitation.

Dans le cadre des névroses traumatiques et du jeu de la bobine, Freud interroge la fonction de la compulsion de répétition. L'enfant qui répète une situation désagréable n'est pas dégagé de la poussée du principe de plaisir. Au-delà du déplaisir premier, il y aurait « *un gain de plaisir d'une autre sorte, mais direct, lié à cette répétition*¹³²... *La compulsion de répétition ramène ainsi des expériences du passé qui ne comportent aucune possibilité de plaisir et qui même en leur temps n'ont pas pu apporter satisfaction, pas même aux motions pulsionnelles ultérieurement refoulées.* »¹³³ La compulsion de répétition est provoquée par le refoulé. Elle provoque du déplaisir au Moi mais du plaisir au système inconscient. La répétition est une tentative pour pouvoir lier et maîtriser ce qui n'a pu l'être.

Cournut (1989) rappelle que l'appareil psychique est excitable de l'extérieur (par un stimulus) mais surtout de l'intérieur (la pulsion), il est « *auto-excitable* ». L'excitation doit être déchargée pour tenter de parvenir au degré zéro, mais comme l'appareil psychique n'y parvient pas totalement, il met en place des défenses : « *Il se maintient en tension, aussi constante et basse que possible, fomenté des représentations, les investit, les colore d'affects, les condense, les déplace, les refoule.* »¹³⁴ Il y a donc un reste d'excitation qui menace de

¹³² Freud S., (1920), p.55.

¹³³ Freud S., (1920), p.60.

¹³⁴ Cournut J., (1989), p.71.

déborder les défenses. Cette quantité d'excitation est évoquée dans les théories sur le traumatisme selon deux positions conceptuelles :

- celle de l'irreprésentable : aucune représentation n'a pu lier cet excès d'excitation.
- celle du refoulement : il est maintenu par des contre-investissements qui empêchent le retour des représentations, et par conséquent le travail de liaison.

Le contre-investissement est une énergie de réserve, constante, contenue dans le psychisme et prête à intervenir à tout moment. Il a pour objectif de contrer l'excitation par le jeu des investissements (investir une autre représentation que celle excitante qui sera refoulée). Cependant, ce mécanisme défensif est très coûteux et produit un « *épuisement énergétique* » dans sa lutte permanente contre le retour excitant du refoulé.

Les contre-investissements vont s'organiser et peuvent déterminer des comportements de plus en plus enfermants pour le sujet (boulimie, obsessions). Il existe également des contre-investissements dits narcissiques où l'énergie en contre, au lieu de provenir du préconscient, provient de la libido narcissique (états limites). « *L'investissement en contre accentue un trait de caractère toujours à vif, induit des comportements d'écorché, s'attache, se torture et s'épuise, inlassablement et douloureusement, dans des relations passionnelles où tout est blessure... l'interprétation... est systématiquement reçue comme une intrusion et un outrage, ..., provoquant une réaction, soit immédiate sur le mode d'une décharge de sensibilité virulente, soit à long terme sous la forme d'une énergie de rancune accumulée...* »¹³⁵

Certains sujets ont des réactions motrices durant les entretiens, qui selon Cournut, seraient un signe de la décharge de l'excitation via la médiation du corps. Il fait alors le lien avec la maladie somatique en tant qu'elle est un investissement narcissique intéressant, et émet l'hypothèse qu'un trop plein d'excitation pourrait déclencher une désorganisation psychosomatique.

Une autre caractéristique du contre-investissement est son lien avec la notion d'urgence (à contrer une excitation menaçante) à partir de la réserve d'énergie en contre située soit entre le préconscient et l'inconscient, soit dans le narcissisme. La douleur est le signal du contre-investissement ; en effet l'augmentation massive d'excitation se traduit narcissiquement par un affect de douleur. « *L'analyse permet de reconstruire la séquence : montée subite d'excitation – détresse généralisée, démunie, insensée (désarroi, terreur, effroi, surprise catastrophique, états dits de panique, etc., le sujet ne pense rien, ne ressent rien, ne se*

¹³⁵ Cournut J., (1989), p.76.

*représente rien, ne projette rien) – puis la douleur, qui se précise, surtension libidinale narcissique autour de laquelle se rassemble toute l'énergie de l'appareil psychique – enfin, impression dramatique et étonnée de vide et d'épuisement. »*¹³⁶ Mais une autre séquence peut être mise en place : *« détresse par non-préparation, douleur et mouvements de contre-investissement et de vide ; ou bien angoisse de vigilance, montée de l'excitation, angoisse-signal et refoulement. »*¹³⁷ La première est une situation d'urgence, la seconde suppose que le sujet ait été préparé.

Dans certaines situations, l'organisation d'urgence en contre devient permanente, elle est alors un obstacle au travail de représentation, de symbolisation et de refoulement.

En résumé, pour se prémunir de l'excitation, l'appareil psychique dispose de deux voies :

- la douleur : elle est liée à la perte de l'objet qui liait l'excitation, d'où son accumulation. Le contre-investissement de cette perte vide le Moi de toute énergie.
- l'angoisse : en tant que signal d'alarme, elle anticipe la montée d'excitation et déclenche l'activité de représentation et de refoulement.

Chabert (1989) propose comme hypothèse que la douleur est un moyen d'accéder à l'inertie psychique via la décharge de l'excitation dans le corps. Elle aborde alors la question des liens entre excitation et pulsion de mort.

Lors d'un désinvestissement maternel précoce et imprévisible (concept de mère morte), le bébé n'a pas les moyens de mettre en sens ce qu'il vit. Se met alors en place une contrainte à imaginer pour combler le trou laissé par le désinvestissement. S'instaure aussi un *« fonctionnement hyperactif du penser, entretenant une excitation indispensable au maintien du sentiment d'exister »*¹³⁸, afin d'éviter le retour traumatique imprévu. La douleur diffère du déplaisir en ce qu'elle est d'essence narcissique et suppose l'effraction, le traumatisme. Elle est donc en lien direct avec l'excitation et la perte d'objet.

La détresse psychique est provoquée par le maintien du surplus d'excitation que rien ne parvient à lier et qui provoque de la douleur. *« ... le recours à la douleur corporelle viserait essentiellement le désinvestissement de l'objet dans la cessation du penser – le meurtre de la pensée – et l'abaissement absolu de l'intensité de l'excitation est ainsi réalisé par le*

¹³⁶ Cournut J., (1989), p.82-83.

¹³⁷ Cournut J., (1989), p.84.

¹³⁸ Chabert C., (1989), p.160.

*surinvestissement de la douleur corporelle, ..., permettant enfin l'apaisement d'une effervescence représentationnelle impossible à contenir autrement. »*¹³⁹

L'effondrement maternel suscite chez l'enfant un besoin de réparation. La réparation dans la réalité est souvent impossible, l'enfant se punit et tire des bénéfices secondaires dans cet acte autodestructeur.

Roux (2004) insiste sur les modalités de décharge qui vont pouvoir varier en fonction du développement de la motricité et du Moi. Ainsi la décharge de l'excitation peut-elle prendre la forme des procédés autocalmants (activité motrice stéréotypée) ou utiliser un mode plus pulsionnel. Pour démontrer cela, elle utilise comme support le film de Cyrulnik tourné dans les orphelinats roumains et introduit la distinction entre :

- les enfants abandonnés à la naissance chez qui l'excitation se décharge dans une activité motrice stéréotypée, signe d'un état de détresse. « *Une excitation peut servir à calmer une autre excitation* »¹⁴⁰.

- les enfants abandonnés à l'âge de 2 ou 3 mois chez qui la décharge de l'excitation peut prendre la forme d'une émotion (les pleurs).

Freud (1913, 1929) proposait de considérer l'éducation comme un apprentissage du différé dans la décharge de l'excitation, et par conséquent d'une possibilité de contention du déplaisir : « *Si le corps l'excite, c'est à l'âme de se calmer. Un seul calmant : l'éducation.* »¹⁴¹

2.1.2.2- L'affect.

2.1.2.2.1- La conception freudienne.

Chez Freud, l'affect est un représentant de la pulsion au même titre que la représentation. Il correspond à l'expression qualitative de la quantité d'énergie pulsionnelle.

Dans un premier temps, Freud pense que l'excitation se décharge immédiatement dans l'affect. L'implication du corps est à prendre en compte dans ce processus de décharge car les

¹³⁹ Chabert C., (1989), p.163.

¹⁴⁰ Freud S., (1905).

¹⁴¹ Enaudeau C.,(1989), p. 6.

organes servent de support à l'extériorisation de la pulsion et le Moi corporel permet la liaison entre affect et trace mnésique.

Freud distingue quatre formes de l'affect sur un continuum qui va de la perception la plus proche du corps à l'état le plus psychisé de l'affect : la sensation, la passion, l'émotion et le sentiment. Le passage de la sensation au sentiment suppose que l'intensité initiale de l'affect soit diffractée dans les transformations qu'il subit (processus d'introjection pulsionnelle).

Freud (1887-1902) pense alors que l'angoisse provient du refoulement de la représentation de la pulsion. Le refoulement peut déplacer un affect sur une autre représentation. L'affect refoulé resurgit sous la forme d'angoisse.

Dans un second temps, avec l'étude de la phobie, Freud (1926) revient sur sa position théorique pour mettre en avant que l'angoisse est à l'origine du refoulement. C'est alors la perte de l'objet, de la mère, qui détermine l'apparition de l'angoisse. Le signal d'angoisse est une reproduction intentionnelle de l'angoisse automatique générée par un état d'insatisfaction chez le bébé. La formation de symptôme est une tentative pour échapper à l'angoisse grâce à une liaison de l'énergie psychique.

L'angoisse entretient un lien immédiat avec le somatique, il n'y a pas d'angoisse sans manifestation somatique.

Nous pouvons dire que l'angoisse a deux origines :

- l'une automatique face à une situation de danger comparable à celle de la naissance.
- l'autre produite par le Moi pour l'inciter à éviter un danger.

Ce que redoute le Moi, c'est de ne pouvoir maîtriser une quantité d'excitation qui est alors ressentie comme déplaisir et qui constitue un facteur traumatique. Grâce à l'angoisse, le Moi tente d'échapper à une nouvelle confrontation avec le facteur traumatique.

Le modèle paradigmatique de l'affect est celui de l'angoisse. Le Guen (2005) retranscrit la définition de l'affect proposée par Freud : *« Un affect correspond à une décharge pulsionnelle, perçue comme sensation, dont il est l'expression quantitative ; il est ainsi à la base du fonctionnement psychique. Au sens dynamique, il englobe des innervations et décharges motrices déterminées, les perceptions des actions motrices, ainsi que les sensations directes de plaisir et de déplaisir qui lui donnent sa tonalité fondamentale ; d'un point de vue topique, au sens strict, l'affect n'est jamais inconscient : il ne peut être éprouvé que par le moi ; économiquement, sa répression est le but véritable et premier du refoulement, qu'il*

justifie. »¹⁴² Puis il donne une définition de l'angoisse : « *Affect de déplaisir, l'angoisse est de la libido transformée. Autant répétition du traumatisme qu'attente de celui-ci, elle est indéterminée et sans objet... D'abord réaction originare automatique à la détresse dans le traumatisme elle est ensuite, face aux situations de danger, reproduite comme signal d'angoisse. Toujours en relation avec la menace d'une séparation, la perte de l'objet la détermine...* »¹⁴³ L'angoisse est évidemment un affect de déplaisir résultant de la transformation de la libido qui n'a pas abouti à la satisfaction. A l'affect est associée la notion de motricité. L'affect est ancré dans le biologique, la pulsion fait le lien entre le biologique et le Moi, lui conférant ainsi sa signification. Pour devenir un affect et être éprouvé comme tel, la décharge pulsionnelle doit être perçue par le Moi.

A la puberté, les angoisses sont souvent importantes, elles sont en lien avec des excitations qui ne se déchargent pas ou insuffisamment.

2.1.2.2.2- Les conceptions de l'école anglaise.

La conception de Klein diffère en plusieurs points de la conception freudienne. Alors que pour Freud, la structuration du Moi doit être achevée pour pouvoir parler d'affect, chez Klein, l'affect est en lien direct avec la construction du Moi et de l'identité. Ce qui devient alors primordial, c'est l'angoisse de séparation et les liens que le Moi établit entre ses objets internes et externes.

Pour Freud, le principal mécanisme de défense dans le cadre de l'affect est le refoulement ; pour Klein, c'est la projection, tant de parties du Moi que d'affects, avec les confusions que ce processus entraîne entre réalité interne et réalité externe. Ensuite, le processus d'intégration de ce qui a été projeté assure le retour des affects dans le Moi et entraîne alors sa modification.

Contrairement à Freud, pour qui l'angoisse est en lien avec la perte d'objet, pour Klein, elle est directement associée à la question identitaire. La constitution du Moi est liée à celle de l'objet via l'établissement d'un lien émotionnel entre les deux.

¹⁴² Le Guen C., (2005), p. 14.

¹⁴³ Le Guen C., (2005), p. 22.

Pour évoquer la réalité interne chez Klein, Athanassiou-Popesco (2005) utilise le terme de « *théâtre des affects* »¹⁴⁴, en tant qu'espace. Sa construction suppose le passage par deux étapes :

- la position schizo-paranoïde : qui permet d'établir les distinctions entre le Moi et l'objet, entre la réalité interne et la réalité externe. C'est un mécanisme défensif contre la séparation du Moi d'avec l'objet. Les sentiments négatifs éprouvés à l'encontre de l'objet frustrant sont attribués à l'objet grâce au processus de projection. Le Moi se clive pour protéger la partie qui éprouve des sentiments positifs à l'encontre de l'objet. Un déni des rapports existant entre ses deux parties se met place.

L'identification projective se définit comme une projection dans l'objet, des affects et parties du Moi vécus comme dangereux. L'échec de cette étape conduit à une analyse de la réalité entre ce qui est agréable ou désagréable, c'est-à-dire, en termes de sensations en lieu et place des émotions.

- la position dépressive : elle repose sur l'acceptation de la perte, et par conséquent, de la souffrance qui y est associée : « *...tout lien humain se paye de l'acceptation de la souffrance de la perte.* »¹⁴⁵ C'est le passage obligé à la création de tout lien émotionnel. La liaison entre les parties du Moi qui étaient clivées dans la position schizo-paranoïde, entraîne un sentiment dépressif. En effet, si l'objet n'est plus idéalisé, le Moi n'est plus idéal. « *Il n'est plus nécessaire qu'un amour infini contrebalance une haine persécutrice infinie elle aussi. Quand le moi se reconnaît différent de ce qu'il croyait être et quand il ne projette plus au dehors ce qu'il désapprouve ou déteste en lui-même, il sort du monde de l'absolu : toute émotion porte la marque d'une autre émotion qui se lie à elle.* »¹⁴⁶ Le fait d'avoir abîmé l'objet engendre une culpabilité dépressive dont la finalité est la réparation de l'objet. L'objet n'est plus aimé pour satisfaire le narcissisme mais pour lui-même.

Chez Klein, le développement du Moi dépend de la décision qu'il prend face à la souffrance psychique. S'il la supporte, il entre dans la position dépressive (relation d'objet), s'il l'évacue, il reste dans la position schizo-paranoïde (maintien du clivage).

Bion (1963, 1965) réutilise le concept d'identification projective de Klein, non pas en tant que mécanisme de défense du narcissisme, mais comme mécanisme assurant le lien entre le Moi

¹⁴⁴ Athanassiou-Popesco C., (2005), p. 54.

¹⁴⁵ Athanassiou-Popesco C., (2005), p. 61.

¹⁴⁶ Athanassiou-Popesco C., (2005), p. 60.

et l'objet. Pour Bion, l'émotion est vécue en lien avec un objet. Il appuie sa théorie sur la notion de transformation : « ... à la différence de ce que pense Freud, l'affect n'est pas issu d'une transformation de la pulsion au cours de sa décharge, il est une transformation par l'objet d'une semblable décharge. »¹⁴⁷

Pour Bion, le rôle de l'objet est d'abord de répondre à un besoin primordial du bébé qui est celui de faire des liens, donc de symboliser. Ce besoin est aussi important que celui de se nourrir. Le bébé projette dans l'objet les éléments qu'il n'accepte pas : éléments bêta, qui ne sont pas psychiques et qui sont récupérés par l'objet « contenant ». En effet, le bébé ne peut les transformer, ce qui le laisse en proie à la douleur insupportable qu'ils véhiculent. Bion parle de douleur et non de souffrance, car cette dernière suppose la capacité de souffrir, or le bébé n'en est pas là. Cette capacité ne peut s'acquérir qu'en lien avec l'objet : c'est la fonction alpha de l'objet contenant qui transforme ces vécus sensoriels en éléments psychiques introjectables pour le bébé. Cette transformation leur fait perdre leur caractère insupportable. Dans ce mouvement, il introjecte également la capacité de transformation de la fonction alpha, ce qui lui permet, par la suite, de traiter les vécus insupportables par lui-même. Les défaillances de l'objet dans sa capacité de transformation ou « *capacité de rêverie* » entravent la possibilité pour le bébé d'acquérir cette capacité.

Chez Bion, l'angoisse naît de l'incertitude à pouvoir retrouver un objet capable de donner sens aux vécus.

Athanassiou-Popesco met en relief les distinctions dans le concept de l'introjection entre Freud, Klein et Bion : « *M. Klein dirait : l'objet interne sait à présent consoler l'enfant qui a de la peine au fond de soi. Bion dirait : l'objet interne sait donner un sens à cette peine et c'est pourquoi elle devient supportable. Freud aurait dit, s'il avait adopté ce schéma projectif, que des liaisons verbales se mettent en place au niveau préconscient qui « affaiblissent » les affects.* »¹⁴⁸

Pour Winnicott (1960), de l'objet maternel « suffisamment bon » dépend tout le développement de l'enfant. Il définit différents temps :

- un temps de l'illusion : durant lequel l'objet s'adapte parfaitement au bébé. La mère est dans une identification à son enfant (préoccupation maternelle primaire) alors que celui-ci est sous sa dépendance. L'environnement répond parfaitement au désir du bébé, maintenant ainsi chez

¹⁴⁷ Athanassiou-Popesco C., (2005), p. 63.

¹⁴⁸ Athanassiou-Popesco C., (2005), p. 69.

ce dernier une illusion de toute puissance et lui évitant l'éprouvé d'angoisse, le protégeant de potentielles blessures. Cette relation permet à l'enfant de constituer son sentiment de continuité d'existence, son self.

Dans ce premier temps, le bébé n'éprouve pas de sentiment pour son objet qui n'existe pas encore, il fait partie de lui, il est sous son contrôle. Le risque pour le bébé est une « *agonie* »¹⁴⁹. En effet, le bébé est dans un état de dépendance absolue, l'objet maternel est quant à lui tout puissant, entre ses mains repose la survie du bébé. L'adaptation de la mère suffisamment bonne diminue en fonction des capacités à tolérer la frustration, développées par le bébé. Pour cela, il dispose de plusieurs moyens : la répétition des expériences qui montre la limitation de la frustration dans le temps, l'activité mentale naissante, le recours aux autoérotismes,...

De cette inadaptation naît l'objet, il est alors autant aimé, qu'il est haï. La prise de conscience de la réalité de l'objet génère une angoisse catastrophique, existentielle. La survivance de l'objet à la destructivité primaire du bébé introduit une différenciation entre les fantasmes du bébé et l'objet.

Les défaillances de l'objet sont responsables d'une mauvaise construction du self. Le sujet, face aux blessures infligées, choisit de s'adapter à son environnement (développement d'un faux self qui n'accepte pas la reconnaissance de la réalité de l'objet) ou refuse de s'y adapter au prix de se sentir très blessé dans son vrai self.

- un temps de désillusion : qui correspond à la reconnaissance de l'existence de l'objet pour lui-même. Ce temps permet au bébé de sortir de la phase omnipotente. La résistance de l'objet aux manipulations du bébé lui confère une existence différenciée. A ce moment, le bébé peut éprouver de la haine ou de l'amour à l'encontre de cet objet.

- Le stade de la sollicitude : la mère fait découvrir au bébé ses capacités de réparation. Winnicott conceptualise deux aspects des soins infantiles : la mère-objet (qui satisfait les besoins immédiats, elle est la cible de l'excitation) et la mère-environnement (qui protège de l'imprévisible et reçoit l'affection). « *Les pulsions instinctuelles conduisent à un usage sans pitié des objets, et ensuite à un sentiment de culpabilité qui est contenu et se trouve apaisé par l'offrande à la mère-environnement que le nourrisson pourra faire à certaines heures.* »¹⁵⁰

La réparation permet la disparition de la culpabilité qui peut réapparaître si l'enfant ne peut plus exercer sa capacité à réparer. La répétition de ces expériences aboutit à la transformation

¹⁴⁹ Winnicott D. W., (non daté), *La crainte de l'effondrement*.

¹⁵⁰ Winnicott, D.W., (1962b), p.125.

de la culpabilité (face négative) en sollicitude (face positive), deux versants d'un même processus. « *Le sentiment de culpabilité est l'angoisse liée au concept d'ambivalence et il implique un certain degré d'intégration dans le moi individuel qui permet le maintien d'une bonne représentation de l'objet en même temps que l'idée de sa destruction. La sollicitude... est liée à la responsabilité de l'individu...* »¹⁵¹

En conclusion, nous pouvons dire que pour Winnicott, la vie émotionnelle du bébé dépend principalement du positionnement de l'objet externe.

2.1.2.2.3- Les conceptions françaises.

Golse (2004) parle d'émotion en précisant que ce concept est arrivé avec Bion. Etymologiquement, l'émotion indique un mouvement vers le dehors, c'est un élément fondateur de la communication entre le bébé et son environnement.

Alors que Freud décrit le processus de décharge comme source de plaisir et la montée de tension comme source de déplaisir, Golse pense que les choses ne sont pas si simples. Une montée en tension modérée peut être source de plaisir, il fait alors allusion aux films à suspense.

Pour lui, l'affect a une fonction de représentation : « *...c'est par l'affect que l'enfant va d'abord se représenter les objets qui l'entourent, les personnes et lui-même.* »¹⁵² Il reprend alors la notion d'accordage affectif développée par Stern.

Roussillon (2005) met en exergue trois états de l'affect :

- l'affect inconscient : il part du sentiment de culpabilité inconscient décrit par Freud. C'est « *un processus qui affecte et n'affecte pas la psyché... En somme, c'est un affect qui affecte la psyché sans que celle-ci ne semble s'en affecter ni même s'en soucier.* »¹⁵³ Cet affect n'a pas de lieu psychique, il produit des effets négatifs du fait de sa non organisation en signal.

- l'affect-passion : renvoie à l'idée d'une impossible réflexion et d'un impossible partage de l'affect.

¹⁵¹ Winnicott, D.W., (1962b), p 120.

¹⁵² Golse B., (2004), p.31.

¹⁵³ Roussillon R., (2005), p.120.

- l'affect-signal : il est le produit du réseau de réponses somatiques associées et sert de messager pour la psyché. Cependant, la psyché peut ne pas ou mal percevoir le « *message affect* ». La représentance psychique de l'affect ne se fait pas de manière évidente. L'affect acquiert une fonction messagère grâce au reflet maternel qui fait muter l'affect.

Les versants psychique et somatique de l'affect peuvent se dissocier, l'affect psychique devenant alors inconscient alors que l'affect somatique est bien présent. Il y a donc un processus d'« *affection psychique* » de l'affect somatique.

Roussillon reprend l'approche de Winnicott, aujourd'hui scientifiquement démontrée, que l'objet est perçu comme extérieur dès le départ. Il ajoute que cet objet doit être cependant constitué comme double : c'est-à-dire qu'il doit en même temps être différencié du bébé et être similaire. C'est ainsi qu'il prend une fonction de miroir reflétant l'image du bébé. Ce qui permet à l'aspect psychique et à l'aspect somatique de s'associer pour composer l'affect. Bien que des affects soient présents dès le début chez le bébé, comme la peur, la joie, la tristesse, le dégoût, celui-ci n'est pas en capacité de se les approprier sans l'aide de cette fonction réflexive de la mère. Les affects plus élaborés, comme la honte, la culpabilité, la déception supposent qu'il y ait eu cette fonction miroir de la mère pour qu'ils puissent être intériorisés. Cette appropriation et cette intériorisation de l'affect renvoient à la capacité de rêverie, la fonction alpha, décrite par Bion.

Parat (1993) décrit le « *partage d'affect* » comme l'empathie de la mère à l'égard de ce qu'éprouve le bébé. Ferrant (2004) désigne trois dimensions de ce partage qui contribuent à l'instauration du sentiment de sécurité :

- l'expression de l'affect.
- la reconnaissance de l'affect par autrui.
- le partage de l'affect avec cet autre.

Ce que renvoie alors la mère n'est pas un affect mais un « *signe d'affect* », un signal d'affect : « *L'observation montre en outre que ce type de réponse maternelle, celui dans lequel la mère « partage » l'affect du bébé, lui reflète celui-ci et lui signale qu'elle lui reflète, apaise l'état de « passion » affective du bébé.* »¹⁵⁴

Roussillon distingue l'accordage affectif (Stern) de l'ajustement affectif. L'accordage est le « *processus par lequel mère et bébé partagent des affects correspondants et communiquent ainsi par le biais des affects et de leur manifestation... L'ajustement désigne la manière par*

¹⁵⁴ Roussillon R., (2005), p.130.

laquelle la mère tente de rendre « juste » la réaction affective du bébé. »¹⁵⁵ L'ajustement permet à la mère de signifier au bébé que le signal suffit pour qu'il soit entendu, et qu'il n'a pas besoin de développer un état de détresse qui correspondrait à l'affect-passion. Dans l'accordage affectif, le bébé, en quelque sorte s'« auto-attache à une partie de lui-même »¹⁵⁶, puisque l'autre n'existe pas encore en tant que différencié du bébé.

Le retour de l'éprouvé chez les adolescents en fragilité narcissique prend généralement la forme passionnelle de l'affect. La situation traumatique n'a pas permis à l'affect de s'organiser en affect-signal.

La levée des défenses (clivage, retrait subjectif) dans la thérapie génère l'émergence de l'affect-passion : *« l'affect n'a plus son caractère de signal, son caractère réflexif ; la passion est alors la forme de l'affect la plus proche de l'acte, de l'agir, elle est agir affectif. »¹⁵⁷ La passion est une lutte pour la vie, dans le désespoir, c'est la possibilité de rejouer le partage affectif qui n'a pas eu lieu auparavant, avec le risque de déception qu'il comporte. Le sujet répète alors la situation traumatique en espérant y trouver une autre issue, mais en se préparant aussi à l'échec. La passion conduit à une impasse dans la mesure où aucune réponse n'est satisfaisante. Il s'agit alors pour le thérapeute de survivre à ce déchaînement passionnel et de rester empathique afin de tenter de reconstruire le moment traumatique initial.*

2.1.3- Le corps de l'adolescent.

2.1.3.1- La puberté.

La puberté est un stade de maturation physique, qui intervient généralement avant la maturation affective. Le corps se réveille brutalement, remettant en cause l'image du corps que l'enfant s'est construite. Les manifestations corporelles prennent la forme de plaintes somatiques ou hypocondriaques, susceptibles de contenir l'angoisse. Le corps de l'adolescent est alors une sorte d'interface entre l'environnement et l'activité fantasmatique.

¹⁵⁵ Roussillon R., (2005), p.131.

¹⁵⁶ Golse B., (2004), p.39.

¹⁵⁷ Roussillon R., (2005), p.133.

La puberté a été abordée par Freud (1905) dans les *Trois Essais sur la théorie sexuelle*. La pulsion sexuelle, qui était autoérotique, rencontre l'objet sexuel. L'adolescent est alors soumis à des excitations sexuelles en provenance du monde extérieur, du monde intérieur et de la vie psychique. Cette excitation sexuelle se traduit psychiquement par un sentiment de tension, et au niveau somatique par l'érection, la lubrification du vagin.

Lors de la puberté, l'accès à la génitalité menace les relations d'objets établies durant la période œdipienne. Parallèlement, la pulsion découvre aussi l'objet sexuel chez l'autre et les zones érogènes partielles se subordonnent au primat de la zone génitale.

Pour Mâle (1980), la puberté est divisée en trois phases : la pré-puberté qui correspond à la sortie de la latence, la puberté acquise et la post-puberté. Elle comporte trois aspects : somatique, endocrinien et psychique¹⁵⁸. La puberté exige un travail autour de la reconnaissance de son corps (identification corporelle) et autour de l'accès à la vie génitale (maturation sexuelle). L'identification du corps dépend des relations précoces maternelles et des relations objectales antérieures.

Toutes les modifications physiologiques de l'adolescence ont un impact sur le processus adolescent. L'adolescent a des difficultés à les intégrer et il surinvestit la sensibilité intéroceptive et proprioceptive, c'est-à-dire les sensations internes liées aux muscles et aux viscères.

Selon Marcelli (1999b), « *l'excitation sexuelle à la puberté est caractérisée par l'apparition de la capacité orgastique et l'avènement de la capacité de reproduction. Cela entraîne une explosion libidinale, une éruption pulsionnelle génitale et un mouvement de régression vers les pulsions pré-génitales.* »¹⁵⁹ L'apparition brutale d'énergie libre conduit l'adolescent à la recherche de la décharge, ce qui fragilise le Moi dans son rôle de pare-excitation. La puberté est une période de poussée libidinale où les exigences pulsionnelles sont importantes. L'aboutissement de la puberté réside dans la capacité du Moi à tolérer ou non ces pulsions¹⁶⁰.

Pirlot (2004) reprend l'étymologie latine du terme adolescence : *adolescere* signifie grandir, croître, se fortifier, devenir majeur et pousser. Ce qui renvoie évidemment à la poussée pulsionnelle.

La problématique activité/passivité, caractéristique de cette période, est en lien avec cette excitation pulsionnelle, traduisant un aménagement et une réponse face à celle-ci.

¹⁵⁸ Mâle P., (1980), p. 106.

¹⁵⁹ Marcelli D., (1999), p.15

¹⁶⁰ A. Freud citée par Marcelli D., in Marcelli D., Braconnier A., (1999), p.15.

Il est alors facile de comprendre que, pour l'adolescent, l'exigence de travail que la pulsion impose au psychique, peut paraître insurmontable devant les bouleversements hormonaux que subit le corps.

Pirlot (2004) relie l'instabilité motrice à ce qui se passe au moment de l'adolescence. Considérée comme pathologie limite, elle est caractérisée par un échec scolaire, une turbulence extrême avec de l'agressivité, voire de la violence, une distraction, une incapacité à supporter la frustration, des difficultés d'attention. L'adolescent est souvent déprimé et tente de maîtriser une excitation interne en ayant recours à la perception-sensation comme dans le cas des conduites addictives, des conduites à risque, des marquages corporels. Cet accrochage à la sensation représente une « *auto-emprise* »¹⁶¹ dont l'objectif est de « *...recréer...faute d'un narcissisme de bonne qualité, une unité psychique par le corps dans une illusion de contenance : le contenant par les sensations est ici une forme d'incarnation de la pulsion d'emprise.* » Ce procédé est caractéristique de l'adolescence dans la mesure où la psyché est débordée par les excitations, elle ne peut même pas travailler la question de la souffrance psychique. La fonction pare-excitation de la pensée n'est plus efficiente.

La puberté modifie la capacité de se représenter l'affectivité, elle permet une réinterprétation des représentations via l'accession à la sexualité, et par conséquent, une nouvelle interprétation de l'affect déjà présent¹⁶².

2.1.3.2- Le corps.

Freud (1923) écrit que « *Le Moi est la projection d'une surface corporelle.* »¹⁶³ En effet, les sensations produites par le corps du bébé sont reprises par la mère qui les mentalise (fonction alpha). Cependant pour que cette projection advienne, un système pare-excitation doit être constitué. Cette constitution, comme nous l'avons déjà exposé, est en lien avec trois éléments : le bébé, la mère et l'interaction entre les deux.

Le pare-excitation se compose de deux éléments : l'objet maternel et le corps qui se représente pour le bébé et qui devient source de sens et de communication¹⁶⁴.

¹⁶¹ Pirlot G., (2004), p.150.

¹⁶² Lyotard J.-F., (1989).

¹⁶³ Freud S.,(1923), p. 238.

¹⁶⁴Roux M.L., (2004).

Le corps précède donc la psyché et Roux (2004) propose d'utiliser le terme de « *somato-psychique* » plutôt que celui de « *psycho-somatique* ». Dejours (2004) complète : « *Pas de pensée sans corps. Il faut un corps habité affectivement, un corps d'abord, qui éprouve d'abord, pour pouvoir penser.* »¹⁶⁵

Pour Winnicott (1949), au début de la vie, il n'y a qu'un corps, duquel ne peut se distinguer ce qui revient au soma, de ce qui revient à la psyché ; il parle de psyché-soma. Il définit le psychisme comme « *l'élaboration imaginaire des parties, des sensations ou des fonctions somatiques c'est-à-dire d'une pleine conscience physique.* »¹⁶⁶

La première phase du développement est constituée des interactions entre le psychisme et le soma. Ensuite, le corps, qui a acquis des limites entre l'intérieur et l'extérieur (si la continuité dans le sentiment d'existence a été maintenue), constitue le noyau du self imaginaire. L'enfant a la capacité, grâce à son activité mentale, de transformer un environnement suffisamment bon, en environnement idéal. Tout le rôle de la mère est d'augmenter progressivement son inadaptation, en fonction des capacités d'élaboration du bébé, afin que celui-ci la constitue comme différente de lui. Le self, en tant que continuité du sentiment d'existence, repose sur le développement du psyché-soma.

Winnicott (1945) utilise le terme de « *personnalisation* », en opposition au terme de dépersonnalisation, pour évoquer l'installation de la psyché dans le corps ; qu'il définit comme le sentiment que chacun a de sa personne dans son corps.

La « mère suffisamment bonne » régule les impacts désorganisateur (agonies primitives, traumatismes liés à la réalité,...) de l'entité psychosomatique. C'est le rôle de la transitionnalité que d'assurer la continuité de soi de manière non traumatique. L'organisation des systèmes de représentation permet d'éviter la désorganisation psychosomatique en tenant compte des changements d'état, du plaisir, de la souffrance, de l'excitation : « *un mouvement de va-et-vient entre le pôle psychosomatique et des pôles de transformations psychiques est au fondement de l'activité de subjectivation.* »¹⁶⁷

La psyché peut se dégager du soma quand elle se trouve en difficulté. Face à des perturbations qu'elle ne parvient à gérer, le pôle psychosomatique de la subjectivation (qui renvoie à l'ensemble du fonctionnement des circuits neuronaux) tend à se désorganiser. Ce pôle ne parvient pas à traiter l'ensemble des excitations perçues, il suscite alors l'émergence de

¹⁶⁵ Dejours C., (2004), p.62.

¹⁶⁶ Winnicott D.W., (1953), p. 67.

¹⁶⁷ Wainrib S., (2006), p. 33.

mouvements pulsionnels. Dès lors, il produit une exigence de travail psychique, réalisé par le pôle de transformation psychique, qui assure l'entre-deux entre corps et réalité environnementale.

Ainsi le processus de subjectivation consiste t-il en un travail de liaison entre le précurseur psychosomatique autoréférent et le fait d'avoir à se construire dans un environnement. Il s'agit de constituer des objets de désir à partir des données brutes de la perception du pôle psychosomatique¹⁶⁸.

La position schizo-paranoïde est alors envisagée comme un clivage de l'objet en bon objet, renvoyant à la plénitude de l'autoréférence ; et en mauvais objet, qui empêche cette autoréférence.

La position dépressive correspond à l'unification de ces objets en un même objet, pour s'efforcer de préserver l'autoréférence malgré la détresse psychique liée à la perte.

La position œdipienne vient signifier que la quête autoréférentielle de la mère est maintenant interdite.

Lorsque le processus de subjectivation est en déroute, il y a un risque de somatisation, avec l'apparition d'une pensée opératoire, d'une objectivation qui devient une interface défensive entre le corps et l'environnement. Quand l'environnement met à mal ce processus défensif, il atteint alors directement le pôle psychosomatique.

Marcelli (1999) distingue les conduites à expression somatique de la pathologie psychosomatique : *« En ce sens les conduites à expression somatique diffèrent à la fois de l'hystérie et de la pathologie psychosomatique : le rôle des relations actuelles, la recherche d'un moyen de pression immédiat sur l'environnement situent ces conduites en deçà de l'hystérie si l'on admet que le conflit hystérique est d'abord et avant tout un conflit interne ; mais le travail de symbolisation, la souffrance psychique fréquemment exprimée situent celles-ci au-delà de la pathologie psychosomatique si l'on admet que cette dernière se substitue entièrement à l'élaboration psychique et se caractérise par l'existence d'une pensée opératoire. Pour résumer, nous définirons les troubles à expression somatique des adolescents... comme des systèmes de conduite où les besoins physiologiques du corps (entendus au sens large : sommeil, alimentation, mais aussi hygiène, vêtue, parure) sont pris comme moyen d'interaction avec les objets externes (personnes de l'entourage) ou fantasmatiques (images parentales). »*¹⁶⁹

¹⁶⁸ Wainrib S., (2006), p. 32.

¹⁶⁹ Marcelli D., (1999), p.134.

Les conduites centrées sur le corps visent dans un premier lieu à mettre à distance le corps sexué et les bouleversements que la sexualité induit. Pour contrer le débordement pulsionnel, deux types de défense apparaissent : le besoin de maîtrise et la régression pulsionnelle.

Schilder¹⁷⁰, puis Dolto (1984), ont distingué trois axes :

- le schéma corporel qui relève du registre sensori-moteur. Les modifications pubertaires génèrent une modification du schéma corporel.
- l'image du corps : son organisation est liée au développement des pulsions libidinales et agressives. Elle dépend des investissements dynamiques, libidinaux et agressifs, elle est de fait en remaniement permanent. La constitution de l'image du corps implique la constitution d'enveloppes protectrices. A l'adolescence, l'image du corps présente de nombreuses incertitudes. Le corps est, à cette période, une sorte d'objet transitionnel, Moi/non-Moi.
- le corps social : c'est le corps qui est au cœur des échanges relationnels. L'adolescent utilise son corps et les conduites somatiques pour exprimer ses difficultés et pour entrer en relation avec son environnement.

2.1.3.3- Psychosomatique.

En 1963¹⁷¹, De M'Uzan et Marty décrivent le concept de pensée opératoire qui, par la suite, deviendra celui de vie opératoire : ensemble de pensées et de relations à soi et aux autres, uniquement centré sur le factuel, le concret, l'actuel. La pensée opératoire est associée à des carences fantasmatiques et à une désorganisation somatique.

Marty retient de la théorie de Freud sur le traumatisme, que « *le traumatisme est une expérience d'absence de secours dans les parties du Moi qui doivent faire face à une accumulation d'excitation, qu'elle soit d'origine externe ou interne, et qu'il ne peut maîtriser.* »¹⁷² Deux notions sont mises en avant : la quantité d'excitation et l'effraction du pare-excitation. Selon Marty, la désorganisation touche les dernières structures acquises. Il décrit deux nouveaux types de névroses :

¹⁷⁰Schilder cité par Marcelli D., in Marcelli D., Braconnier A., (1999), p.132.

¹⁷¹ Debray R., Dejours C., Fédida P.,(2002).

¹⁷² Debray R., Dejours C., Fédida P., (2002), p.17.

- les névroses de caractère qui sont les plus nombreuses. Il s'agit « *des sujets présentant une « frange névrotique » ayant une vigueur fonctionnelle parfois très consistante jusqu'à des organisations marquées par la précarité des défenses mentales alors très proches des névroses de comportement.* »¹⁷³

- les névroses de comportement : la caractéristique de ces sujets est le recours à l'activité et aux conduites comportementales. Devant les défaillances de leur réalité interne, ils accordent une importance vitale aux objets extérieurs, leur manque pouvant alors générer une désorganisation somatique.

Le traumatisme peut déclencher ce que Marty appelle une « *dépression essentielle* » caractérisée par une absence de vécu subjectif du manque et de la souffrance. La plainte est absente, seul un sentiment d'extrême fatigue ou de lassitude peut apparaître. Ce sont les prémisses à l'installation de la vie opératoire. C'est l'entourage qui s'inquiète en voyant le sujet perdre toute énergie. Ce temps prévient d'une désorganisation somatique à venir.

Pour Debray, l'adolescence est une période propice à la désorganisation somatique. La somatisation constitue une étape nécessaire à une réorganisation de l'économie psychosomatique. Pour elle, le somatique est à l'intérieur de l'individu mais hors psyché, une sorte de réalité extérieure qui est appréhendée via le système perception-conscience. Elle propose la notion de « *fond somatique hors psyché* », « *l'expression somatique peut être [alors considérée] comme une modalité de régulation des excitations au même titre que les régulations psychiques mais également les régulations qui engagent le caractère, le comportement et même le régime des activités. Il s'agit là en effet, des importantes modulations qui empruntent la voie sensori-motrice.* »¹⁷⁴ Ce fond est issu des restes de ce qui ne s'est pas psychisé malgré des soins maternels appropriés. Il concerne les excitations qui ne se sont pas pulsionnalisées.

La pulsion est recherche de satisfaction, voire d'excitation. Par conséquent, le plaisir est inévitablement lié à l'expérience du corps, c'est-à-dire à « *l'expérience du corps qui s'éprouve soi-même et au pouvoir d'auto-affectation de la vie par elle-même.* »¹⁷⁵ L'insensibilité, l'anesthésie du corps revient à annuler tout plaisir, toute excitation, toute affectivité. C'est l'expérience du vide, l'expérience de l'effondrement de Winnicott, qui est à distinguer de celle de la souffrance. En effet, la souffrance apparaît lorsque la pulsion rencontre un obstacle interne ou

¹⁷³ Debray R., Dejours C., Fédida P., (2002), p.19.

¹⁷⁴ Debray R., Dejours C., Fédida P., (2002), p.31.

¹⁷⁵ Dejours C., (2004), p.63.

externe, elle s'éprouve subjectivement, dans le corps. Mais lorsque le corps est vécu comme indifférent que se passe-t-il ? C'est la disparition des affects, l'alexithymie.

Sifnéos a décrit ce concept en 1973. Etymologiquement, il signifie « *sans mot, amour, affectivité* », « *le sujet manque de mots pour nommer ses états affectifs, ou (s'il peut les nommer) le fait qu'il n'arrive pas à les distinguer les uns des autres.* »¹⁷⁶

Un sujet qui s'absente de son corps, s'absente aussi de sa pensée, d'où la proposition de Dejours, « *le corps comme exigence de travail pour la pensée.* »¹⁷⁷ Il s'attache à décrire le passage entre la pulsion et la pensée. Il part des théories de Freud sur le corps érotique et sa mise en place via l'étayage des pulsions sexuelles sur les pulsions d'autoconservation. La bouche, utilisée pour combler un besoin vital (la nutrition), est détournée de son usage pour être utilisée pour le plaisir. C'est ce que Dejours appelle la subversion libidinale, « *la subversion de la fonction par la pulsion passe par l'organe* »¹⁷⁸. Elle est responsable de la construction du corps érotique, elle reste toujours inachevée et à refaire. Elle se met en place grâce aux soins corporels prodigués à l'enfant et dans la parole qui les accompagne. Le corps est le premier point de rencontre entre un enfant et un adulte. C'est le désétayage de la pulsion sur la fonction qui la soutenait, et non sur l'organe, qui engendre une désorganisation somatique, voire une somatisation.

Mais Dejours va plus loin en proposant un autre concept : la « *pulsatilité de la pulsion* ». La pulsion en tant que recherche d'excitation permet d'accéder à l'expérience de plaisir, voire de jouissance. Elle est de fait une menace pour la cohérence subjective du sujet car elle oblige à une réorganisation afin de retrouver l'équilibre initial. Cette réorganisation suppose un travail de liaison afin d'intégrer cette expérience corporelle à la subjectivité. « *Ainsi donc la pulsion agirait-elle en deux temps : déliaison/liaison ; jouissance/travail ; excitation/pensée. La pulsion serait en quelque sorte biphasique, pulsatile : systole (ébranlement)/diastole (reprise ou remaniement).* »¹⁷⁹ Dejours relie cette dimension de la pulsion à la théorie de la séduction de Laplanche (1987), où dans un premier temps, il y a un message énigmatique pour le bébé (excitation), et dans un deuxième temps, une traduction (liaison). La pulsion va vers l'objet pour ensuite revenir sur le sujet, le Moi. Entre le corps biologique et la pulsion, il y a l'intervention d'un autre. Cet autre renvoie au bébé ce qu'il a compris de ce qu'il vivait sans pouvoir y attribuer de sens.

¹⁷⁶ Mac Dougall J., (1989), p.40.

¹⁷⁷ Debray R., Dejours C., Fédida P., (2002), p. 81-82.

¹⁷⁸ Debray R., Dejours C., Fédida P., (2002), p.83.

¹⁷⁹ Debray R., Dejours C., Fédida P., (2002), p.88.

Ce modèle représente l'idéal. Mais que se passe-t-il dans les cas de maltraitances du corps de l'enfant ? La violence sur le corps de l'enfant provoque une excitation traumatique, l'enfant se trouve débordé et ne peut penser (lier) ce qui se passe dans son corps. Ce qui a pour effet d'entraver le processus de subversion libidinale d'une part, et, d'autre part, d'empêcher un travail de pensée, quand cette zone corporelle est excitée. Par analogie avec la théorie de Laplanche (1987), le message de l'adulte ne peut être traduit par l'enfant.

Laisser un enfant seul en proie à une excitation relève aussi de la maltraitance et provoque les mêmes effets. Il dispose de deux solutions pour faire face aux réactivations possibles de la zone traumatique. Soit il tente de calmer l'adulte quand il sent la crise venir devenant une sorte de béquille pour lui, soit il provoque la crise pour que la décharge ait lieu : il adopte un comportement de fuite en avant pour se soulager de l'excitation liée à l'attente de la crise ou provoque la violence de l'adulte pour le décharger de son excitation.

Cette zone du corps traumatisée, qui n'a pas réalisé le processus de subversion libidinale, constitue pour Dejours l'« *inconscient amential* » ou « *inconscient proscrit* ». L'échec de ce processus maintient certaines fonctions sous le primat du physiologique, dès lors elles ne s'inscrivent pas dans le corps érotique faute d'avoir été subverties via un lien intersubjectif parental. Dejours parle alors d'« *exclusion (ou proscription) de la fonction* » hors de l'ordre érotique. »¹⁸⁰

La décompensation somatique toucherait en premier lieu la fonction biologique qui n'a pas subi de subversion libidinale (en tant que « *modalités de mobilisation du corps en vue d'agir sur l'autre, de provoquer en lui telle ou telle émotion, tel ou tel désir, telle ou telle retenue, telle ou telle peur* »¹⁸¹), avant d'éventuellement atteindre l'organe.

La sollicitation d'une fonction qui a été exclue peut générer de l'angoisse, des expériences de vide ou de mort en soi. Pour éviter cela, les sujets adoptent une pensée qui ne leur appartient pas pour remplir le vide (personnalité en faux-self).

Dejours décrit la relation d'emprise comme manifestation de l'inconscient amential¹⁸². En effet, lorsque le sujet est confronté au risque de séparation ou de perte dans son lien à l'objet d'attachement, cela déclenche colère et peur (crainte de l'effondrement, angoisse du vide). Pour pallier la menace de séparation, et par conséquent la possibilité de s'effondrer, le sujet

¹⁸⁰ Debray R., Dejours C., Fédida P., (2002), p.94.

¹⁸¹ Debray R., Dejours C., Fédida P., (2002), p.95-96.

¹⁸² Dejours C., (2004), p.72-73.

tente d'exercer un contrôle tyrannique sur l'objet sous deux formes : l'emprise ou la soumission.

La relation d'emprise ne peut être supprimée qu'à condition que le sujet puisse reconnaître la violence qu'il a en soi, ce qui suppose la reconnaissance de ce qui était impensé. La pensée opératoire repose ainsi sur un déni de la réalité interne du clivage. Si ce déni ne fonctionne plus, le sujet peut perdre le rapport avec la réalité externe et sombrer dans le délire ou dans la décompensation somatique.

Mac Dougall (1989) a regroupé les angoisses qu'elle a rencontrées chez ses patients somatisants : angoisses autour de la représentation du corps, de ses limites et de son étanchéité ; angoisses autour de la perte d'identité. Comment ne pas rapprocher ces angoisses de celles que vivent les adolescents au moment de la puberté ?

2.1.3.4- La conception psychosomatique de l'affect.

L'affect joue un rôle important dans la régulation psychosomatique, dans la mesure où il présente un versant psychique et un versant somatique. Sur le versant somatique, *« l'affect représente ainsi un ensemble de réactions somatiques cohérentes, organisées, vectorisées, en rapport avec une situation particulière qui implique une action adaptée... Sur son versant biologique, l'affect doit être considéré comme un réseau de connexions, un réseau d'associations, un réseau complexe de ramifications organisées et vectorisées par un projet d'action. »*¹⁸³

Une douleur qui dépasse un seuil de tolérance provoque la mise en place d'un mécanisme de défense qui vise à rejeter les affects, mécanisme qui peut à long terme être responsable de la disparition de la vie émotionnelle. L'affect réprimé cherchera toujours à s'exprimer.

Cette notion de rejet des affects est développée par Deutsch (1937) dans le cadre de l'absence de douleur dans le deuil, c'est-à-dire de l'absence des réactions caractéristiques du deuil. Elle rapproche ce processus de l'indifférence que présentent généralement les enfants face à la mort d'une personne aimée. Pour elle, cette indifférence s'explique par une insuffisance du développement du Moi qui ne supporte pas la difficulté du travail de deuil et utilise donc des mécanismes de défense narcissiques pour se soustraire à ce processus de deuil et se protéger.

¹⁸³ Roussillon R., (2005), p.121.

Ces mécanismes s'étendent de la manifestation d'angoisse au manque d'affect. Le rejet des affects apparaît donc en deux circonstances : un Moi trop faible débordé ou une intensité trop grande des affects. L'affect réapparaît plus tard sous la forme d'une « *dépression non motivée* ».

Pour Mac Dougall (1989), les patients psychosomatiques réagissent à l'identique des enfants qui ne peuvent utiliser des mots pour faire face à une émotion douloureuse et qui somatisent.

Selon Marty¹⁸⁴, il existe deux types de processus de somatisation correspondant à des niveaux de fonctionnements différents :

- lorsque le quantum d'excitations est plus ou moins gérable car la mentalisation est suffisamment bonne, nous assistons à la survenue d'affections somatiques bénignes et réversibles.

- lorsque le quantum d'excitations dépasse les possibilités de mentalisation, à cause d'un défaut de celles-ci, nous assistons à la survenue d'affections somatiques graves et évolutives.

Ainsi pouvons-nous dégager deux types de processus : la somatisation par régression et la somatisation par désorganisation progressive.

Dans le premier cas, la régression peut toucher aussi bien le fonctionnement psychique que somatique. Les somatisations s'organisent alors par crises, elles sont habituelles pour le sujet car répétitives. Ce mécanisme de défense permet au sujet d'éviter la désorganisation somatique tout en lui donnant la possibilité de se réorganiser, il s'accompagne d'un affect d'angoisse généralement associé à des représentations.

Dans le deuxième cas, les capacités régressives sont défailtantes entraînant des névroses de comportement ou des névroses de caractère. Dans ces dernières, l'angoisse est diffuse et violente, elle est sans objet. Lorsque le mouvement désorganisateur est enclenché, nous assistons à la mise en place d'une dépression essentielle associée à la vie opératoire.

Smadja (2005) décrit le paradigme de la situation traumatique initiale : la mère envahit l'espace psychique subjectif du bébé en lui interdisant de vivre ses affects, vécus comme menaçants pour l'équilibre psychique de cette dernière. Alors le processus de désillusion ne peut avoir lieu. La présence continue de la mère n'autorise pas l'enfant à éprouver l'hallucination négative nécessaire à la construction d'un contenant. La mère déprimée entraîne alors son enfant à être en permanence vigilant afin de s'assurer qu'elle est bien vivante. Dès lors, s'opère une coupure entre la représentation psychique de l'affect et sa charge pulsionnelle, son versant somatique. Ce manque de ressenti, Smadja en parle en tant que « *phénomène d'hallucination*

¹⁸⁴ Cité par Smadja C., (2005), p.169.

négative de l'affect » ou en tant que « *déni de perceptions internes d'origine somatique et corporelle* »¹⁸⁵.

Ces sujets ne se plaignent pas de leur corps dont ils ne prennent pas soin ou alors l'utilisent à des fins autocalmantes dans une suractivité physique. Ils présentent une activité compulsive de pensée qui consiste à penser en permanence afin de pallier l'angoisse de vide.

Mac Dougall (1989) évoque un quatrième destin pour l'affect : la forclusion, qui « *consiste dans le rejet, non seulement de la représentation, mais aussi de l'affect intolérable qui lui est lié* »¹⁸⁶. Elle parle d'« *affect gelé* ». Le sujet ne peut utiliser le refoulement. Il utilise alors le clivage et l'identification projective pour se protéger de la souffrance. Mac Dougall préfère utiliser le terme de « *désaffectation* » plutôt que ceux d'alexithymie, de pensée opératoire ou de névrose de comportement, qu'elle explique ainsi : « *Certains individus sont psychiquement « séparés » de leurs émotions et peuvent avoir « perdu » la capacité de rester en contact avec leur réalité psychique.* »¹⁸⁷

Elle donne une description clinique du processus de désaffectation :

- la parole est « *désaffectée* » (les mots n'ont plus de fonction de liaison pulsionnelle).
- l'angoisse-signal a disparu, c'est le vide affectif.
- le sujet, bébé, a construit un système défensif solide pour se prémunir d'un retour du vécu traumatique et préserver son intégrité.
- le sujet, de manière préventive évince toute représentation surchargée d'affect : « *ils ne souffraient pas d'une incapacité à ressentir ou à exprimer une émotion mais plutôt d'une incapacité à contenir un excès d'expérience affective... et donc d'une incapacité à réfléchir sur cette expérience.* »¹⁸⁸
- le sujet ne tient pas compte des sentiments et des événements chargés affectivement, ni même de la réalité psychique d'autrui.
- le sujet utilise un mécanisme de décharge dans l'action pour disperser l'affect au plus vite et éviter la douleur liée au débordement des capacités de la psyché.

Lorsqu'un stimulus réactive des représentations psychiques dangereuses (surexcitantes ou douloureuses), le sujet utilise normalement le refoulement pour s'en défaire. Mais il peut aussi les rejeter grâce à une décompensation psychotique ou avec l'utilisation de drogues. Mais si le sujet a vécu des expériences traumatiques précoces, elles sont alors exclues du psychisme

¹⁸⁵ Smadja C., (2005), p.169.

¹⁸⁶ Mac Dougall J., (1989), p.88.

¹⁸⁷ Mac Dougall J., (1989), p.122.

¹⁸⁸ Mac Dougall J., (1989), p.124.

donc de la chaîne des représentations, il n'y a pas de compensation par rapport à ce qui a été rejeté du conscient. La tentative pour combler le vide passe alors par des somatisations, comme chez le bébé. En effet, la psyché est privée de représentation de mot, elle ne dispose que de représentations de chose.

Dans la somatisation, comme dans la psychose, les mots sont traités comme des choses, « *l'expérience psychique qu'ils devraient contenir (c'est-à-dire la représentation de mot ainsi que l'affect qui y est attaché) est éjectée hors de la psyché, au lieu d'être refoulée pour alimenter le capital psychique où la psyché peut puiser afin de fabriquer des symptômes psychologiques ; ceux-ci serviront éventuellement à préserver le corps de l'explosion somatique.* »¹⁸⁹

2.1.4- L'agir à l'adolescence.

2.1.4.1- Définitions.

L'acte vient à la place des mots : « *L'acte délictueux ou l'orientation délinquante désigne la question de la place de l'acte transgressif de l'adolescent : irruption marginale dans un processus de rupture, sollicitation névrotique à une loi castratrice, position de défi à la loi par déni du vécu psychique interne, tentative dérisoire de pallier un effondrement psychotique, réponse adaptative à une situation sociale déviante, phénomène festif d'ordre groupal dans la dérive d'une galère ?* »¹⁹⁰

Pour clarifier notre exposé, nous avons souhaité définir les termes d'agir, de passage à l'acte et de recours à l'acte.

Selon Balier (2005), les agirs regroupent le recours à l'acte et le passage à l'acte. Le recours à l'acte est une issue exclusivement économique en réponse à une excitation générée par une terreur sans nom (de l'ordre de l'irreprésentable). L'angoisse n'est pas perçue par le sujet, l'acte apparaît absurde et inattendu. C'est un agir de toute puissance, automatique, permettant d'échapper à une menace d'effondrement réactivée par un stimulus. Le passage à l'acte est quant à lui généralement relié à la psychopathie (l'action remplace la pensée). C'est un agir

¹⁸⁹ Mac Dougall J., (1989), p.81.

¹⁹⁰ Raoult P.A., (sous la direction de), (2002), p.10.

défensif contre l'angoisse liée à des représentations psychiques qui ne peuvent être contenues et génèrent une décharge immédiate.

A l'adolescence, les défaillances narcissiques entravent la capacité de vivre les mouvements dépressifs nécessaires à la construction psychique. L'adolescent cherche dans les passages à l'acte une forme de réassurance narcissique, qui peut prendre la symptomatologie de la psychopathie selon les traumatismes subis auparavant. L'agir est considéré comme un mode d'expression privilégié des conflits et des angoisses, il est généralement associé à un sentiment d'omnipotence. Les conduites agies sont aussi une manière d'externaliser, afin de les rendre figurables et exprimables, des contenus internes.

Selon Marcelli (1999), l'agir peut être provoqué par :

- *des facteurs environnementaux* : le changement de statut social (tout changement incite à l'agir), le contenu de ce changement de statut (liberté, autonomie, indépendance,... favorisent l'agir), les stéréotypes sociaux (conforter les adultes dans l'idée qu'ils se font de l'adolescence), l'interaction sociale (le groupe peut renforcer la tendance à agir), les contraintes excessives de la réalité.

- *des facteurs internes* : le lien entre le corps, le langage et l'agir apparaît dans l'acte de parole. Les transformations corporelles de l'adolescence se caractérisent par une augmentation de l'énergie et une force musculaire qui favorisent l'agir. Le trouble du schéma corporel qui en découle induit des troubles identitaires, source d'angoisse et de passages à l'acte. L'agir augmente là où le langage fait défaut pour exprimer les nouveaux éprouvés. La déliaison pulsionnelle entre pulsions libidinales et pulsions agressives est souvent responsable de l'agir à l'adolescence.

Plusieurs fonctions de l'agir ont été décrites dans la littérature :

- l'agir comme entrave à la mentalisation : pour éviter de ressentir, pour fuir l'affect ou la représentation désagréable. Agir s'oppose donc à la prise de conscience.

- l'agir comme mécanisme de défense : en passant à l'acte, l'adolescent prend une position active qui va à l'encontre du vécu profond de passivité face aux bouleversements qu'il subit¹⁹¹. L'agir violent peut aussi s'entendre comme une tentative pour l'adolescent d'échapper au monde maternel dans une quête de la loi du père¹⁹². Nous pouvons considérer à la fois l'agir comme un mécanisme de défense et comme une entrave à la pensée traduisant

¹⁹¹ Jeammet P., (1980).

¹⁹² Pirlot G., (2004).

les deux versants d'une même conduite (distinction entre passage à l'acte impulsif et passage à l'acte compulsif).

- le refus d'agir : l'adolescent peut refuser d'agir. Jeammet (1985) parle d' « *inertie active* » en tant que tentative active pour expulser l'objet du désir afin de mieux pouvoir contrôler la réalité interne : « *mieux vaut ne rien désirer que de désirer sans réalisation immédiate.* »

- l'agir comme expression du non-pensé de l'histoire familiale¹⁹³ : l'histoire familiale s'actualise dans des délires qui peuvent être agis dans des comportements étranges.

- l' « agir expressif » : il désigne « *les modalités de mobilisation du corps en vue d'agir sur l'autre, de provoquer en lui telle ou telle émotion, tel ou tel désir, telle ou telle retenue, voire telle ou telle peur.* »¹⁹⁴ L'agir expressif permet un travail autour du clivage des zones proscrites de la subversion libidinale, ce qui suppose que le sujet tolère la charge d'angoisse associée à cette acceptation.

- la mémoire agit : « *Le patient n'a aucun souvenir de ce qu'il a oublié et refoulé et ne fait que le traduire en actes. Ce n'est pas sous forme de souvenir que le fait oublié reparaît, mais sous forme d'action. Le malade répète cet acte sans savoir qu'il s'agit d'une répétition.* »¹⁹⁵ C'est ainsi que Freud décrit l'Agieren. La « *mise en acte* » donne accès à la remémoration, c'est une actualisation des désirs et des fantasmes inconscients associés à la mémoire infantile.

- l'agir comme modalité de traitement de la crise pubertaire : Caul et Delorme (2005) émettent l'hypothèse que l'agir est une tentative paradoxale de figuration et de résolution des transformations pubertaires, en passant du mode passif au mode actif de l'agir. Ce sont les prémisses de l'internalisation. A l'inverse, l'agir pathologique est une impasse de la figuration en même temps qu'une tentative.

- l'agir comme message adressé : pour Mellier (2003c), l'agir est une « *tentative pour mettre en mouvement* » au dehors, dans les interactions, chez un autre sujet, ce que l'émotion n'arrive pas à « *mettre en mouvement* » au-dedans dans les liens psychiques. »¹⁹⁶

Le passage à l'acte relève d'une décharge d'excitation, l'émotion est chez celui qui subit l'agir (la cible ou la victime). C'est le cas des provocations, caractéristiques des adolescents auteurs d'actes transgressifs, qui sont des agirs dont la finalité est d'exciter l'autre pour le

¹⁹³ Richard F., (2001), p.56.

¹⁹⁴ Dejours C., (2004), p.63.

¹⁹⁵ Freud S., (1914b).

¹⁹⁶ Mellier D., (2003c), p.77.

faire agir ou réagir¹⁹⁷. Elles permettent une décharge pulsionnelle, l'évacuation d'une tension psychique ou la satisfaction d'un besoin tout en étant recherche d'interactions avec un autre dans l'objectif de lui transmettre un message, ainsi court-circuitent-elles le travail de symbolisation.

Les adolescents auteurs d'actes transgressifs ont une prédilection pour ce que Catoire appelle la « *provocation en duel* »¹⁹⁸. Quand la capacité d'être seul et la vulnérabilité sont défaillantes, la provocation vise une cible choisie pour sa puissance et son pouvoir (la police, les éducateurs, la justice,...). La présence des spectateurs est indispensable, leur absence fait tomber la tension.

La problématique délinquante à l'adolescence n'est, pour Roussillon¹⁹⁹, que recherche d'une figure adulte qui « *assure* », c'est-à-dire qui survit à la destructivité. Or, le père absent, démissionnaire ou trop autoritaire, conduit l'adolescent à se confronter aux institutions sociales, qui ne le soutiennent pas plus. La seule solution qui lui reste est la provocation qui témoigne de son incapacité à rencontrer un adulte fiable. Le passage à l'acte est alors un passage par l'acte, qui est un mode de communication d'expériences qui n'ont pu s'inscrire dans le champ du langage, ce n'est pas seulement une modalité défensive de décharge.

- Schmid-Kitsikis (2001) soutient que l'agir n'est pas l'action. Elle définit l'agir comme une défense pour celui qui a manqué d'amour ou d'objets satisfaisants. Il s'oppose au renoncement et est recherche de satisfaction immédiate, mettant en évidence les défaillances de la fonction contenante. L'adolescent refuse alors tout travail psychique car il est susceptible de faire émerger la souffrance de ne pas être aimé.

Il existe donc une hiérarchie de l'acte, du plus élaboré (la mise en acte) au moins élaboré l'acte-décharge (moments de violence, d'angoisse, de manifestations psychosomatiques). Ces manifestations peu élaborées sont liées à une rupture de l'équilibre économique, de la capacité de contention psychique.

2.1.4.2- L'agir violent.

¹⁹⁷ Catoire G., (2003), p127.

¹⁹⁸ en tant que capacité à vivre les affects et les émotions renvoyant à la dépendance.

¹⁹⁹ Roussillon R., cours de maîtrise de l'Université Lyon 2, *La crise d'adolescence*, www.univ-lyon2.fr.

Winnicott (1956a) explique que l'enfant projette sur l'extérieur tout ce qui menace son monde interne. Il détruit jusqu'à être maîtrisé. C'est une mise en scène qui crée un lien entre réalité interne (fantasme) et réalité externe (le sens). Tout le travail éducatif consiste à diminuer progressivement l'instance de contrôle.

Gutton (2005) décrit deux aspects de la violence à l'adolescence. Le premier est une force qui matérialise le plus court chemin de la pulsion vers l'objet en vue d'une satisfaction immédiate. Ce versant met en jeu l'autoconservation et la jouissance. L'autre concerne ce qui n'est pas violent, « *l'antiviolence* », caractérisé par tout ce qui casse la relation aux autres, ce qui réduit l'autre à rien, c'est une destruction de l'intersubjectivité.

Les violences agies sont un moyen de s'en sortir face à la violence pubertaire subie, elles signent l'impasse du processus pubertaire. L'agir violent vise à détruire toute forme d'altérité. Il assure le passage de la position passive (victime) à celle active d'agresseur, pour lutter contre le risque d'effondrement. Cette violence est un signe de souffrance de l'adolescent²⁰⁰. La toute puissance de certains adolescents traduit leur impuissance face au surgissement à l'intérieur d'eux du parent violent introjecté et projeté sur l'autre. Quand cette violence survient, l'adolescent n'a pas les moyens de la contenir et n'a d'autre choix que de se laisser emporter. Cette violence est de même nature que celle qu'il a subie. Le discours éducatif est inaccessible, cette violence est inscrite en eux depuis leur plus jeune âge. Abandonner leur violence signifie dès lors perdre leurs parents.

Ciavaldini (2005b), au sujet des agirs violents sexuels, propose de définir l'agir comme « *l'ensemble des actions sensori-motrices dans lequel est engagé un sujet... Qui dit sensori-motricité évoque la notion de comportement. Cela permet de comprendre que la sensori-motricité va constituer une voie directe et élective de décharge à partir de l'inconscient... La décharge motrice serait donc un manque d'intériorisation de l'objet destiné à être intégré par l'identification motrice primaire, nommément la mère.* »²⁰¹

Les auteurs de violences sexuelles ne parviennent pas à reconnaître certains de leurs vécus psychiques, ils ne reconnaissent pas leurs affects. Ciavaldini note plusieurs caractéristiques chez ces sujets :

- la non-reconnaissance de la victime, des conséquences de l'agression (pas de sentiment ni de honte, ni de culpabilité).

²⁰⁰ Marty F., (2002), p 53.

²⁰¹ Ciavaldini A., (2005b), p.139.

- la non-reconnaissance de la violence. La reconnaître supposerait une reconnaissance de l'autre, ce qui est impossible dans la mesure où l'altérité est vécue comme dangereuse.
- la non-reconnaissance des conséquences pénales de l'acte bien qu'ils soient incarcérés.
- la non-reconnaissance des vécus psychiques précédant l'acte : il y aurait une excitation à décharger à tout prix pour assurer la sauvegarde psychique.
- la non-reconnaissance des séductions sexuelles dans l'enfance ou l'adolescence.

Ces non-reconnaissances supposent une confusion dans la différenciation des sexes, des générations et du genre humain. Dans ces situations, il y a prédominance de l'excitation. Ciavaldini propose alors de mettre en évidence un lien entre l'agir violent et l'affect, dans la même lignée que l'hypothèse de Balier (2005) qui met en avant une déqualification ou une non qualification des affects. Il devient alors impossible au sujet de reconnaître chez l'autre ce qu'il ne connaît pas en lui. Les auteurs ont alors parlé de répression des affects (Bergeret) ou d'alexithymie (Sifnéos), concept construit sur les bases de la pensée opératoire de Marty. Ciavaldini a constaté que les auteurs de violences sexuelles présentent des affections psychosomatiques. Il émet alors l'hypothèse que les auteurs de violences sexuelles et les patients psychosomatiques présentent une position psychique proche, organisée sur le mode opératoire : *« l'acte violent sexuel serait alors à comprendre comme une des voies de décharge de l'excitation (mécanisme défensif par le « recours à l'acte ») qui pourrait cependant connaître des destins moins élaborés lors de l'émergence de la pathologie somatique. Tous ces points indiquent la très grande difficulté d'accès aux opérations de mise en représentation. »*²⁰²

De cette hypothèse, il en déduit une autre : c'est le processus de transitionnalité qui est touché, les représentations ne sont acquises que sur un mode opératoire (l'adaptation de surface de ces sujets). Il s'agit d'un échec de la symbolisation primaire, telle que la définit Roussillon (2001). La dimension affective est alors considérée comme étrangère au psychisme. La construction subjective de l'identité suppose un lien aux affects.

Ciavaldini reprend la théorie de Freud au sujet de l'angoisse (l'affect d'angoisse comme attente du trauma et répétition de celui-ci) et la théorie de Bion sur la capacité de rêverie maternelle afin de démontrer les trois dimensions de l'affect. L'identification projective génère un processus d'affectation : *« L'affect, affectant le soma de l'enfant, le lui donne à éprouver dans sa dimension transhistorique... : membre d'une espèce, lié à un double lignage*

²⁰² Ciavaldini A., (2005), p.146.

et situé dans une filiation... Cette tridimensionnalité constituera la base des différences structurant le psychisme : différence interspécifique, différence des sexes et des générations. »²⁰³ Nous sommes alors dans le cadre de la symbolisation primaire.

Ciavaldini parle d'affect, en tant qu'objet-mémoire et objet-vecteur de la transmission : « *L'affect affecte le corps de l'enfant et, à travers les informations qu'il véhicule, autorise, ou pas, la transformation immédiate des percepts en affects. L'affect est donc un médiateur immédiat.* »²⁰⁴ Si l'affect est déqualifié, la dimension empathique est défaillante, c'est alors sa dimension excitative qui prévaut avec le mécanisme de décharge.

Ciavaldini remarque que les agresseurs, au moment de l'acte, tentent de se soustraire au regard de l'autre. C'est le signe d'un manque d'intériorisation des limites et des interdits (« *pas vus, pas pris* »), le sujet préfère la décharge dans l'agir, il y a alors primat du perceptif sur le représentatif. Cela interroge la capacité des familles à avoir reconnu les souffrances de l'enfant.

Les carences maternelles conduisent à un inachèvement de l'affect, les soins sont réduits à une manipulation du bébé. Le processus d'affectation ne peut donc avoir lieu, laissant l'enfant en proie à une excitation désorganisatrice et le privant d'un accès à la subjectivation. L'enfant s'adapte à ce type de soins au détriment de la construction de sa subjectivité : « *L'agir surgira alors comme réminiscence sensori-motrice de ce qui n'a jamais pu venir se représenter du lien à l'objet.* »²⁰⁵ L'agir apparaît là où l'affect reste inachevé, et ce, dans l'objectif de parvenir à son achèvement pour que le sujet soit reconnu dans sa subjectivité.

L'agir a pour but la décharge, tant de l'excitation et que des éléments toxiques du fait même de leur non-élaboration ; il n'y a pas de notion de plaisir. Il se situe hors de toute subjectivité et correspond à une tentative de survie psychique quel qu'en soit le coût.

L'agir appartient donc au processus de construction des affects.

2.1.4.3- Agir et symbolisation.

²⁰³ Ciavaldini A., (2005), p.154.

²⁰⁴ Ciavaldini A., (2005), p.155.

²⁰⁵ Ciavaldini A., (2005), p.159.

Le mot symbole vient du grec *sumbolon*, « *qui désignait le morceau d'un objet partagé entre deux personnes pour servir entre elles de signe de reconnaissance,.. Le symbolique implique d'accepter la séparation... [avant qu'].. il y ait « recollage »... [pour] donner un objet qui fasse « sens »... « symboliser » signifiait en 1796 « être en rapport avec quelqu'un »... »²⁰⁶*

La fonction symbolique permet de gérer l'économie pulsionnelle tout en posant une limite au narcissisme. Elle fonctionne comme un intégrateur des excitations externes et internes, transformant les impressions brutes du corps, les sensations motrices et affectives, en formes plus élaborées (la pensée).

La mise en acte est « *une forme régrédiente d'expression symbolique de la mémoire au sein de la hiérarchie de formes symboliques qui nous habitent. En cela, elle garderait toute sa densité de sens, sens latent que l'interprétation sera susceptible de décoder.* »²⁰⁷ Elle n'implique pas nécessairement un acte, elle est l'expression de manifestations qui ont pour but d'agir sur l'autre.

La découverte de son propre passé permet l'assouplissement des imagos parentales. Les souvenirs recouverts et réélaborés autorisent une historicisation du passé, une réappropriation de la subjectivité qui renforcent les assises narcissiques, base d'étayage au changement.

Selon Godfrind²⁰⁸, le patient répète en les agissant, des expériences agies et vécues dans l'échange avec des objets primaires traumatisants. La répétition est alors une défense contre la prise de conscience de la représentation de la réalité traumatique de l'objet. Sa réduction permet l'accès à la remémoration des caractéristiques de l'objet.

La reconnaissance de l'objet ouvre l'accès à la conflictualité propre à l'organisation pulsionnelle. Elle considère que la « *symbolisation est un travail permanent de psychisation, transformation inconsciente des données du corps en représentation mentale.* »²⁰⁹ Il s'agit de transformer les excitations, qu'elles soient internes ou externes, en représentations mentales.

Pour Roussillon (2006), l'intégration symbolique (introjection) est ce qu'il a de plus simple pour la psyché. Cependant, dans le cas d'expériences traumatiques vécues précocement, les défenses narcissiques entravent le processus d'appropriation subjective dans un double mouvement contradictoire : vouloir l'appropriation subjective tout en la rejetant car la psyché ne peut assimiler le traumatique. C'est le principe de *neutralisation énergétique*. La

²⁰⁶ Pirlot G., (2004), p.146.

²⁰⁷ Godfrind J., (1999), p. 39-55.

²⁰⁸ Godfrind J., (1999), p. 39-55.

²⁰⁹ Godfrind J., (2008), p.43.

subjectivation ne peut avoir lieu que si le Moi garde la maîtrise du processus, mais il n'y a pas de symbolisation.

L'excitation non liée se décharge (désappropriation subjective) ou est liée grâce à différentes solutions non symboliques ou non complètement symboliques :

- la somatisation : certaines lésions corporelles masquent et révèlent à la fois certaines souffrances psychiques. L'expérience traumatique est alors appropriée par le corps, la souffrance du corps fait écho à la souffrance psychique. Mais la psyché n'en veut rien savoir.

- le sexuel dans la liaison des expériences traumatiques via une transformation du déplaisir en plaisir (masochisme).

- la question des identifications : l'identification permet de gérer la perte de l'objet. Le déni de cette perte, et par conséquent, de la séparation qui y est associée, génère un surinvestissement du perceptif pour garantir la présence de l'objet qui n'a pas de représentation interne. L'excitation, la déception, la dépendance du Moi à l'objet créent de la violence. « *La compulsion de répétition déroule en boucle un cycle aliénant : l'absence de satisfaction attendue fragilise les assises narcissiques et condense ses attaques contre l'objet décevant mais le moi en est tout autant frappé. L'inquiétude est double : abîmer ou détruire l'objet mais aussi, abîmer ou détruire le moi, ce qui nécessite une vigilance coûteuse pour s'assurer de leur survie.* »²¹⁰

- le déni : il est l'inverse de l'appropriation subjective.

Ce qui n'a pu être symbolisé se rejoue, les expériences traumatiques sont projetées pour être présentées à un autre. La manière dont cet autre ressent, écoute, regarde le sujet, et lui renvoie ce qu'il a ressenti, à la manière d'un miroir réflexif, constitue une des premières possibilités d'appropriation subjective. Ce miroir prend la forme d'un partage d'affect ou d'un miroir affectif selon le terme de Winnicott. Cette similitude est une condition à l'appropriation subjective afin que l'autre puisse dans un second temps introduire sa différence, son altérité.

L'objet doit alors survivre.

A l'adolescence, le langage ne suffit pas à exprimer les nouveaux éprouvés que vit l'adolescent. Les mots ne parviennent plus à remplir leur fonction de symbolisation, c'est-à-dire leur fonction de contenant pour les représentations chargées d'affects. Comme les mots ne servent plus de support à la décharge, alors elle se réalise dans l'agir ou le somatique.

²¹⁰ Chabert C., (2006), p. 136.

Le traitement des traumatismes et des carences infantiles passe généralement par une phase dépressive et/ou délirante. Il y a une lutte entre deux processus : le refoulement et la répétition de ce qui cherche désespérément à être symbolisé. Selon Richard (2006), « *Le Moi intègre les étapes révolues au risque d'intempéries de nature psychotique, la fonction représentante est sans cesse menacée de débordement par l'affect indicible et par l'agir.* »²¹¹ En effet, « *...tout défaut de symbolisation dans la psyché des parents de l'enfant, toute désymbolisation culturelle..., peut laisser la pulsion comme mal domestiquée, se dégradant sur les chemins d'une excitation somatique, corporelle, voire psychique, quelconque- comme dans le cas des syndromes de troubles de l'attention et d'hyperactivité motrice de l'enfant.* »²¹²

La découverte de l'acte et de la potentialité de décharge orgasmique à la puberté peuvent devenir traumatiques pour l'adolescent. L'adolescent doit avoir acquis une réelle capacité à symboliser pour dépasser l'acte.

Dans sa conception de la psyché, Bleger (1979) définit les parties archaïques de la psyché en termes de partie psychotique ou symbiotique, de noyaux agglutinés. Dans un premier temps, la psyché est dans un état indifférencié avant de se différencier selon trois axes : le somatique, l'agir, la pensée. La partie psychotique représente les résidus de cette différenciation.

Nous retiendrons comme définition de l'archaïque celle proposée par Mellier (2004) : « *On pourrait définir la situation « archaïque » de la psyché comme un « degré zéro » de l'étayage de la psyché sur le corps et sur l'autre, sur le soma et le groupe. Elle recoupe un point de non distinction entre corporel/mental/agir, ou entre moi/autre, individuel/groupe/culturel etc.* »

Et plus loin, « *L'archaïque appelle un travail intersubjectif de réceptivité, de contenance, d'attention ou de reconstruction pour établir une temporalité psychique (à côté d'autres temps logiques, celui du corps, de la réalité externe etc.).* »²¹³

L'archaïque est un lieu de souffrances psychiques dites primitives, c'est-à-dire irreprésentables pour le bébé. Ces souffrances s'apparentent aux éléments bêtas décrits par Bion. Selon les auteurs, elles prennent le nom d'agonies primitives (Roussillon), d'angoisses impensables (Winnicott). Ces souffrances supposent la mise en place de mécanismes de défense dits primitifs comme l'agrippement, l'identification adhésive (le sujet s'absente de lui-même et s'accroche à la surface perceptive de l'objet). Par la suite, ces souffrances utilisent comme modalités de figuration l'agir, le corps, l'affect éprouvé par un autre.

²¹¹ Richard F., (2006), p.103.

²¹² Pirlot G., (2004), p.149.

²¹³ Mellier D., (2004), p. 154.

Pour Winnicott, la souffrance du bébé est une angoisse irreprésentable dans un premier temps. Il évoque la crainte de l'effondrement en tant que la « *crainte d'un effondrement qui a déjà été éprouvé.* »²¹⁴. Le sujet n'a pas conscience de cette crainte, son éprouvé met en danger les limites de contenance du Moi : il y a traumatisme par effraction du pare-excitation.

La psyché maternelle doit ressentir les émotions du bébé et les lui restituer pour qu'il puisse les éprouver à son tour. C'est la fonction alpha décrite par Bion. Avant de pouvoir avoir accès à la remémoration, le sujet doit d'abord passer par la phase de l'éprouvé.

L'échec du processus de contenance conduit à des terreurs sans nom.

La psyché doit évacuer les éléments irreprésentables ou bêtas afin qu'ils ne soient pas source de tensions. « *Le travail psychique à effectuer consiste ainsi à transformer une souffrance primitive, de profondes tensions non-psychiques, en éléments psychiques émotionnellement repérables pour le sujet.* »²¹⁵

Chez le bébé, le débordement d'excitations génère une désorganisation psychosomatique. Les procédés autocalmants se mettent en place en réponse à une détresse non contenue et non reconnue par la fonction maternelle. L'intégration psychosomatique suppose le couplage des émotions, des sensations et des représentations.

2.2- Situations cliniques.

2.2.1- Moïse-Senouci.

2.2.1.1- Anamnèse²¹⁶.

Les parents de Moïse-Senouci se sont rencontrés à l'âge de 23 ans pour Monsieur, et de 19 ans pour Madame, ils ne se sont jamais mariés (et sont actuellement séparés), ils ont eu cinq enfants.

Chez les travailleurs sociaux, leur relation a donné naissance à une fantasmagorie autour de la prostitution. Le père est-il un client régulier de la mère ? Le père est-il le proxénète de la

²¹⁴ Winnicott D.W., (non daté), p. 209.

²¹⁵ Mellier D., (2004), p. 164.

²¹⁶ Elle est issue du dossier d'admission que nous a fourni la PJJ et d'éléments rapportés par l'éducatrice PJJ de Moïse-Senouci.

mère ? L'appartement de la mère sert-il de lieu de travail puisque c'est le père qui a la garde des enfants ?

Le père répond à toutes les sollicitations des travailleurs sociaux. Contrairement à la mère, il se mobilise beaucoup autour de la situation de ses fils incarcérés. Il leur rend visite toutes les semaines, leur fait parvenir de l'argent et des vêtements.

Monsieur pense que la place de ses enfants est auprès de lui et il est prêt à accueillir de nouveau Madame dans le cas où elle déciderait de reprendre la vie commune. Mais cette vie commune s'est-elle vraiment arrêtée ? A de nombreuses reprises lorsque Moïse-Senouci appelle son père, sa mère se trouve à son domicile...

Des éléments livrés au compte goutte par l'éducatrice PJJ, j'apprends que le père a été adopté, qu'il a également un passé carcéral, que Madame l'a, à plusieurs reprises, accusé d'agressions sexuelles sur les enfants, que Monsieur violence Madame, que Madame se drogue et fournit du cannabis à Moïse-Senouci, que Moïse-Senouci a été hospitalisé en psychiatrie pour avoir lancé ses excréments sur un éducateur. Ces données restent très floues et cette rétention d'informations autour de l'histoire de Moïse-Senouci m'interroge. Le juge ne m'a pas autorisée à consulter son dossier, c'est la première fois que j'essuie un refus de la part d'un juge.

Les parents ne se sont jamais entendus, leurs conflits ont conduit à de nombreux placements des 3 aînés principalement. Pour Moïse-Senouci, le premier placement a lieu alors qu'il est âgé de 3 ans. Ces placements ont alterné avec des retours en famille, aux grés des conflits parentaux. Au cours de deux placements différents, Moïse-Senouci a été victime d'agressions sexuelles.

A l'âge de 11 ans, Moïse-Senouci commence à se mettre en danger. Il est alors envisagé une orientation en famille d'accueil qui ne se fera jamais. Ses parents décident de l'envoyer en Algérie à l'âge de 12 ans, dans la famille paternelle, car ils se trouvent démunis. Il y reste une année, année durant laquelle il aurait subi des violences graves de la part de sa famille. C'est son juge qui ordonne qu'il soit ramené en France. Il suit l'adolescent depuis très longtemps. Il a pris plus de 130 mesures à son encontre. Des doutes planent quant à des manquements du juge qui seraient responsables de l'aggravation des troubles de Moïse-Senouci et de ses multiples incarcérations. Ce qui peut aussi expliquer la rétention d'informations concernant le dossier...

A son retour d'Algérie, les problèmes de comportement persistent et les délits se multiplient. Il est alors placé dans un CER où il semble trouver des repères et une certaine stabilité. A sa

sortie, il doit être confié à une famille d'accueil, mais le projet échoue une nouvelle fois ; il retourne donc chez ses parents et renoue rapidement avec les connaissances du quartier, bien ancrées dans la délinquance. Moïse-Senouci est très influençable, le cadre familial n'est pas suffisamment structurant. Il replonge dans les activités délictueuses.

Pour tenter d'enrayer la spirale, il est placé dans un CEF, il a 15 ans. Il y reste un mois avant d'être incarcéré. La détention se passe très mal, il agresse gravement deux surveillants. A sa sortie, il est placé dans un CPI durant une semaine, ce sont les fêtes de Noël, il retourne dans sa famille. Il doit ensuite purger 14 mois de prison correspondant au cumul de plusieurs peines. Il a 15 ans et demi, et c'est le retour à la maison d'arrêt. Il change de maison d'arrêt à cause de son comportement et de l'arrivée en détention de son frère Abdel.

Quelques mois après son incarcération, Moïse-Senouci écope encore de 4 mois qui s'ajoutent aux 14 mois. Le comportement de Moïse-Senouci alterne entre des périodes d'accalmie et des temps de fortes crises, parfois très violentes. Il investit toutefois sa scolarité et obtient le CFG²¹⁷. Il est favorable à un projet d'aménagement de peine. La recherche d'un lieu pour l'accueillir commence. Devant l'absence de solution, Moïse-Senouci redevient violent, ce qui aboutit à un nouveau transfert de maison d'arrêt.

L'aménagement de peine en liberté conditionnelle doit se faire dans le CER où Moïse-Senouci avait trouvé un peu de stabilité, et bien que les juges y soient favorables, ce CER n'a pas souhaité le reprendre (après avoir répondu favorablement), sous prétexte de vouloir privilégier d'autres adolescents.

Moïse-Senouci ne s'est pas laissé démotiver par ce refus et manifeste son désir de poursuivre un apprentissage en restauration et de retourner auprès de sa famille, qui lui manque. Il sait toutefois qu'à sa sortie de détention, il doit, selon les contraintes judiciaires, séjourner un an dans un CEF. Ces longs mois d'enfermement lui ont permis de réfléchir et de s'interroger sur sa vie, aujourd'hui, Moïse-Senouci veut tourner la page de la délinquance et s'insérer socialement.

Comme aucun CEF n'a de place pour l'accueillir à sa sortie de prison, il est placé dans un foyer, dans l'attente qu'une place se libère. Il bénéficie d'un droit d'hébergement chez son père pour les week-ends. Ces retours se passent bien, ce qui redonne espoir à son père. Il respecte le règlement du foyer, fait un stage en restauration rapide. Ses patrons sont satisfaits, mais le réel projet de Moïse-Senouci est de travailler dans un vrai restaurant.

²¹⁷ Certificat de Formation Générale.

Le placement est écourté suite à des problèmes de violence sur un autre adolescent. Il est de nouveau placé en détention, condamné à un an ferme. Cette lourde peine a été justifiée par le comportement de Moïse-Senouci lors de l'interpellation, il a tenté de se soustraire aux forces de l'ordre et a prodigué des menaces de mort à leur encontre.

Contrairement à ses autres incarcérations, il ne pose aucun problème, il s'investit dans l'atelier cuisine. Par ailleurs, il écrit beaucoup, à son juge, aux différents foyers pour solliciter une place ou pour le journal de la maison d'arrêt. Il est toujours prêt à sortir de la délinquance et à accepter un placement en CEF. Il intègre enfin notre CEF, mais pas pour longtemps...

2.2.1.2- Moïse-Senouci au CEF.

Moïse-Senouci est d'un contact facile. Il est toujours très excité, hyperactif. Lorsqu'il joue à la playstation, nous assistons à une théâtralisation très surprenante de la partie de football : il réalise les commentaires à la manière des commentateurs de télévision, inventant des causes pour expliquer la blessure d'un joueur, racontant son histoire,... Lorsqu'il marque, il pose brusquement la manette, et court se jeter violemment dans les bras d'un adulte, qu'il étreint tout aussi violemment. Puis il retourne à sa place, met le ralenti du but qu'il analyse et reprend la partie. Il est alors dans un état d'excitation incontrôlable.

Il bouge tout le temps, il crie, il épuise adolescents et adultes, on dirait un « fou heureux », même si derrière cette apparence se cache un fond dépressif et une souffrance qui n'échappent pas aux professionnels. Il apparaît cependant « normal » quand il est occupé en activité. Il est alors décrit comme un adolescent intelligent, qui comprend vite et qui investit le travail qui lui est confié. Il est poli et connaît les règles de respect.

Moïse-Senouci a de nombreuses cicatrices sur le corps, corps abîmé, totalement désinvesti. Lorsque je lui en fais la remarque, il ne semble pas prendre la mesure de l'importance de ses blessures : « ça, c'est rien. »

Dès son arrivée, Moïse-Senouci prend soin de moi : il me sert à table et s'assure que je ne manque de rien. Il est toujours très serviable envers les adultes quand il est en individuel, mais

dans le groupe, il prend un autre visage, celui du délinquant. Il est alors dans tous les coups. Lors des contacts avec son père, son éducatrice a constaté qu'il était très infantilisé, d'ailleurs, il a l'aspect d'un adolescent de 14 ans.

Il a aussi des conversations très inattendues. Peu de temps après son arrivée, au cours d'un repas collectif, il évoque spontanément les coups de ceinture que lui avait donnés son père. Il explique également à qui veut l'entendre, que c'est Dieu qui l'a envoyé pour vendre de la cocaïne, pour faire le bien et éviter que les toxicomanes ne souffrent du manque.

Sa demande d'entretien avec moi est tout aussi déroutante :

Moïse-Senouci : « *Pourquoi tu ne me prends pas ?* »

Moi : « *Parce que tu ne me l'as pas demandé.* »

Moïse-Senouci : « *Ah ! Parce qu'il faut demander ???* »

Moi : « *Ben oui, je ne vais pas t'obliger.* »

Moïse-Senouci : « *Ah ! Je savais pas. En zonze, c'est les psys qui nous consultent. Je croyais que tu ne me prenais pas parce que tu étais raciste.* »

Lors du premier entretien, je suis assez surprise du contraste entre le Moïse-Senouci-fou heureux en collectivité et son aspect très réfléchi qu'il me donne à voir en me faisant part de ses projets d'avenir. Il utilise un vocabulaire très distingué, proche du langage écrit, même si parfois, il confond des mots ou les énonce avec des défauts de syllabes.

Il évoque de manière détachée son parcours et son histoire familiale. Il a 13 ans lors de sa première incarcération. Depuis, il passe quelques semaines dehors avant de replonger. Aucune trace de culpabilité n'apparaît dans la description qu'il fait, froidement d'ailleurs, de ses actes de violence. Il a été condamné à 19 mois de prison ferme pour avoir immolé, après l'avoir arrosé d'essence, un adolescent, qui l'avait dénoncé auprès d'un éducateur, lors de son placement au CEF. Il précise qu'il était sous l'emprise de cannabis au moment des faits et que l'adolescent n'aurait pas dû le « *balancer* ».

Il me parle aussi de son incarcération pour violence dans le dernier foyer où il a séjourné. Mais là, il n'y est pour rien... Il se trouvait dans la chambre d'un adolescent qui en martyrisait un autre : il le brûlait à l'aide d'une cuillère chaude. Moïse-Senouci est intervenu pour qu'il arrête. Devant son refus, Moïse-Senouci s'est levé pour tenter de faire sortir l'adolescent victime. L'autre l'en a empêché et comme Moïse-Senouci était sous l'emprise de cannabis, il n'a pas insisté et il est resté témoin passif de la scène. Personne ne l'a cru, et il a été condamné à un an ferme de prison. Il n'a pas souhaité dénoncer l'autre adolescent et il a tout pris sur lui.

Moïse-Senouci s'est inventé un mythe autour de son entrée dans la délinquance : il a commencé ses délits très jeune. Il volait des bonbons à la boulangerie pendant que sa mère achetait le pain. Il a ensuite pris goût à ce type de pratique, initié par son frère. Quand il a grandi, il voulait toujours plus d'argent, donc les délits ont augmenté. Ses parents n'avaient pas beaucoup d'argent, il leur en donnait un peu.

Quand je l'interroge sur la violence de certains de ses actes, il m'explique n'être violent que lorsqu'il a la rage, il ne sait évidemment pas d'où provient cette rage.

Il semble dénier la problématique familiale, les conflits entre ses parents. J'imaginerai d'ailleurs pendant plusieurs entretiens que les parents vivent ensemble, jusqu'à ce que je sois informée du contraire, lors d'une synthèse. Quand je l'interroge sur les raisons qui ont abouti au placement de toute la fratrie, il m'explique que, selon sa mère, c'était parce que son frère n'était jamais propre. Comme il se salissait toujours, « ils » ont dit qu'il fallait placer les enfants. Je lui signifie que l'on ne retirait pas des enfants de leur famille seulement parce qu'ils salissent leurs vêtements. Il me dit ne pas en savoir plus, mais aimerait bien avoir des informations.

Je l'invite à constater qu'il présente deux visages à l'équipe :

- l'un adapté qui respecte le cadre du CEF.
- l'autre qui s'oppose à tout.

Il reconnaît ce clivage, et parfois, dépasser les limites.

Lors du second entretien, Moïse-Senouci me met à l'épreuve. Il a confié à un éducateur qu'il ne pouvait s'empêcher de faire n'importe quoi lorsqu'il était en groupe et cela le dérange. Cet éducateur était censé m'en informer. Moïse-Senouci attend donc que je lui parle de ce problème. Comme je le fais, il me dit : « *Ah, ça va tu t'en es rappelé. Tu es une bonne psy !* »

Il m'explique qu'il ne se sent pas exister s'il ne fait pas l'agitateur dans le groupe, « *les conneries, c'est pour ça aussi* ». Il a besoin d'être reconnu.

J'enchaîne sur son prénom et sa connotation juive. Il hésite à m'en parler, « *c'est quelque chose d'intime, je n'en ai jamais parlé.* » Il me donne alors l'explication évoquée dans la première partie de ce travail : comme son père était absent pour l'accouchement, sa mère lui a donné un prénom à connotation juive : Moïse. Je lui demande s'il pense que sa mère s'est servie de lui pour se venger de son père, il acquiesce. Il lui en veut et souhaite changer de prénom quand il sera majeur et s'appeler Senouci. Puis il revient sur sa décision, affichant ainsi toute son ambivalence : un prénom à consonance française, c'est mieux sur un curriculum vi-

tae. Cependant, il demande aux éducateurs de le nommer Senouci, pour ne pas entrer dans le conflit psychique, nous décidons en équipe de l'appeler Moïse-Senouci.

Je lui propose de l'aider à repérer dans le quotidien les moments où il change de comportement et perd ses limites.

Je constate, que le discours religieux qu'il avait à son arrivée, a disparu.

A l'entretien suivant, Moïse-Senouci n'est pas très motivé, je le sens absent et vide. Il a parlé de ses difficultés à exister dans le groupe à presque tous les éducateurs. Il me fait écouter son MP3, ce sont les chansons qu'il a enregistrées en musicothérapie. Les textes sont très élaborés et abordent plusieurs thèmes :

- la mort de l'un de ses amis lors d'un règlement de compte.

- sa haine contre la France : il me soutient que la France ne fait rien pour les étrangers, « *au bled, c'est mieux* ». Je lui demande pourquoi il n'y retourne pas. Il se trouve confus : la France c'est mieux, il y a plus d'avantages, mais il veut retourner habiter au bled. Alors qu'il m'avait déjà confié ne pas vouloir retourner au bled car « *c'est la misère* »,... Il m'explique, qu'en réalité, la France, c'est bien, mais comme il a la rage et qu'il ne sait pas à qui la destiner, il la destine à la France et à la justice.

- sa mère qui lui tient des discours moralisateurs auxquels il n'accorde aucun crédit...

Moïse-Senouci fuit l'entretien, il est absent, comme perdu dans ses pensées. Je lui demande de m'apporter ses textes pour le prochain entretien.

Comme convenu, il me les apporte. Je travaille avec lui l'un des aspects de sa relation avec ses parents, comme l'absence de protection de leur enfant comme possible origine de son placement : enfant, il sortait seul dans la rue, raison pour laquelle il a commencé à avoir de mauvaises fréquentations, « *ce n'est pas la faute de mes parents.* » Je lui renvoie alors que s'il sortait seul dans la rue, c'est que ses parents ne s'occupaient pas de lui et ne le protégeaient pas des mauvaises fréquentations. Il évoque ensuite les incohérences éducatives de ses parents qui n'étaient jamais d'accord pour prendre les mêmes décisions quant à l'éducation de leurs enfants.

Les réponses de Moïse-Senouci se résument à un « *oui, mais non* ». La reconnaissance de la défaillance parentale est impossible. Les parents sont idéalisés, indétrônables. La violence du père est banalisée, Moïse-Senouci a reçu quelques claques, mais elles étaient méritées, il avait fait des bêtises, « *mais cela n'a servi à rien... Je suis un dur maintenant. J'ai discuté avec un autre jeune, les coups ça rend fort. Mais quand je suis devenu grand, il a arrêté* ». Moïse-Se-

nouci avait 10 ans quand les coups ont commencé... Je lui fais part de mon étonnement par rapport à la manière dont il a abordé la violence de son père au cours d'un repas, de manière totalement désaffectivée : « *ben, c'est normal.* »

Les éducateurs affirment que Moïse-Senouci ne présente aucun sentiment de culpabilité et une impossible identification à la victime qu'il a tenté d'immoler. En ma présence, il dit regretter son acte, « *cela ne se fait pas* ». Mais comme il était sous l'emprise de cannabis, il ne s'est pas rendu compte.

Depuis son arrivée au CEF, il admet avoir fumé un ou deux joints, quand il avait la rage. Il définit la rage comme une sensation de boule située dans le bas-ventre. Il a l'impression qu'elle va le faire exploser. Il décrit des sensations bizarres à l'intérieur de son ventre. Quand il fume un joint, il se sent apaisé mais également proche de la folie : « *ça me rend fou aussi* ». Je tente une métaphore : la rage, c'est comme une bestiole qui le tiraille de l'intérieur, et que le joint apaise. Elle se nourrit de toutes ses souffrances et que mon travail avec lui c'est de l'aider à la faire sortir et à la tuer. Cette métaphore prend sens pour Moïse-Senouci.

Lors de son bilan d'observation au bout d'un mois de placement, plusieurs questions se posent :

- la question d'un traitement neuroleptique : en effet, au-delà de son état d'hyperexcitation, Moïse-Senouci présente des absences préoccupantes, il est surpris à plusieurs reprises à parler tout seul. Son attitude questionne. Le juge a souhaité qu'un bilan de personnalité soit réalisé alors qu'il n'a pas ordonné d'expertise et que Moïse-Senouci, malgré la gravité des actes posés et leurs caractères psychopathologiques indéniables, n'a pas d'obligation de soin.

- le discours de la mère concernant son placement : « *les gens qui t'entourent ne doivent pas entendre certaines choses.* »

- l'âge de sa première incarcération : il n'y a aucune trace d'incarcération à l'âge de 13 ans dans le dossier...

- il appelle sa chambre, sa cellule, comme s'il n'y avait aucune distinction, ni différenciation entre les lieux d'enfermement.

- les éducateurs constatent que lors des sorties, il a l'attitude d'un enfant de 8-9 ans.

Lors du compte-rendu de sa synthèse, alors que le directeur s'adresse à lui, un jeu de regards s'établit entre nous deux, recherche d'étayage ? Il est totalement avachi sur la table. Il évoque sa consommation de cannabis, il fume pour ne pas exploser quand il a la rage. Quand il est occupé, il n'en a pas besoin.

Après sa synthèse, Moïse-Senouci vient me voir pour savoir comment cela s'est passé. Je lui retourne la question, en lui demandant d'apprécier ce qu'il venait de vivre. Selon lui, la synthèse s'est bien déroulée. Je confirme. Je lui annonce que j'ai des éléments d'information par rapport à son histoire. Il veut savoir. Je lui explique que ses parents se disputaient beaucoup. Il est étonné, il ne s'en rappelle pas. Les autres éléments seront abordés lors du prochain entretien.

2.2.1.3- La rupture.

Moïse-Senouci réalise un stage en cuisine dans lequel il s'investit bien. Il y a quelques jours, les éducateurs ont constaté qu'il avait une grosse entorse au pouce, il ne s'en plaint pas. Tout comme à son arrivée, où il crachait beaucoup de sang, mais cela ne le préoccupait pas : *« c'est rien. »*

Il ne cesse de me solliciter pour avoir son entretien et découvrir les nouveaux éléments de son histoire que je détiens depuis sa synthèse. Je l'informe que les informations dont je dispose sont très douloureuses et lui demande s'il est vraiment prêt à les entendre. Il acquiesce, il veut comprendre.

Je lui retransmets son anamnèse, qui est très floue quant aux lieux et aux dates. Il n'a aucun souvenir de la situation conflictuelle entre ses parents.

J'aborde la question des agressions sexuelles.

Moi : *« tu t'en souviens ? »*

Moïse-Senouci : *« qu'on m'a tapé ? »*

Moi : *« Non, des agressions sexuelles, des attouchements ? »*

Moïse-Senouci : *« Non, mais qui m'a fait ça ? »*

Moi : *« Je ne sais pas, d'autres enfants, ou peut être des éducateurs. »*

Moïse-Senouci : *« J'avais quel âge ? »*

Moi : *« Sûrement 5 ou 6 ans. »*

Moïse-Senouci : *« Et la justice n'a rien fait ? C'est peut être pour ça que j'ai la rage et que je mets le feu à des gens. Elle vient peut être de là la bête. »*

Moi : *« on n'en sait rien. Tes parents doivent en savoir plus. Il faudrait leur demander. »*

Moïse-Senouci : « *Mais je ne peux pas porter plainte avec mon casier.* »

Moi : « *Bien sûr que si .* »

Je lui parle alors de la position de victime, la sienne, personne n'a su le protéger. A 11 ans, il n'allait pas bien, se mettait en danger et ses parents l'ont envoyé en Algérie, où il a subi, pour son bien, encore de la violence. Personne ne l'a entendu et ne l'a compris.

Moïse-Senouci cherche à se souvenir, mais n'y parvient pas, il me dit alors : « *c'est comme s'il y avait des images qui voulaient sortir mais ça les empêche. J'ai peur de la réaction de la bête.* » Je le rassure. J'évoque avec lui la possibilité d'en parler avec son père quand il viendra. Il refuse, « *tu as honte ?* », il acquiesce. Je lui dis que c'est important qu'il entende ce que son père a à lui dire, que nous serons présents et que si c'est trop difficile, il pourra arrêter l'entretien. Il est d'accord pour en informer le directeur car il souhaiterait porter plainte une fois que les agresseurs seront identifiés. « *Quand j'étais petit, je ne savais pas ce que c'était, mais à 11 ans, j'ai compris. C'est pour cela que cela n'allait pas.* » J'apprendrai, plus tard, par son éducatrice PJJ, que c'est à cet âge qu'il a révélé les agressions sexuelles dont il dit ne plus se souvenir.

Il associe sur un transfert disciplinaire qui a eu lieu lors de l'une de ses incarcérations et qui lui paraissait injustifié. Il ne voulait pas l'accepter car il n'en comprenait pas la signification. Il s'est énervé contre le surveillant qui lui a rétorqué : « *Tu changes de prison car tu t'es fait enculer. C'est peut être à cause de ce qui m'est arrivé [faisant allusion aux agressions sexuelles] qu'il a dit ça ou c'était comme ça ?* »

Il ne parvient pas à admettre que sa mère n'est jamais venue à la maison d'arrêt. Selon lui, elle l'a visité une fois, mais comme elle pleurait, Moïse-Senouci lui a demandé de ne plus revenir.

Il reprend les causes de sa dernière incarcération (actes de barbarie sur un adolescent), il n'y était pour rien, il a juste regardé. Je lui signifie qu'il y a non-assistance à personne en danger : « *J'étais défoncé* », dit-il d'un air désolé.

Il commence à reconnaître les carences affectives qui sont à l'origine de ses nombreux placements. Sa mère est « *bizarre* », car elle fait des allers-retours entre son domicile et celui de son père.

Moïse-Senouci : « *Je la plains.* »

Moi : « *Pourquoi ?* »

Moïse-Senouci : « *Je ne sais pas, c'est la bête qui fait ça.* »

A la fin de l'entretien, nous allons voir le directeur. Dans l'attente qu'il nous reçoive, Moïse-Senouci s'allonge à même le sol chez la secrétaire.

Le soir, lors de la projection d'un film, qui traite de la violence conjugale, de la problématique alcoolique, de l'inceste, Moïse-Senouci met le volume de son MP3 à fond, il lui est demandé de le baisser, il l'éteint, il est ailleurs. D'un seul coup, il enlève le bandage de son entorse.

Au repas, il est mutique. Il tente de sortir du réfectoire, comme les portes sont fermées, il passe par une fenêtre. Il disparaît, les éducateurs le cherchent et le retrouvent dans les escaliers, dans le noir, en train de fumer une cigarette, qu'il a allumée avec son propre briquet, objet interdit au CEF. Un adolescent vient lui faire la morale, j'entends qu'il lui dit de tenir bon, que bientôt, il pourra sortir en stage. Ils partent ensuite jouer au foot.

Devant le malaise de Moïse-Senouci, j'avoue être prise d'un sentiment de culpabilité par rapport à la lecture de son dossier. C'est la première fois que je suis confrontée à un adolescent qui ne se souvient de rien...

Moïse-Senouci confie alors à un éducateur qu'il a discuté avec moi d'une chose, dont son père n'a peut-être même pas connaissance. Il ajoute qu'il ne peut pas en parler.

Devant son mal être, je lui propose de monter dans mon bureau, j'ai aussi besoin de me rassurer, est-il en train de décompenser ? Il s'enferme dans le mutisme et refuse de communiquer, il a le regard dans le vide. Au bout d'une demi-heure durant laquelle je tente tant bien que mal de verbaliser ce qu'il peut ressentir et de le rassurer, je m'aperçois qu'il se tient le cœur et qu'il se met à trembler. Les symptômes ressemblent à ceux d'une crise d'angoisse.

Je demande à son éducatrice de me rejoindre en précisant à Moïse-Senouci que je ne peux pas le laisser dans cet état... et surtout que je ne parviens plus à contenir... Je contacte le psychiatre du centre en lui expliquant la situation : stupeur ou choc traumatique ? Il me conseille de lui donner du tercian. Moïse-Senouci prend les gouttes sans difficulté, même avec de l'eau chaude (les robinets étaient inversés).

Sa référente propose le « test de la clope » : va-t-il réagir et accepter de fumer une cigarette ? Il accepte, il n'est pas totalement hermétique à la réalité extérieure. Nous voilà en train de fumer dans mon bureau dans lequel il est bien évidemment interdit de fumer. La situation m'échappe : est-il en train de jouer ? Son état justifie-t-il autant de transgressions du cadre ?

Trois quarts d'heure plus tard, les symptômes augmentent. Moïse-Senouci refuse toujours de communiquer, il répond parfois par un signe de tête à sa référente, il tremble, présente des raideurs musculaires, il claque des dents. Nous lui massons les avants bras afin que la crise de té-

tanie ne prenne pas plus d'ampleur. Il nous pousse à avoir des gestes maternels primaires, à l'entourer de soin, à le rassembler. Dans ma tête, c'est le flou : dois-je répondre à cette demande ? Instinctivement, je dirais oui, donc je le fais, et ce d'autant plus que mes capacités de réflexion sont plutôt sidérées. Si je me suis trompée, j'aviserais par la suite.

Il s'agit de contenir cette excitation qui nous a l'un et l'autre débordés, en la liant à son histoire. La mise en mots est le seul recours pour rétablir le pare-excitation qui a fait défaut. Mais cette verbalisation ne semble pas l'atteindre.

Je rappelle le psychiatre, il faut lui donner un victan sous la langue et ne pas le laisser seul jusqu'à ce qu'il s'endorme.

Nous décidons de déplier la chauffeuse pour qu'il soit mieux installé car il souhaite dormir dans mon bureau. Nous lui enlevons les chaussures. Sa référente lui fait remarquer qu'elles dégagent une odeur très nauséabonde, il rigole et dit : « *il faut aller me chercher mon produit pour les pieds* », puis il s'enferme de nouveau dans son mutisme. Joue-t-il à se faire mater ? Dépassée par les événements, dépossédée de mon espace, j'observe, impuissante, sa référente lui remonter sa couette et son pyjama afin qu'il s'installe pour la nuit.

Il est autorisé à aller fumer une cigarette dehors, maintenant que les autres adolescents sont couchés. Il descend les escaliers en titubant, puis remonte se coucher dans mon bureau. Sa référente s'est installée un matelas pour le veiller durant la nuit...

Les veilleurs sont en panique : « *quand c'est comme ça, tu devrais passer la nuit avec nous* », je les rassure et je quitte le CEF. Je suis en vacances une semaine...

Le lendemain, j'appelle le CEF pour avoir des nouvelles. Moïse-Senouci s'est levé, il a bien déjeuné mais il est toujours mutique. Il est dans un état léthargique.

Quatre jours plus tard, je rappelle le CEF. J'apprends que, le lendemain, il doit se faire opérer d'urgence d'un doigt pour un *mallet finger* osseux (fracture articulaire d'un os de la main). Il est surpris que je lui consacre du temps pendant mes vacances. Il n'est pas très loquace. Je lui demande comment il se sent : « *ça va* ». Il cherche ses mots, ne parvient pas à exprimer ce qu'il ressent et il finit par me dire que c'est comme une blessure qui n'arrive pas à cicatriser : « *la bête a repris le dessus. Je ne vais pas être assez fort pour la combattre.* » Il veut fuguer du CEF car il n'en peut plus. Il pense qu'il va mourir lors de son opération du doigt, « *c'est le mektoub* » (c'est le destin). Il pense que tout ce qui lui arrive, il le mérite, c'est une punition pour tous les actes qu'il a commis et le mal qu'il a fait à ses parents. Je tente de le reconforter. Je lui demande s'il a des images qui lui sont revenues par rapport à ce que nous avons évoqué

la dernière fois. Il ne répond pas et parasite la conversation. Sa référente m'avait informée qu'il avait beaucoup tapé dans les murs ces derniers jours, je lui demande si c'est pour cela qu'il doit se faire opérer. Il dénie dans un premier temps, puis me répond que les nouvelles vont vite. J'ai du mal à raccrocher, comme si le laisser allait présager d'un acte grave.

Durant cette semaine, il a écrit un courrier à son juge (que j'ai retranscrit tel quel) :

« Monsieur le Juge X, vice-président,

Je vous fait par de mon courrier car je vien d'apprendre une histoire qui ma choquer [choquer] sa c'est passé quand j'étais encore jeune (4 ou 5 ans) quand je trainer de foyer en foyer. C'est la psy du Cef qui ma lu mon dossier qui ma raconter c'est fais et sa ma choquer je vous avoues que je vais pas bien, les éducateurs du cef tente tout leurs possible pour m'aider mais je ne vais pas bien je sens que mon passer et entrain de me rattraper, j'ai même eu une crise d'angoisse mais pas comme vous croyez j'ai pas tout casser ou agresser des éducateurs. J'avais chaud, j'avais une crampe et je me sentais pas bien et c'est toujours pareille. Aujourd'hui se que je pense de moi c'est que depuis que je suis au C.E.F, je reprends un peu goût à la vie. Les éducateurs me disent que je fournis une bonne participation au activité et que je suis calme dans la vie quotidienne. Je trouve que c'est vrai je me sens muri [il avait mis grands mais l'a barré pour le remplacer par mûri] dans ma tête et malgré que je vous l'ai dit souvent mais aujourd'hui se que je veut c'est m'en sortir. Ici au C.E.F je prévoit de faire beaucoup de stage en restauration. Ce que je veut c'est prouver au personne que je peut changer la preuve elle est devant vous c'est que pour l'instant je tient le coup et que pour l'instant pour moi c'est positif. J'aimerais bien bénéficier d'une permission de sortir pour pouvoir passer un peu de temps à la maison pour que ma famille me soutient et m'aide à guerrir car je pense qu'il faut du temps pour que sa ciquatrise.

Je vous serez très reconnaissant de bien vouloir prendre en compte ma demande et de bien vouloir me repondre le plus vite possible.

Merci de votre compréhension

Veillez agrée mes sentiments distinguées. «

2.2.1.4- L'incarcération.

Pendant plusieurs semaines, Moïse-Senouci présente un état de sidération psychique : il est silencieux, effondré, il ne parle à personne, il est incapable de bouger.

L'activité représentative semble suspendue, il a repris le visage du délinquant : il a rompu les liens avec les adultes et commence à entrer dans des transgressions, à prendre une place de leader négatif, toutes ses bonnes intentions se sont envolées.

Durant plus d'une semaine, il s'est mis dans un état de vide psychique, pour probablement anesthésier la douleur qui l'envahissait.

A mon retour de vacances, il m'évite, me fuit, met tout en place pour ne pas se trouver dans la même pièce que moi. J'ai, à plusieurs reprises, tenté de renouer le dialogue, en évoquant la nuit qu'il avait passée dans mon bureau, mais sans résultat, quelque chose est cassé.

Au moment de l'entretien, alors que Moïse-Senouci est malgré tout prêt à monter dans le bureau, je passe de nouveau à l'acte. Redoutant ce face à face, je lui propose de sortir. Il croit que je l'emmène réaliser une expertise psychiatrique, il ne voit pas d'autres motifs de sortie avec une psychologue. Je le rassure, nous allons acheter des DVD pour l'activité film du soir. Le trajet semble durer une éternité, le silence est pesant, Moïse-Senouci refuse d'engager toute conversation. J'éprouve un certain malaise. Arrivés au magasin, il me suit sans difficulté, il est apathique, il se morfond. Le retour se passe dans les mêmes conditions que l'aller, l'atmosphère est lourde, étouffante. Nous arrivons pour l'heure du goûter, Moïse-Senouci se promène avec l'autobiographie qu'il est en train d'écrire. Je lui demande la permission de la lire. Il est ravi de me la remettre. C'est un texte très bien écrit, je le félicite. Il aimerait la publier.

La semaine suivante, je n'ai pas d'entretien avec Moïse-Senouci, celui qui était programmé, est annulé en raison de la visite de la Garde des Sceaux au CEF. Celle-ci a souhaité avoir un entretien avec trois adolescents et Moïse-Senouci est proposé. Il a été très perturbé par cette rencontre où la ministre n'a pas hésité à évoquer des passages intimes de son histoire, en présence de deux autres adolescents et des médias (bien que nous ayons refusé leur présence). Alors qu'habituellement je cherche toujours une possibilité de remplacer l'entretien manqué, cette fois-ci, je ne l'ai pas fait, cela m'arrangeait... Envisager une confrontation avec Moïse-Senouci est décidément impossible.

Le lendemain lors de son évaluation, Moïse-Senouci pense progresser, il fait moins le fou, il parvient maintenant à se poser des limites. Il a aussi écrit une lettre à son juge pour lui dire

qu'il ne souhaitait plus rester au CEF.

La semaine suivante, il n'y a plus aucune entrave à l'entretien, je reçois donc Moïse-Senouci. Sa référente m'a informée qu'il a enfin réussi à joindre sa mère par téléphone et que cet appel ne s'est pas très bien passé. Il est un peu effondré. Sa mère n'a pas arrêté de lui dire qu'elle l'aimait et que son père n'avait pas été un bon mari : « *tu sais tout ce que ton père m'a fait. Ce n'est pas un bon mari, je ne veux plus le voir.* » Elle lui dit qu'il ne faut surtout pas qu'il retourne dans le quartier, et ce d'autant plus que son frère Abdel continue ses activités délinquantes. Sa référente lui a conseillé de me parler de cet appel téléphonique.

Lors de cet entretien, où je suis très mal à l'aise, je m'aperçois que Moïse-Senouci est quant à lui tranquille. J'évite de reparler de sa « crise » qui date maintenant de trois semaines. Je lui propose de faire le point sur son placement par rapport aux objectifs qu'il s'est fixés. Il me dit qu'il veut toujours s'installer dans un FJT²¹⁸, son père n'est pas informé, il a peur de le lui dire. Pour celui-ci, avoir ses enfants auprès de lui semble primordial, il ne sait pas comment son père prendra les choses, mais sa mère lui a bien fait comprendre qu'il ne doit pas retourner au quartier. Nous évoquons ensuite ses démarches pour son projet professionnel. Il me demande une feuille pour noter.

J'ose tout de même lui dire que je dois recontacter son éducatrice pour avoir d'autres éléments de son histoire. Il m'informe alors que ses parents se sont de nouveau séparés, et qu'il s'y perd un peu dans leur relation. C'est la raison pour laquelle sa mère ne veut pas venir au CEF en même temps que son père. J'acquiesce en précisant que la multiplicité de ses placements atteste de la complexité des relations du couple parental, en insistant sur les violences conjugales. J'en reste là.

Le soir au moment du repas, il s'amuse à me faire peur : « *Bah, c'est la bestiole !* » Surprise, je sursaute. Je regarde mon assiette, croyant qu'il y avait un insecte, avant de réaliser que ce qu'il me montre c'est « sa » bestiole. Je lui demande alors si elle est toujours vivante et il me répond par l'affirmative.

L'équipe le décrit actuellement comme très manipulateur, il complotte beaucoup, que prépare-t-il ?

Trois jours plus tard, il est 10h30, un groupe de trois adolescents, dont Moïse-Senouci, profitent de la pause pour se doucher, après une séance de sport. Après la douche, Moïse-Senouci appelle Laurent dans sa chambre, l'adolescent se passe de la crème alors que Moïse-

²¹⁸ Foyer de jeunes travailleurs

Senouci se met du déodorant en bombe. Soudain, sans raison apparente, il asperge les yeux de Laurent qui s'agenouille. Moïse-Senouci s'approche alors de lui, sort un briquet et transforme le déodorant en lance-flammes. Il tente d'enflammer Laurent qui s'échappe mais Moïse-Senouci le rattrape et l'empêche de sortir de la chambre. Jérôme, qui a entendu des cris, frappe à la porte. Lorsque celle-ci s'ouvre, Moïse-Senouci s'arrête immédiatement, comme s'il revenait à la réalité.

Pour l'éducateur présent, à aucun moment ces faits pouvaient être prévisibles, la séance de sport s'était très bien passée, dans un très bon état d'esprit.

Nous avons tenté de faire hospitaliser Moïse-Senouci en psychiatrie, mais la procédure judiciaire avait été lancée et les gendarmes viennent l'interpeler dans mon bureau alors que je le recevais pour évoquer son acte.

Le psychiatre a rédigé un rapport médical faisant état de troubles de la personnalité chez Moïse-Senouci dans l'espoir qu'une hospitalisation soit prononcée. Mais le lendemain, le juge a révoqué la liberté conditionnelle et a ordonné une expertise psychiatrique qui doit se faire durant l'incarcération. Le psychiatre s'est mis en relation avec celui du SMPR²¹⁹. Ce dernier estime que Moïse-Senouci ne souffre d'aucun trouble, il n'est pas délirant. Il émet toutefois une incertitude, il ne sait pas s'il l'a vraiment rencontré ou s'il le confond avec son frère Abdel...

Lors de la réunion, l'équipe décide de poursuivre le placement de Moïse-Senouci au CEF, s'il accepte certaines conditions. Nous n'avions cependant pas la certitude que le juge d'instruction nous le replacerait, en effet, le dossier échappait maintenant aux mains du juge pour enfant.

2.2.1.5- Visite à la maison d'arrêt.

C'est la première fois que j'ai un tel accueil dans une maison d'arrêt. Comme le permis de communiquer s'est égaré dans les méandres de l'administration, je patiente presque une demi-heure pour entrer. Moïse-Senouci et son frère Abdel (qui venait d'être de nouveau incarcéré, mais chez les majeurs) sont bien connus des surveillants. Ces derniers sont surpris de constater que je puisse faire autant de kilomètres (520 aller-retour) pour Moïse-Senouci :

²¹⁹ service médicopsychologique régional.

« Vous croyez qu'on peut en faire encore quelque chose ? », « C'est un terrible, non ? », « Ça va cette fois-ci, il m'a dit bonjour et il me parle bien. »

Durant tout l'entretien avec Moïse-Senouci, un surveillant fait le pied de grue devant la porte du parloir. C'est la première fois qu'un surveillant se méfie autant d'un adolescent avec lequel je travaille.

Moïse-Senouci est surpris de me voir. Quand je lui demande s'il connaît les motivations de ma visite, il me répond : « *pour parler de ce qui s'est passé au CEF.* » Je rajoute que je suis aussi là pour évoquer avec lui son avenir avec ou sans le CEF.

Moïse-Senouci ne présente aucune animosité à l'encontre du CEF : la gravité de l'acte qu'il a posé ne nous laissait pas d'autre choix que de prévenir la justice. Il manifeste son désir de revenir au CEF : c'est la seule structure dans laquelle il s'est un peu installé. Il se déçoit, encore une fois, il a tout mis en échec. Il se demande si un jour il s'en sortira. Je lui explique que certains actes échappent à la volonté et relèvent d'une prise en charge thérapeutique.

J'évoque alors avec lui les conditions de son éventuel retour au CEF : un traitement médicamenteux, un entretien par semaine avec le psychiatre et le musicothérapeute et deux entretiens par semaine avec moi. Je lui explique que son acte relève d'une problématique psychologique et qu'il doit se soigner. Il reconnaît les choses et met en avant ses états dissociatifs où le bon doit lutter pour que le mauvais ne l'emporte pas. Il aimerait faire UN. Il s'inquiète de savoir si les médicaments vont réellement avoir un effet car il ne veut pas prendre le risque d'agresser de nouveau quelqu'un.

Il s'inquiète aussi du peu de temps qui lui restera au CEF. S'il doit se soigner pendant trois mois, alors quand va-t-il préparer son projet professionnel ? Est-ce qu'il pourra rester plus longtemps au CEF, il a encore besoin d'un suivi éducatif ? Je lui explique que la prise en charge au CEF ne sera que l'amorce d'un travail qu'il devra poursuivre à sa majorité, tant au niveau du soin, que sur le plan éducatif. Nous travaillerons dans ce sens pour préparer sa sortie. Il semble rassuré.

Je lui demande ensuite de revenir sur son acte. Il s'entend bien avec Laurent. Lorsqu'ils se trouvaient tous les deux dans la chambre, Moïse-Senouci, devant son miroir, a senti des images traumatiques remonter. Elles étaient associées à un affect de rage qu'il ne pouvait maîtriser. Il s'est senti basculé puis emporté par le « *mauvais* ». Il a dit alors qu'il avait le diable en lui. Le « *bon* » a tenté de lutter mais le « *mauvais* » était plus fort. Il ne sait pas réellement ce qu'il avait l'intention de faire à Laurent : peut être seulement lui faire peur. Il ne

peut exprimer un désir ou une volonté de lui mettre le feu. Quand un autre adolescent a frappé à sa porte, il est revenu à la réalité et reconnaît avoir dit : « *excuse-moi, c'est le diable.* »

Trois jours auparavant, il avait fait un contrat avec une éducatrice pour ne plus crier, ni sauter de partout. Or, pour lui, cette hyperactivité servait d'exutoire aux excitations qui le débordaient. Il a ressenti progressivement la rage monter, et, le jour de l'agression tout est sorti. Quand ces images remontent, il faudrait qu'il en parle, mais c'est trop difficile, et ce d'autant plus, qu'il ne l'a jamais fait. Il dit qu'il y parviendrait peut-être grâce à l'activité de musicothérapie, en mettant ces images en textes de rap. Je lui explique qu'il faudra tout de même qu'il parvienne à en discuter pour faire le tri entre ses perceptions d'enfant et la réalité des événements. Par rapport à sa crise d'angoisse dans mon bureau, il m'explique qu'il avait eu la rage mais que celle-ci s'était exprimée autrement que par un acte, ce qui lui donnait de l'espoir.

Il évoque aujourd'hui un fait nouveau. Il explique que Sabine, Abdel, et lui étaient gardés chez une dame, et un jour, quand leur mère est venue pour les chercher, les enfants n'étaient plus là, ils avaient été placés.

Une large part du travail thérapeutique consiste à reprendre ces éléments, aussi douloureux soient-ils pour introduire de la continuité là où n'existe que la rupture ; du lien à la place du morcellement. J'ai insisté sur la nécessité de regarder les choses telles qu'elles sont, de ne plus se mentir. Il acquiesce. Il ne veut pas terminer comme Abdel qui lui n'a pas eu la chance d'avoir des personnes pour l'aider.

Moïse-Senouci a rencontré une seule fois le psychologue de la maison d'arrêt, mais cela n'a servi à rien, ce dernier ne lui parle que de ses conditions de détention ; et lui, il a besoin de parler des problèmes de sa famille. Avec moi, il a abordé des choses qu'il n'avait jamais dites. En prison, il consomme du cannabis pour apaiser la « bête ». Il fait des efforts pour résister aux provocations des surveillants qui ne croient pas en ses capacités de réussite. Ce qui le mine, car personne ne croit en lui.

Moïse-Senouci est toujours dans la même perspective qu'à son arrivée au CEF : comprendre pour enrayer la répétition. Sa nouvelle incarcération a le mérite de lui faire reconnaître ses troubles de la personnalité et son incapacité à gérer une partie de lui-même. Il admet la nécessité d'un travail thérapeutique.

Suite à cette rencontre, nous avons fait parvenir au juge d'instruction un bilan positif pour le retour de Moïse-Senouci au CEF. La juge d'instruction qui suivait le dossier nous a signifié

que le rapport du psychiatre du CEF était douteux. Lors de l'audience, elle avait trouvé Moïse-Senouci parfaitement bien. Elle a donc décidé de prolonger son incarcération durant un mois avant de le confier à son père dans l'attente de l'achèvement de la procédure criminelle (par rapport à l'acte posé au CEF). Les bons contacts que nous avons avec un autre juge d'instruction nous ont permis, après bien des débats, de récupérer Moïse-Senouci.

A son retour, le directeur envisage une solution atypique et contraire au cahier des charges des CEF. Il souhaite prolonger le placement de Moïse-Senouci jusqu'à ses 18 ans et demi, donc au-delà de la majorité. Pour ce faire, il veut demander une dérogation à la PJJ nationale. Comme Moïse-Senouci avait touché la Garde des Sceaux, et qu'elle envisageait d'autoriser des prolongations de placement au-delà de la majorité pour certains adolescents, n'était-ce pas là l'occasion de tester ce nouveau projet ?

2.2.1.6- Moïse-Sénouci et sa famille.

Peu après son arrivée au CEF, Moïse-Senouci téléphone à sa famille. Sa mère et ses sœurs lui parlent en français. Seule sa mère l'appelle Moïse, sinon tous l'appellent Senouci.

Lorsque le père prend le téléphone, Moïse-Senouci lui rappelle naturellement qu'ils doivent parler français. Rapidement le père s'emporte, et parle en arabe à son fils, qui donne le combiné à l'éducatrice pour qu'elle intervienne.

Le père ne supporte pas cette intervention et dit à son interlocutrice qu'elle est raciste et qu'en aucun cas elle ne peut l'obliger à parler en français à son fils. L'éducatrice tente de lui expliquer le cadre de ces conversations téléphoniques et l'intérêt de faire cet effort mais le père refuse de l'écouter. Lorsqu'il est de nouveau en conversation avec son fils, il lui tient un discours très méprisant à l'égard de l'équipe éducative, lui conseillant de ne pas écouter les éducateurs. Il ajoute même : « *ces gens là, ils ne sont là que pour leur salaire.* » Il demande à son fils de rédiger un courrier à destination de son avocat et de son juge, pour porter plainte, l'informant que lui, de son côté, il fera de même.

Suite à cette conversation téléphonique, Moïse-Senouci se révolte auprès des autres adolescents. Il ne comprend pas pourquoi on leur demande de s'adresser en français, que c'est

du racisme, que rien ne les y oblige ...Chaque fois que Moïse-Senouci n'est pas content, il insulte les éducateurs en arabe.

Le père de Moïse-Senouci ne semble pas saisir que le CEF est une alternative à l'incarcération et que l'établissement fonctionne selon un règlement bien précis. Il tient un discours contre-éducatif à son fils. Il est, dans cette situation, difficile d'accompagner Moïse-Senouci dans le maintien des liens familiaux et la construction d'un projet. Si sa propre famille lui demande de ne pas respecter le cadre du CEF et tient ouvertement des propos injurieux à l'encontre de l'équipe, la création d'un lien de confiance est compromise. Moïse-Senouci doit se forger sa propre opinion et acquérir certaines règles de vie nécessaires à son insertion dans la société, mais il paraît compliqué de lutter contre les demandes de transgression de la famille.

Suite à une conversation téléphonique avec sa famille, Moïse-Senouci adresse un courrier au juge pour demander un retour exceptionnel pour l'anniversaire de Kader. Or, le règlement du CEF ne le permet pas dans la mesure où Moïse-Senouci est encore dans la période d'évaluation (4 à 6 premières semaines de placement), par conséquent, il ne peut quitter la structure. Bien que Moïse-Senouci ait intégré le cadre, il envoie tout de même sa demande au juge pour répondre à l'injonction parentale. La chef de service propose alors à Moïse-Senouci de recontacter ses parents pour leur repréciser le règlement du CEF. Le père refuse d'accepter le règlement et réitère sa demande auprès du juge.

Le père revendique que le placement de Moïse-Senouci au CEF est particulier. Comme son fils est un ancien détenu, il devrait avoir un règlement particulier qui lui permettrait d'assister à l'anniversaire de son frère.

Depuis son arrivée, Moïse-Senouci téléphone à sa famille une fois par semaine. Ses parents n'ont jamais été reçus au sein du CEF.

Moïse-Senouci est très inquiet pour son frère aîné, il accepte mal que son frère ait des difficultés à se réinsérer dans la société.

2.2.1.7- Propositions d'analyse.

Moïse-Sénouci a passé la quasi-totalité de son adolescence incarcéré. Les diverses expertises psychiatriques n'ont fait état d'aucun trouble psychologique, ses agirs sont considérés comme

relevant de l'éducatif.

Moïse-Senouci présente un aspect très dysharmonieux : un adolescent de 17 ans dans le corps d'un adolescent de 14 ans, un comportement d'enfant dans un corps d'adolescent.

Nous avons immédiatement été interpellés par la question de son prénom. Officiellement, il se prénomme Moïse, mais il souhaite être appelé Senouci. Moïse est son prénom officiel, choisi par sa mère, et Senouci est son prénom officieux, auto-attribué et qui renvoie aux origines du père. « Moïse-Senouci » figure le conflit parental tout en proposant une issue possible.

Moïse-Senouci génère rapidement des sentiments de bizarrerie et d'étrangeté chez les adultes. Il rejoue sur la scène institutionnelle son scénario traumatique en espérant que les adultes l'entendent. Mais ce scénario reste très complexe à déchiffrer tant les éléments projetés sont archaïques, de l'ordre de l'excitation brute. L'équipe est désarçonnée par les contrastes de sa personnalité : il se présente comme un adolescent prévenant, poli, adapté, et à d'autres moments, il renvoie une image de folie, à travers une agitation motrice et des cris incessants que personne ne parvient à stopper. Il est alors « incontenable », ce qui peut expliquer son long passage en prison, la seule contention possible à son excitation.

Très rapidement, nous avons l'impression qu'il y a deux Moïse-Senouci : un bon et un mauvais. La personnalité de cet adolescent semble composée d'éléments antinomiques. Moïse et Senouci ne peuvent cohabiter, à l'image de la mère et du père. Nous faisons l'hypothèse que Moïse représente le bon (c'est le prénom qui lui permettra de s'insérer) et Senouci représenterait le mauvais (la violence, la peur). Lors de son acte, Moïse-Senouci emploie des mots faisant référence aux origines de son père. Le père est l'homme violent, un secret existe entre Moïse-Senouci et sa mère le concernant, et qui ne doit pas être révélé aux travailleurs sociaux. Il est aussi surprenant dans sa manière de « déshabiter » son corps, comme s'il était étranger à lui-même, d'ailleurs, il n'éprouve aucune sensibilité à la douleur (ce sont les éducateurs qui constatent qu'il a une entorse au poignet) et ne se plaint jamais de maux. Il traite son corps avec mépris, il n'en prend pas soin, tout comme il ne prend pas soin de son image. L'anesthésie du corps vise à annuler toute excitation et toute affectivité. Cependant, ce mécanisme ne suffit pas à apaiser Moïse-Senouci, l'excitation toujours présente, se décharge alors dans une activité motrice désorganisée. Cette quantité d'excitation non élaborable qui déborde les capacités de la psyché, crée une douleur mentale insupportable. Il est alors contraint d'utiliser son corps à des fins auto-calmanes pour tenter de lier cette excitation.

La suppression de ce mécanisme de défense ne donne plus d'issue à l'excitation autre que le délire pour faire face à la désorganisation. Délire qui mène au recours à l'acte et à la décharge de l'excitation dans l'agir.

Ce désinvestissement corporel est probablement à relier avec des carences maternelles précoces, notamment dans le holding. Il est absent de son corps, mais aussi absent de ses pensées, vide de réactions affectives. Son discours, construit, adapté, renvoie aux processus opératoires (le mythe qu'il s'est construit pour expliquer son entrée dans la délinquance). Il vient masquer la triste réalité de la vie de Moïse-Senouci. Je crois que les diverses maltraitements subies par Moïse-Senouci ont conduit à la mise en place d'un mécanisme de défense qui vise à rejeter les affects, et à long terme, à faire disparaître toute vie émotionnelle. Grâce au déni, il ne souffre pas, mais l'appropriation subjective ne peut advenir.

Il semble exister une perméabilité entre la réalité interne et la réalité externe, il peut ainsi exposer des pans de son intimité au cours d'un repas. Il peut aussi avoir un discours quasi délirant (missionné par Dieu pour vendre de la drogue). Il différencie mal les espaces, il appelle sa chambre, sa cellule. La chambre, en tant qu'espace intime, définie comme une cellule, vient-elle signifier que son intimité est une prison pour lui ?

En relation duelle, Moïse-Senouci a un comportement irréprochable, comme si le regard de l'adulte dans ces temps privilégiés, était contenant. La situation groupale réactive des angoisses archaïques, il perd ses limites, il est dépassé par son excitation. Tout se passe comme s'il se diluait dans le groupe. Il se morcelle et n'a pas d'autres solutions que celles de crier et de s'agiter pour survivre. La motricité sert alors d'enveloppe corporelle.

Quels que soient les lieux dans lesquels il a séjourné (foyers, maisons d'arrêt), son comportement a toujours alterné entre des périodes d'accalmie constructrices, périodes durant lesquelles il construit des projets, investit sa scolarité ; et des temps de fortes crises et de violence, durant lesquels il détruit tout ce qu'il a mis en place. Ces périodes s'achèvent par une incarcération. Son parcours est jalonné de rejet et de désillusion, tant au niveau de sa famille, des foyers et des placements en famille d'accueil qui n'ont jamais abouti.

Nous constatons que les comportements de mise en danger et de délinquance débutent suite à la révélation, alors qu'il a 11 ans, des agressions sexuelles subies par Moïse-Senouci dans son enfance. L'une de ces agressions, a été commise par une veilleuse de nuit dans un foyer, il s'agissait d'actes de masturbation.

Le traitement de ces révélations par les adultes a peut-être réactivé des situations de mise en danger et d'agressions. En effet, les adultes ont fait fi des déclarations de l'enfant, aucune procédure n'a été engagée. C'est alors que tout a commencé. Sans tenter de comprendre le mal-être qui se cache derrière les agirs de Moïse-Senouci, ses parents l'envoient en Algérie pour enrayer le processus. Il y subit de nouvelles maltraitances (violences, malnutrition) « *pour son bien* ».

A 13 ans, de retour en France, c'est la débandade. La construction de repères structurants, entre le bien et le mal, semble compliquée. Son statut de victime n'est jamais reconnu par les adultes censés le protéger.

Lors du second entretien, Moïse-Senouci teste ma préoccupation maternelle à son encontre à travers l'attention que je peux apporter à ses difficultés, notamment celles qu'il éprouve avec les éducateurs, dans la gestion du quotidien. Il aborde aussi l'histoire de son prénom, précisant que, selon lui, cet aspect relève de son intimité. Il n'en a encore jamais parlé.

Cette révélation a pour conséquence le vide de l'entretien qui suit, rien ne semble se passer, Moïse-Senouci a son MP3 sur les oreilles. Il me fait partager les chansons qu'il écoute et qui sont issues de son travail avec le musicothérapeute. Le travail autour de ses textes met en avant les processus de clivage et de déni qui structurent sa personnalité et qui se caractérisent par le « *oui mais non* ». Le « oui » est une manifestation de son accord avec nos analyses, le « non », renvoie aux processus défensifs qui lui permettent de nier la réalité de sa vie familiale.

Une partie de sa personnalité veut bien reconnaître les choses mais pas l'autre, c'est dans ce clivage que se situe la problématique de Moïse-Senouci. Cet adolescent semble toujours vivre une chose et son contraire en même temps.

Le cannabis apaise Moïse-Senouci, tout en déclenchant un sentiment de folie. Deux sensations contradictoires, l'une agréable et l'autre désagréable, sont éprouvées simultanément. L'antinomie des éléments qui constituent sa structure psychique provient du clivage. La personnalité de Moïse-Senouci est constituée d'éléments sans lien entre eux, ou alors mal assemblés, ou encore contraires (bon/mauvais, calme/excité, adolescent adapté/adolescent délinquant,...).

Suite, au premier mois de placement (synthèse), je suis parvenue aux conclusions suivantes. Moïse-Senouci investit beaucoup les entretiens, il reconnaît ses difficultés, notamment à parvenir à exister dans un groupe sans commettre d'acte transgressif. Il reconnaît avoir la

« *rage* » et l'adresser à la France, ce qui assure la protection de l'image parentale, en projetant sur le social, la responsabilité de son mal-être et de ses souffrances. Les multiples carences affectives et les traumatismes de son histoire l'ont laissé en proie à une douleur indicible qui cherche à se dire à travers cette rage et cette suridéation parentale. Comment admettre que ses parents n'ont pas été à la hauteur sans risquer d'éprouver une douleur désorganisatrice ? Destiner sa rage à la justice, à la société, permet à Moïse-Senouci d'exporter dans la réalité extérieure son conflit interne par un processus de projection. C'est aussi une manière d'asseoir les limites entre dedans et dehors, sujet et objet. Ce processus le protège de l'envie et de la pulsion de destruction. Cela lui permet de maintenir un semblant d'humanité. Sinon, c'est la bête qui pense, qui décide, qui parle.

Un puissant déni protège l'image idéalisée des parents. La responsabilité de la délinquance est attribuée aux nombreux placements en foyer. Il peut pardonner à ses parents d'avoir été absents. Pour Roussillon, l'absence est une théorie de la consolation, empêchant Moïse-Senouci de s'interroger sur les modes de présence de ses parents. L'image des parents est alors protégée par leur absence, ils n'ont pu intervenir dans le processus éducatif de leur enfant, donc ils ne peuvent être tenus pour responsables des échecs.

Le discours mythique de Moïse-Senouci autour de son entrée dans la délinquance maintient le déni autour d'une possible implication parentale dans les traumatismes qu'il a subis. Il a une estime de lui-même très négative, il se fait des auto-reproches et s'attribue toutes les responsabilités de son parcours. Il mérite son destin car il a fait souffrir ses parents. Il s'attribue ce qu'il ne peut rendre à ses parents, toujours dans l'objectif de préserver une image idéalisée de ceux-ci.

Il existe une identification à la mère en tant qu'objet décevant qui maintient une représentation de lui irrémédiablement décevante. Le retournement de la déception sur la personne propre peut constituer une tentative pour contourner la reconnaissance des failles de l'objet, le préserver à tout prix de toute accusation d'insuffisance ou de rejet et entretenir un lien parasite et totalitaire sans possibilité réelle d'éloignement.

Moïse-Senouci lutte pour ne pas sombrer dans le chaos, ce qui lui demande beaucoup d'énergie, il doit s'occuper en permanence, l'inactivité génère chez lui de l'angoisse. Il dispose de peu de repères temporels, son histoire est confuse et beaucoup d'éléments traumatiques semblent avoir été refoulés ou clivés.

Il s'investit dans la réalisation de son projet, il fait des efforts importants au niveau de son comportement. La fonction de contenance du CEF pourrait lui permettre de traiter sa problématique en l'aidant à réaliser ce travail de désidérialisation parentale tout en le soutenant dans la reconnaissance et la subjectivation de sa souffrance. C'est à ce prix que le processus adolescent peut être relancé et lui permettre de sortir de cette période limite où il risque de décompenser à tout moment. Le travail psychique nécessite cette prise de risque, toutefois limitée dans la mesure où Moïse-Senouci dispose d'un encadrement très contenant.

C'est avec ces éléments que j'aborde le cinquième entretien où je dispose de nouvelles informations à transmettre à Moïse-Sénouci, concernant son histoire. Il ne se souvient de rien, et je semble lui apprendre les choses.

Son absence de souvenir m'interpelle : est-ce du déni ? Est-ce l'absence de réaction des adultes, lors de ses révélations alors qu'il était âgé de 11 ans, qui expliquerait qu'il n'en ait aucun souvenir ? Est-ce le fait d'évoquer de nouveau ces événements qui aurait conduit à une réactivation du traumatisme dénié, donc à l'activation de l'excitation traumatique en quête de sens, d'où la réponse corporelle (point au cœur, tremblements) ? Par une réaction en cascade, un traumatisme beaucoup plus archaïque, lié à des carences maternelles précoces, aurait-il été réactivé ?

Surprise par la réaction de Moïse-Senouci, je n'ai pas réussi à le contenir, j'étais dans un état de sidération qui m'a amenée à mettre en place des transgressions du cadre qui n'ont eu pour effets que d'augmenter les symptômes corporels. J'ai été contrainte de régresser avec Moïse-Senouci : le cadre ne contient plus, les mots ne contiennent plus, je fais alors appel au toucher, celui de la mère qui enveloppe le corps de son enfant. Je réagis de manière naturelle, sans trop savoir ce que je fais, mais tout en ayant l'intime conviction que c'est ce que je dois faire. A l'instar de la mère qui s'occupe de son bébé de quelques mois.

La capacité de rêver, à partir de l'inhibition qui se produit chez Moïse-Senouci, participe à la création du lien subjectivant. Il se réalise un accordage fantasmatique et affectif qui, malgré les différenciations que j'apporte par rapport aux projections de Moïse-Senouci, a un effet de contenance. Mes réactions contre-transférentielles, d'apparence inadaptées, ont probablement eu un effet enveloppant puisqu'il a souhaité dormir dans mon bureau. Moïse-Senouci a pu laisser libre cours à son excitation, à son potentiel effet désorganisateur, en toute sécurité (cf. l'analyse de l'événement qu'il fait dans son courrier pour le juge).

J'ai cependant éprouvé un sentiment d'intrusion très important, un peu comme un viol de mon espace et de mon psychisme. J'ai été prise dans les projections de Moïse-Senouci qui en appelaient à la mère contenante ; et simultanément dans une identification projective, par laquelle, je subissais les effractions traumatiques de Moïse-Senouci grâce à un processus d'affectation.

La violence des projections, leur imprévisibilité, m'ont bousculée dans mes repères, jusqu'à me comporter tel que m'incitaient à le faire les projections de Moïse-Senouci.

Cette situation était « folle », j'ai d'ailleurs immédiatement craint une décompensation.

Moïse-Senouci est passé par une phase de l'ordre de l'éprouvé. J'ai eu l'impression durant cet épisode d'une exorcisation du mal chez Moïse-Senouci, comme si le corps rejouait des éprouvés issus d'un autre temps. Le corps souffre, l'expérience traumatique est appropriée par le corps. Il a mal aux fonctions vitales : cœur, poumons. La souffrance du corps est une métaphore de la souffrance psychique dont la psyché ne veut rien savoir. Moïse-Senouci tente alors d'investir la souffrance corporelle en frappant dans les murs afin de se confronter à ses limites corporelles et pour éviter l'éprouvé d'émotions douloureuses (opération du doigt).

Je me sens impliquée, sans être moi-même consciente de ce qui en moi est sollicité. Je suis agie par ce qu'il me fait vivre. Réponse plus ou moins inconsciente que j'apporte, je joue avec Moïse-Senouci sans savoir réellement ce que je fais : peut être rectifier, corriger les défaillances maternelles ? L'acte appelle l'acte, nous sommes dans le cadre d'agirs croisés. Une chose est certaine, Moïse-Senouci m'a mise dans un état d'excitation que je ne suis pas parvenue à contenir et qui s'est traduit par une agitation motrice, une demande d'étayage sur l'éducatrice référente et le psychiatre, des passages à l'acte. L'effraction traumatique qu'a provoqué en moi cet épisode, rend difficile la poursuite du travail thérapeutique avec Moïse-Senouci. J'ai mis en place un ensemble de conduites d'évitement pour me protéger.

Cet épisode n'a pas eu le même impact sur Moïse-Senouci. Dans la lettre qu'il écrit à son juge, il exprime qu'il a eu une « crise d'angoisse » et qu'il l'a traitée différemment, c'est-à-dire sans passage à l'acte. Il y a donc une tentative de liaison représentation-affect avec l'apparition de l'angoisse. Sa rage s'est exprimée autrement que dans un passage à l'acte ce qui lui redonne espoir.

Ce processus de liaison et de subjectivation, sans aucun doute trop dangereux et douloureux, est contrarié par une autre partie de Moïse-Senouci (« *la bête a repris le dessus, je ne vais pas être assez fort pour la combattre* »), qui le contraint à s'enfermer dans le mutisme, à rompre

les liens avec les éducateurs, à reprendre son visage de délinquant, de leader négatif. Cette mutation se solde par un grave recours à l'acte qui le conduit à une nouvelle incarcération.

Comme les éléments concernant son histoire tardent à parvenir jusqu'à moi, le travail que nous avons commencé marque un temps d'arrêt d'environ un mois, jusqu'à l'incident avec Laurent.

Depuis l'épisode de mon bureau, Moïse-Senouci est métamorphosé. Il est de plus en plus agité, souvent absent. Les entretiens sont vides. Moïse-Senouci est toujours dans la suridélation parentale qui cache une réelle défaillance. Moïse-Senouci a évincé de sa mémoire tous les éléments source de souffrance ou les a retournés en leur contraire (la défaillance parentale en suridélation). Il présente des angoisses de mort, il doit subir une opération du doigt et pense qu'il ne se réveillera pas de l'anesthésie, de toute façon, il « *mérite de mourir* ». Il affirme être dominé par une force qu'il ne maîtrise pas et qu'il matérialise sous la forme du « *chétane* », possédé par le diable.

Moïse-Senouci développe deux types d'angoisse, l'une d'aspect paranoïde, l'autre d'aspect dépressif. Ces angoisses sont associées à une idéalisation nostalgique de l'objet d'amour perdu par rapport auquel le Moi se sent indigne. Cette indignité permet à Moïse-Senouci de se donner une explication à l'abandon parental. Cette logique du désespoir lui évite d'avoir à faire face aux vraies raisons de cet abandon, à savoir les défaillances de ses parents.

Après l'épisode dans mon bureau, se met en place une décompensation somatique, avec une opération urgente du doigt. Mais cela ne suffit pas à l'apaiser, la bouffée délirante apparaît alors.

Dans le déroulement de l'acte, j'ai repéré quatre phases :

- la mise en place du délire : il avait obligé Laurent à l'appeler « *père* », et Moïse-Senouci, le nommait « *fiston* », « *C'était comme ça, il était mon père et moi j'étais son fiston, donc je devais lui obéir puisqu'il était mon père* », me confia Laurent. Moïse-Senouci ne parlera jamais de ce scénario. Lors de ma visite à la maison d'arrêt, malgré ma tentative pour orienter la discussion autour de cette mise en scène, Moïse-Senouci n'en dit rien. Ne pourrions-nous pas penser qu'à ce moment, l'acte de Moïse-Senouci traduit son impuissance face au surgissement à l'intérieur de lui du père violent introjecté et de la projection sur Laurent d'une image de lui-même négative ? Il évoque, par ailleurs, des images qui sont réactivées et qui lui « *font monter la rage* ».

- le recours à l'acte : un stimulus de la réalité a fait écho avec la problématique de Moïse-Senouci, déclenchant une excitation incontrôlable, qui a conduit au recours à l'acte. Ce recours à l'acte figure la mise en scène d'une agression d'un père sur son fils, selon le délire préétabli. Ciavaldini (2005) constate que les agresseurs sexuels tentent toujours de se soustraire au regard de l'autre, comment ne pas faire le lien avec Moïse-Senouci qui envoie du déodorant dans les yeux de Laurent. De plus, c'est l'arrivée de Jérôme et son regard qui stoppe l'agression. Pour Ciavaldini, c'est le signe d'un manque d'intériorisation des limites et des interdits. La décharge dans l'agir traduit un primat du perceptif sur le représentatif, renvoyant aux défaillances familiales dans la reconnaissance de sa souffrance et des agressions subies (par rapport aux agressions sexuelles, à la violence subie en Algérie).

L'importance de ces jeux de regard, du miroir, renvoie à la problématique narcissique de Moïse-Senouci. La faille narcissique fait retour à travers le regard de Laurent, qui agit comme un stimulus. Nous pouvons supposer que quelque chose de la fonction réflexive de la mère a échoué générant une dépendance au regard de l'autre pour s'assurer de son existence. Ces atteintes narcissiques ont entraîné une fragilisation du Moi et une non-appropriation des communications corporelles et affectives, ce qui explique que Moïse-Senouci soit animé par des mouvements qui ne prennent pas sens, mais qu'il tente de subjectiver (la bête, le diable).

- le retour à la réalité : le recours à l'acte s'arrête dès lors qu'un élément de la réalité le court-circuite, ici l'arrivée d'un adolescent dans la chambre de Moïse-Senouci, qui le sort de son délire.

- le choc traumatique : après le recours à l'acte, Moïse-Senouci est sidéré, choqué. Perdre le contrôle de soi, être animé par une excitation sur laquelle il n'a pas de prise, est un véritable traumatisme pour lui.

Tout se passe comme si Moïse-Senouci avait besoin d'agir dans la réalité extérieure pour réguler l'excitation issue de la reviviscence d'expériences traumatiques (les images qui arrivent). Se produit, durant un laps de temps court, une confusion entre la réalité interne et la réalité externe : Moïse-Senouci ne comprend pas son geste d'agression envers Laurent car il l'aime bien, mais ce n'est pas lui qui était visé...

J'avais proposé comme terme « la bestiole » pour tenter de matérialiser ce qui le rongait de l'intérieur, il lui a préféré celui de « bête » : ce terme renvoie à une non-maîtrise de l'excitation, à un versant animal. Cette expression « *bête* » caractérise bien les dangers du débordement de l'excitation. La « *bête* » peut prendre le contrôle, c'est elle qui plaint sa mère, Moïse-

Senouci ne sait pas s'il aura la force de l'affronter, l'acte commis au CEF, c'est la bête qui a agi.

Moïse-Senouci est agi par son expérience pulsionnelle (« *la bête* ») sur laquelle il n'a pas de contrôle. Dès lors, il ne peut se sentir responsable des actes qu'il pose. Moi et non-Moi ne sont pas différenciés. L'intégration des états apaisés et excités repose sur la qualité du lien à la mère. Une mère « insuffisamment » bonne ne permet pas cette intégration qui a pour conséquence une dissociation des états apaisés et excités, caractéristiques du comportement de Moïse-Senouci. L'accumulation d'expériences insatisfaisantes ne permet pas l'intégration des temps d'excitation et d'apaisement au sein du self, et accentue le développement de forces ressenties comme négatives (« *la bête* », « *le chétane* »), qui deviennent de véritables persécuteurs internes dont Moïse-Senouci a conscience.

La non-reconnaissance des éprouvés de Moïse-Senouci ou leur disqualification alors qu'il était bébé, se trouve réactivé à l'âge de 11 ans (notamment lors de la révélation des agressions sexuelles, lors du départ en Algérie pour son bien,...). Son Moi est confronté à un ensemble d'insensés (la bête, le diable,...) qui prend le pouvoir sur lui. L'hypermotricité, le recours à l'acte, les attaques du corps, sont autant de moyens utilisés par Moïse-Senouci pour tenter de faire connaître un pan de ses expériences d'avant l'acquisition du langage, afin qu'elles puissent se subjectiver.

La figure du père représente un persécuteur interne insupportable contre lequel Moïse-Senouci ne peut lutter. Cette lutte prend la forme d'une projection sur l'extérieur de la persécution (la société devient la cible de sa rage car elle est responsable de tout ses malheurs). Ce processus reste inefficace à calmer la persécution interne, d'où la mise en place du délire. L'acte d'immolation se répète dans son parcours (dans un CER, un foyer), il met en scène la problématique de Moïse-Senouci, il cherche à être mis en sens.

Nous avançons l'hypothèse selon laquelle il pourrait s'agir d'une actualisation du non-pensé de l'histoire familiale dans ce comportement étrange d'immolation. Et ce d'autant plus que son nom de famille signifie « brûler ». Le non-pensé de l'histoire familiale peut s'actualiser, à l'adolescence, sous la forme de délires transitoires, qui peuvent être agis dans des comportements étranges.

Il existe une contrainte de répétition dans l'acte d'immoler les personnes, nous pouvons penser qu'à travers cet acte, quelque chose de l'expérience traumatique cherche à se subjectiver. Le délire est une tentative de guérison symbolique de l'expérience traumatique, même si

l'acte est un moyen pour la psyché de ne pas avoir connaissance d'une partie d'elle-même par un processus d'évacuation (c'est le diable qui agit), il n'en reste pas moins une tentative d'appropriation subjective. Il s'agit d'une tentative de liaison de l'expérience traumatique, tout en l'évacuant.

Comme lors de sa crise d'angoisse dans mon bureau, les expériences anxiogènes mobilisées n'ont pas donné naissance à une représentation mentale verbale, c'est-à-dire à une représentation de l'ordre du pensable. « *L'acte maintient le blocage, ... en substituant à la construction fantasmatique verbalisée, une décharge motrice spontanée à valeur automatique et qui se répète tant que le sujet n'en a pas perçu l'origine et n'en a pas évalué le décours... [Les actes] font obstacle à la phase résolutive des conflits internes.* »²²⁰

Le recours à l'acte permet de traiter le surplus d'excitation généré par une terreur sans nom irreprésentable. L'angoisse n'est pas perçue par Moïse-Senouci, son acte lui paraît aussi absurde qu'inattendu.

Après l'agression de Laurent, Moïse-Senouci se confie au directeur. Depuis le contrat qu'il avait passé avec une éducatrice et dans lequel il devait tenter de moins crier et de moins s'agiter, il avait envie de crier, se retenir accentuait sa rage. La suppression de l'activité motrice n'a plus laissé de solution à Moïse-Senouci pour contrôler le flux d'excitation. La rupture du fragile équilibre économique de la capacité de contention psychique a entraîné le recours à l'acte pour éviter la menace d'effondrement réactivée par le stimulus. Faire disparaître un symptôme ne s'accompagne pas de la résolution du conflit qui le sous-tend, et par conséquent oblige le sujet à trouver une autre modalité d'expression.

Lorsque je me suis rendue à la maison d'arrêt, je suis surprise de l'accueil qu'il me réserve. Tout se passe comme si Moïse-Senouci avait retrouvé ses capacités de liaison et de symbolisation suite à son vécu d'un état dissociatif. Il peut alors évoquer sa détresse, sa violence, sa rage et les contradictions qui l'animent. Ce n'est qu'à ce moment-là, que Moïse-Senouci peut admettre ses troubles psychopathologiques, leur répétition et leur absence de sens pour lui ; les images qui lui reviennent dont il ne peut parler. Quelque chose cherche à se dire, mais tout en étant empêché. Il est conscient de la gravité de son acte, mais ne semble éprouver aucun

²²⁰ Chouvier B., (2008), p.8.

sentiment de culpabilité. La traversée d'une expérience traumatique (son recours à l'acte) peut permettre au processus de subjectivation de se relancer.

Au lieu de vouloir réprimer à tout prix l'excitation qui anime Moïse-Senouci, nous aurions dû réfléchir à comment lui proposer une enveloppe contenant. Or, la réponse a été à deux reprises la répression. Ma visite à la maison d'arrêt permet une reprise, dans le récit, de ce qui s'est passé, par cette mise en mots, un effet de contenance peut advenir.

Le cadre de contention de la maison d'arrêt a permis à Moïse-Senouci d'exprimer ses états dissociatifs sans danger pour lui. Il peut alors se projeter dans l'avenir : aura-t-il le temps de se soigner et de faire un projet en trois mois ? Comment va s'organiser le soin pour lui ? L'aspect positif a repris le dessus. Son recours à l'acte, malgré la violence dégagée, permet d'externaliser le conflit interne. Cette externalisation autorise une reconnaissance (par la justice). Le conflit devient objectivable puisqu'il a provoqué une réaction judiciaire, par conséquent, il peut y avoir une appropriation subjective de cet acte et du conflit qui le sous-tend. La relation d'aide peut être acceptée par Moïse-Senouci. Il s'agit alors de « *saisir la chance* » du passage à l'acte pour ouvrir une brèche relationnelle propice au démantèlement d'un système défensif inadapté, voilà une perspective de dépassement de l'agir vers l'élaboration du penser (Morasz L., 2002). »²²¹ L'acte commis par Moïse-Senouci s'est réalisé dans une sorte d'état hallucinatoire (que nous avons qualifié de bouffée délirante, sans doute à tort). Il n'est pas une simple décharge des tensions internes, le scénario préélaboré montre qu'il existe une tentative de liaison de son histoire, grâce à l'acte.

De retour au CEF, les avancées élaboratives de Moïse-Senouci « partent en fumée ».

Ces oscillations entre les deux aspects de la problématique de Moïse-Senouci (celui qui veut s'en sortir, celui qui veut tout détruire) m'ont interpellée à plusieurs reprises. C'est alors que je me suis posée la question de savoir s'il ne serait pas judicieux de relire cette situation à la lumière des théories narcissiques. En effet, le fonctionnement psychique de Moïse-Senouci s'articule autour d'un processus de clivage : les objets idéalisés et les objets persécuteurs sont clivés et maintenus totalement séparés. Parallèlement, s'opère un clivage du soi en bonnes et mauvaises parties, ce que nous renvoie Moïse-Senouci de lui-même. Selon les théories kleinienne, tout se passe comme s'il n'avait jamais dépassé la position schizoparanoïde ou y avait régressé (peut-être à 11 ans, lors de ses révélations non-entendues et que se mettent en place les agirs auto- et hétéro-destructeurs).

²²¹ Chouvier B. (2008), p.9.

Rosenfeld (1976) parle d'un narcissisme destructif et il utilise la métaphore du gang pour décrire son fonctionnement. Le chef du gang a pour mission d'empêcher les parties saines de se rallier aux éléments extérieurs qui pourraient être protecteurs et inverser le cours des choses. Il s'agit de maintenir le sujet dans la destruction. Ces parties destructrices du narcissisme peuvent, chez certains sujets, être associées à une organisation psychotique, mais celle-ci est clivée du reste de la personnalité : « *Cette structure psychotique est comme un monde ou un objet délirant, dans lequel les parties du soi tendent à se replier.* »²²²

A chaque progrès de Moïse-Senouci, à chaque tentative de s'inscrire dans la « normalité », un agir surgit, détruit tout et le conduit à la maison d'arrêt. Il ne maîtrise pas ses agirs, il est mû par une force indomptable. Il perd alors le sens de la réalité et sa capacité de penser. Si la partie la plus saine de sa personnalité décide de se rallier à la partie psychotique, il peut sombrer dans un état psychotique. Je pense que j'avais ressenti tout cela, dans ma crainte qu'il décompense. Lors de l'épisode dans mon bureau, Moïse-Senouci avait fait une avancée qui a été immédiatement contrée. Il s'est alors retrouvé prostré, incapable de penser. Il a retiré tous ses investissements libidinaux à l'encontre des éducateurs et s'est muré dans le silence.

Puis a surgi la bouffée délirante, véritable basculement psychotique dans le recours à l'acte. Puni, enfermé, le narcissisme destructif peut être apaisé, relâcher son attention. Lors de l'entretien à la maison d'arrêt, avec mon soutien, Moïse-Senouci peut prendre conscience qu'il est dominé par une partie omnipotente infantile de lui-même (« la bête »), qui l'attire vers la destruction, mais l'empêche aussi de grandir en le tenant à l'écart des personnes qui peuvent l'aider.

Lors de cet entretien, Moïse-Senouci s'aperçoit du clivage qui l'anime, de la domination destructrice d'une partie de lui sur l'autre, de cette partie psychotique dans laquelle il peut sombrer à tout moment. Cependant, cette prise de conscience, réel progrès, a de nouveau été mise en échec par la partie destructrice.

Nous avons manqué de temps pour aller plus loin.

Cette question narcissique m'est apparue aussi au travers de ce qui pouvait se jouer dans le regard : tout part d'un miroir, il asperge les yeux de Laurent, c'est le regard de Jérôme qui arrête le scénario délirant du recours à l'acte. Le miroir, le regard, comment ne pas penser au regard que cherche tout enfant dans les yeux de sa mère et à ce que vit l'enfant quand ce regard est défaillant ?

²²²Rosenfeld H. (1976), p.331.

Moïse-Senouci se trouve confronté à l'ambivalence du regard de l'autre issue de sa problématique narcissique :

- il le recherche : il a besoin de se faire remarquer, de se différencier des autres adolescents du groupe.

- il le redoute car il est susceptible de raviver des affects de honte, de mépris.

Et pourtant, il a désespérément besoin de ce regard dans sa quête d'une image narcissique, tout en le redoutant car il est susceptible de raviver la faille narcissique.

2.2.2- Wilfried.

2.2.2.1- Le placement au CEF.

Dès son arrivée au CEF, Wilfried nous expose son manque de confiance en l'adulte. Il interroge les modalités du lien à l'autre à travers les expériences que lui propose le CEF. Parallèlement, il met en scène ce qu'il ne peut nous exprimer.

J'ai trouvé intéressant de retracer son parcours à la lumière de ce qui se joue dans le lien aux adultes, sur la scène institutionnelle et dans les entretiens. Ce qui cherche à se dire utilise tous ces espaces d'expression, dans l'attente que quelqu'un décode enfin le message.

Très vite, Wilfried s'aperçoit de l'omniprésence de l'encadrement éducatif. Il affirme sa volonté de s'en sortir et d'utiliser son placement à bon escient.

Dès le deuxième jour, il me sollicite sur un temps informel. Nous montons dans le bureau. Wilfried est persuadé qu'il va répéter l'histoire de ses parents, qui se sont séparés. Il estime qu'il n'est pas nécessaire de se marier, pour ensuite divorcer. Il évoque souvent la rage qui le ronge. Je tente de le rassurer, de mettre en avant ses capacités, de le renarcissiser. Il ne dit rien et les larmes sont montées. Il stoppe l'entretien prétextant qu'il va fumer une cigarette.

A l'entretien suivant, qui dure deux heures, Wilfried m'explique son parcours. Il a vécu 13 ans en Angleterre chez sa mère. Celle-ci l'a envoyé en vacances chez son père, en France, mais n'a jamais souhaité qu'il revienne. Le juge a alors accordé la garde au père. Wilfried a fugué pour rejoindre sa mère, mais celle-ci l'a de nouveau renvoyé chez son père. Selon lui, ses parents l'utilisaient pour régler leurs comptes.

Comme son père le maltraitait, il est parti vivre dans la rue. C'est à cette période que les actes délictueux sont apparus, il avait besoin d'argent pour se nourrir. Il se rendait parfois chez sa grand-mère maternelle pour se restaurer.

En Angleterre, à l'école, il a beaucoup souffert de sa couleur de peau, il est métis, tout le monde se moquait de lui. Il trouve les écoles françaises différentes des écoles anglaises, ces dernières sont fermées et les adultes y vérifient le port d'armes.

En France, ce sont les professeurs qui l'ont rabaissé au lieu de l'aider. Il me dit que je ne sais encore rien des souffrances qu'il a endurées, mais que pour l'instant, il ne souhaite pas en parler. Il se décrit comme « parano » et il ne supporte pas le regard des autres, il préfère attaquer avant d'être agressé.

Lors de l'entretien suivant, qui dure aussi deux heures, il me parle du thé qu'un éducateur lui a préparé alors qu'il fumait sa cigarette dehors. Il est étonné qu'un adulte ait accepté de répondre à sa demande même si la fois précédente, c'est lui qui avait préparé le thé. Il se définit comme égoïste car il ne s'est pas fait son thé lui-même, tout en m'interrogeant : « *C'est normal, ça ?* » Wilfried questionne la dimension du lien à l'autre et de l'échange. Il préfère être tout seul, ne rien devoir à personne et ne rien attendre des autres.

La question de la confiance réapparaît : comment faire confiance aux autres quand on ne peut pas avoir confiance en ses propres parents ?

Un soir, une discussion s'installe entre Wilfried, Tico et moi sur la capacité à dormir seul. Wilfried ne peut pas dormir en présence de quelqu'un sinon il ne « *dort que d'un œil* ». C'est la raison pour laquelle il souhaite vivre sur une île déserte. Il n'a pas confiance en l'autre. La discussion dérive sur l'homosexualité. Il lui est impossible de concevoir l'acte sexuel entre deux hommes sans ressentir un sentiment de dégoût. Il pense que les homosexuels sont des gens anormaux.

Trois semaines après son arrivée, le premier refus d'entretien apparaît. Wilfried n'a pas envie de parler. L'après-midi, il a rendez-vous au commissariat pour une identification et il paraît préoccupé. Il finit par venir mais ne dit rien. Je lui renvoie des choses positives quant à ses capacités, je le noie de paroles réconfortantes. Il me remercie et se met à discuter sur son avenir professionnel. Il pense que, petit, il était plus « *grave* » que maintenant, beaucoup plus « *fou* » et « *violent* ». Il parle beaucoup.

Suite à une visite de son père, il décide qu'il ne souhaite plus le revoir. En effet, son père pense qu'il est toxicomane, ce que dément Wilfried. A juste titre d'ailleurs. De manière

récurrente, Wilfried aborde la question de l'usage nocif de cannabis, de sa dépendance ou non, en lien avec l'image que lui renvoie son père. Mon père a-t-il raison ou tort de penser que je suis un toxicomane ?

Cette décision prise, Wilfried montre un nouveau visage. Il a de plus en plus de difficultés à respecter les règles et il se met à voler de la nourriture.

Lors d'une convocation au tribunal, Wilfried écope de deux mois supplémentaires de placement au CEF pour les affaires qui ont été jugées. Il se présente abattu alors que le matin il était tout excité, persuadé que le juge ne le sanctionnerait pas.

A l'entretien, il ne décroche pas un mot. Il déplie la chauffeuse et se couche. Il semble anéanti : il pensait avoir seulement un avertissement. Je m'installe à côté de lui et lui pose la main sur le genou, pour le réconforter. Je tente de verbaliser ce qu'il ressent. Il laisse échapper un sourire. Il refuse de boire du sirop. Il ne comprend pas pourquoi le juge lui a assigné une obligation de formation : « *Qu'est-ce que cela peut lui faire ?* »

Au bout d'un mois de placement, suite à sa synthèse, Wilfried acquiert le droit de sortir du CEF avec les éducateurs. C'est encore l'occasion de questionner la vie en société, il maintient que nous vivons dans deux mondes différents. Wilfried dérive sur les maltraitances infligées par sa mère, puis par son père, il pense que c'est normal. Il est surpris de me voir affirmer que rien n'autorise un adulte à frapper un enfant. Il pensait qu'il le méritait.

Le comportement de Wilfried continue de se dégrader au CEF. Je le questionne à ce sujet, suite à son attitude lors d'un groupe de discussion. Il ne supporte plus de devoir respecter des règles et des activités imposées. Je lui dis avoir été troublée par la manière dont il peut s'emporter car dans ces moments-là aucune parole ne l'atteint. « *C'est grave ?* » Je lui réponds : « *Cela fait peur, dans le sens où on ne sait jamais si tu vas t'arrêter ou pas, si on va pouvoir empêcher que tu ailles trop loin.* » « *Ça vient d'où ça ?* » Nous reparlons alors des maltraitances qu'il a subies. Son seul moyen de survivre a été la violence : « *Ça ne me faisait plus rien quand mon père me frappait.* » Il ne peut évoquer ces moments et m'invite à reprendre son dossier : « *t'as qu'à lire mon dossier.* » Je le prends et lui lis à haute voix.

Son père n'avait pas les mots pour dire ce qu'il ressentait, ni pour stopper le comportement de son fils, alors il usait de la violence. Wilfried fonctionne à l'identique ... Je lui explique alors : « *Quand on a grandi dans un milieu où pour survivre, il faut se montrer le plus fort, on ne peut pas faire autrement que d'user de la violence. Etre citoyen, c'est pouvoir ne pas user de*

la violence. » Il a l'air surpris. « *Mais pour cela, il faut avoir été dans un milieu familial où la parole circulait, ce qui ne fut pas ton cas.* »

A l'école aussi, la parole était absente : quand il se plaignait d'agressions, les professeurs ne réagissaient pas, alors il était obligé de se défendre seul. Je poursuis la lecture du dossier : « *pas d'adulte fiable qui lui aurait permis de se construire.* » Il me demande alors : « *On ne m'a pas laissé le choix que de devenir délinquant ?* »

C'est la fin de l'entretien, Wilfried ne lâche pas « *Marsu* »²²³ qu'il a tenu dans ses bras durant toute la séance. Il refuse de quitter le bureau prétextant qu'il a encore beaucoup de choses à dire et qu'il est intéressé par notre conversation. Il me faut cinq bonnes minutes pour négocier la séparation.

C'est à partir de cette période que commencent à apparaître des comportements étranges. Un soir, lors du repas, il est insupportable. Il mélange à sa soupe, sa serviette en papier, de la moutarde, des pelures de clémentine et mange le tout. Puis il décide d'uriner par terre. Un éducateur le fait sortir de table, car devant l'émulation créée par le groupe, il s'apprête à baisser son pantalon. Dehors, il exprime à l'éducateur que ses parents lui manquent et qu'il a été le témoin d'une tentative de suicide de sa mère.

Son comportement déborde de plus en plus, l'équipe décide de lui retirer certaines sorties. Wilfried coupe alors les liens avec tous les éducateurs. Il vient à l'entretien, ne décroche pas un mot, se remplit de sirop et s'endort dans le « giron maternel ».

A l'entretien suivant, il est énervé, sa privation de sortie est injustifiée, c'est à cause de certains éducateurs qu'il a été sanctionné. Il ne dit plus rien. L'idée me vient alors d'arrêter les entretiens, sans pouvoir réellement justifier une telle pensée. Je comprendrais, par la suite, que les vécus d'impuissance que j'éprouve dans le lien à Wilfried m'induisent à souhaiter répéter l'abandon familial.

Je me mets finalement à parler en lui faisant remarquer qu'il est en pleine régression depuis l'appel téléphonique de sa mère. Il me répond : « *Vous êtes paranos et vous racontez des « mythos », il n'y a rien à comprendre. C'est psychologique tout ça ? Il faut se méfier des gens.* » Wilfried va très mal, il préférerait aller en prison. Il déconstruit tout ce qu'il a mis en place. Il est en pleine phase dépressive voire mélancolique. Plus rien n'a d'intérêt, il ne veut pas faire d'effort et « *tire son temps* ». Il se met à lire un livre puis commence à discuter. Devant son discours « *je m'en fous de tout* », je lui explique qu'il n'a pas à se culpabiliser, à

²²³ Marsu est une peluche géante du Marsupilami, personnage de dessins animés.

s'auto-punir pour les défaillances de ses parents. C'est une partie de poker et il a les cartes en main, il tente sa chance ou il se couche. Il préfère se coucher, personne ne lui a jamais porté aucun intérêt. Je tente de le réanimer psychiquement, en vain.

Malgré tout, je survis à cette destructivité et je maintiens le lien. Mais quelle est la nature de ce lien ? C'est ce que va maintenant vérifier Wilfried. Un soir, au moment du dîner, il me fait une déclaration d'amour très théâtralisée, en présence de tous les adolescents. Il en a discuté avec Saïd qui lui a conseillé de me parler des sentiments qu'il éprouvait à mon encontre, se servant de mes arguments, selon lesquels il faut exprimer les choses qui nous préoccupent... « *Toi tu m'analyse et moi je te kiffe* », je lui rappelle le cadre. Mais quand il quittera le CEF ou quand il aura 18 ans, cette relation sera-t-elle possible ? Je lui explique que cela ne changera rien, et que d'ici-là, il aura trouvé une petite copine. Il me répond qu'il veut une femme et pas une gamine.

A l'entretien suivant, il aborde son sentiment d'abandon. Nous reparlons de sa famille et des questions qu'il se pose : pourquoi l'a-t-on abandonné tant de fois ? « *Peut-être que je n'étais pas un enfant assez bien pour qu'ils m'aiment.* » Il se met à compter les points entre ses parents : sa mère l'a abandonné et trahi, maltraité, elle travaillait et avait une ouverture d'esprit ; son père ne diffère que par son manque d'ouverture d'esprit. « *Et moi dans tout cela je ne sais pas quoi foutre de ma vie.* » Les larmes ne sont pas loin. Je ressens une immense détresse. Je travaille autour de son sentiment de culpabilité et de son besoin de punition. Cela ne sert à rien de tout détruire. Il me dit être perdu. Je le noie de paroles réconfortantes. Il évoque le suicide et me dit en être capable. J'acquiesce et lui signifie mon inquiétude quant à son état de mal-être profond.

A la fin de l'entretien, il ne veut pas sortir. Il me contraint à appeler la chef de service, il se sent très mal et souhaite poursuivre l'entretien. A ce moment, il est dans le jeu, avec la chef de service, nous rentrons dans sa mise en scène, et insistons sur l'importance de le « cocooner ». Par la suite, elle lui demande pourquoi il ne voulait pas sortir, il lui a répondu : « *J'étais bien car Stéphanie elle parle pour moi.* » Elle m'informe qu'il aurait confié à une éducatrice avoir été violé.

Son comportement transgressif et agressif au sein du CEF vient confirmer à Wilfried qu'il n'est qu'un bon à rien et qu'il suscite le rejet de tous.

Deux jours plus tard, alors que je déjeune à sa table, il revient sur sa déclaration d'amour. Il affirme que je ne lui ai pas répondu. Je le contredis en lui rappelant que je lui ai demandé de

renoncer. Il me rétorque alors : « *C'est trop facile d'abandonner.* » Je lui explique que mon refus n'est pas un abandon : « *Ah bon, alors on peut rester ensemble, chacun de son côté.* » Si certaines formes d'amour ne sont pas possibles, ce n'est pas pour autant qu'elles signifient l'abandon. Il semble satisfait de la réponse.

Une semaine plus tard, Wilfried menace de faire une tentative de suicide. Ce serait le seul moyen qu'il ait de s'en sortir. Il parle de tout et de rien. Il veut connaître la signification psychologique de l'énurésie : « *Ça veut dire quoi quand on fait pipi au lit ?* » Je lui réponds que c'est souvent le signe de soucis. Lui pense que c'est lié à un état de bien être tel qu'on ne peut pas se lever. J'acquiesce.

Il enchaîne sur ses cauchemars, celui d'une chute libre, celui où quelqu'un aux dents pourries le regarde droit dans les yeux puis lui tombe dessus. Il a décidé que ces cauchemars ne devaient plus l'angoisser, alors maintenant, il n'en a plus peur. C'est la raison pour laquelle il m'avait volé une bouteille de sirop : il en buvait un verre la nuit quand il se réveillait en plein cauchemar.

Il m'interroge sur mes rêves. Je lui réponds que je ne m'en souviens pas. Il évoque sa capacité à se déconnecter quand il n'a pas envie de faire quelque chose : il plane tout seul. Il se met dans son monde, avec le cannabis, il était vraiment dedans. Il dit que la vie est injuste car il n'aura pas le temps de tout faire. Il n'est pas né voleur. Il ne comprend pas pourquoi son père lui a donné ce qu'il voulait (car il lui a amené une paire de baskets), alors que sa mère n'a jamais voulu. C'est pour cela qu'il a voulu être un « *être à part* ». Wilfried veut que je parle. « *On est là pour échanger.* »

Il m'explique son altercation avec le secouriste à l'examen du brevet de secourisme. Il mime la scène de massage cardiaque sur Marsu. Il veut lire son cahier²²⁴, il le prend et je lui lis quelques passages. Il se perd et me perd dans des discours métaphysiques, il se pose des questions existentielles en permanence. Et encore une fois, Wilfried ne veut pas sortir du bureau. Il y a un envahissement et une impossible séparation.

Après l'incorporation du sirop, le processus d'introjection des capacités rassurantes et contenantantes de la mère se met en place. Tout naturellement, nous parvenons à la question de l'identification. Wilfried arrive à l'entretien avec un bloc-notes. Il veut être le psychologue et prendre des notes. Il me questionne sur mon état. Je lui réponds que je ne supporte plus les adolescents qui passent leur temps à me taquiner, je suis dans une phase dépressive aiguë,

²²⁴ Je dispose d'un cahier par adolescent dans lequel je prends mes notes.

proche du suicide... Il me demande si j'ai déjà tenté de me suicider, je lui réponds par la négative. Il m'explique alors que les taquineries dont je fais l'objet sont des enfantillages qui ne méritent pas que je me suicide, et puis, je suis trop forte dans ma tête pour accomplir un tel geste, sinon je n'aurais pas choisi ce métier ! Je lui demande alors : « *Parce que le suicide est destiné aux faibles ?* » Il me répond que c'est une force de se donner la mort soi-même mais aussi une forme de lâcheté car nous laissons ceux qui nous aiment. Ensuite, il s'enquiert de ma vie sentimentale, versant « *émotionnel* » selon ses termes : « *Pourquoi es-tu célibataire ?* » Je lui explique que je viens de me séparer de mon ami, il rétorque alors : « *Il t'a larguée pour l'été et va revenir pour l'hiver ?* »

Moi : « *Cela veut dire que c'est forcément lui qui m'a plaquée ?* »

Wilfried : « *Non, qui a plaqué l'autre ?* »

Moi : « *C'était d'un commun accord.* »

Il note : « *ne veut pas admettre qu'elle s'est faite plaquer donc elle dit d'un commun accord.* »

Je lui explique que l'on ne s'entendait plus, alors il valait mieux se séparer.

Wilfried : « *A quoi on voit que quelqu'un nous aime ?* »

Moi : « *Il a envie de passer du temps avec l'autre, de lui faire plaisir, il est triste quand l'autre est triste,...* »

Wilfried : « *Tu sais s'il a retrouvé une copine ?* »

Moi : « *Oui mais cela n'a pas duré.* »

Wilfried : « *Comment tu le sais ?* »

Moi : « *Il me l'a dit .»*

Il note : « *Ah, ils n'arrivent pas à se séparer, ils restent en contact. Moi quand c'est fini, c'est fini.* »

Il me montre les dessins qu'il a faits pendant la discussion comme je peux le faire : une fleur pour la nature, un bâton pour la grandeur et une étoile pour... Il me demande pourquoi je dessine des fleurs, je lui réponds que la fleur symbolise pour moi le fait qu'une graine est portée par le vent et qu'à l'endroit où elle se pose, elle pousse. Pour lui, la fleur symbolise la renaissance, mais elle meurt, c'est injuste. Il me demande où j'aurais aimé que la graine se pose, quand je lui retourne la question, il est incapable de répondre. Je lui renvoie que c'est une richesse d'appartenir à plusieurs cultures.

J'évoque ma colère devant son attitude au CEF. Il me répond : « *parce que je n'utilise pas mes capacités ?* » J'acquiesce. Nous parlons alors d'auto-sabotage, de masochisme. Il se met

des bâtons dans les roues : « ça évite aux autres de me les mettre. » Il s'enferme dans sa réflexion, il est actuellement très préoccupé par la mort.

L'avancée de l'élaboration psychologique chez Wilfried s'accompagne d'une grande désorganisation sur la scène institutionnelle avec une multitude de passages à l'acte. Wilfried est dans la provocation, il en est venu aux mains avec un éducateur (que par ailleurs il appelle tonton), il s'est ensuite excusé. Il s'excuse beaucoup. Il m'a sauté dessus en tentant de m'embrasser, prétextant que cela faisait longtemps que l'on ne s'était pas vu.

Le directeur lui a fait remarquer qu'il était en train de se dégrader, qu'il devenait fou... Il n'a pas eu son BNS²²⁵ car il a saboté l'épreuve... Il pousse l'équipe dans ses retranchements à l'instar de sa famille qui l'a rejeté car elle ne le supportait plus. Wilfried est en décomposition...

Un rapport d'incident est envoyé au juge pour insultes et violences à l'encontre de la chef de service. L'enfermement ne lui convient pas, il devient paranoïaque, il semble entrer dans la folie. Il faut le faire sortir du CEF et l'inscrire dans des activités culturelles. Il s'agit de l'ancrer dans la réalité et de pallier ses conduites d'auto-sabotage. Il passe par des vécus de dépersonnalisation.

Les anciens processus défensifs se remettent en place : pensée opératoire, vide affectif, clivage. Wilfried est éteint, sa voix est monocorde. Il s'étend sur la chauffeuse, la tête dans le pouf. Nous évoquons ses rapports d'incidents : « Ça m'est égal, ici ou en prison, c'est pareil. Je ne pensais pas que le CEF c'était comme ça. Je perds mon temps, cela fait trois mois que je suis ici et il n'y a encore aucun stage de mis en place. Si c'est pour stagner, autant être en prison, au moins je pourrais fumer des joints. » Il n'a confiance en personne, ni en son référent, ni en moi. De toute façon si on ne lui donne pas de stage, il sait que c'est parce qu'il est noir.

Le CEF réactualise son vécu d'exclusion lié à sa couleur de peau. Il me fait remarquer que les quatre adolescents qui ont les droits de sortie sont quatre « blancs ».

Au sujet de l'incident avec la chef de service, il se pose en victime : on ne comprend pas son humour. Peut-on rire de tout ? Il m'explique alors qu'il commence une guerre contre lui-même : d'un côté son cerveau et de l'autre son âme, avec un témoin de l'affrontement... Son discours est rempli de paradoxes et je ne parviens plus à le suivre. Il y a des bizarreries dans le discours. Je lui parle de « paranoïa » et de « dépression », mais il change de sujet et part sur

²²⁵ Brevet national de secourisme.

des discussions métaphysiques : « *un bout de détail + un bout de détail = la vérité...* » Les entretiens sont beaucoup moins riches qu'auparavant, il y a une sorte de vide. Où sont les affects ? Je ne perçois plus la tristesse d'antan.

Suite à un appel téléphonique à sa mère, Wilfried s'effondre un peu plus. Selon lui, celle-ci ne veut plus que Wilfried l'appelle. Selon l'éducatrice qui a accompagné l'appel téléphonique, sa mère a tenu un discours très positif. L'éducatrice lui a laissé 10 minutes en plus et quand elle lui a fait remarquer que c'était l'heure de raccrocher, Wilfried l'a insultée et sa mère lui a demandé de faire des excuses sinon ce n'était plus la peine qu'il la rappelle. Sa mère lui a dit qu'elle culpabilisait de savoir Wilfried au CEF et il lui a répondu qu'elle devait parler d'autre chose. Wilfried me dit qu'il veut fuguer, il veut aller en prison. La vie ne sert à rien, pourquoi fait-on des enfants si c'est pour les abandonner ? Il entre dans une phase dépressive, la remobilisation de sa mère repose sur un paradoxe qu'il doit traiter : le lien suppose le risque d'un nouvel abandon et l'absence de lien à sa mère réactive la situation d'abandon.

Le comportement de Wilfried continue de se dégrader, il est insultant, menaçant. Le psychiatre lui annonce que s'il ne modifiait pas son comportement, il serait hospitalisé. Il ne comprend pas, il n'est pas fou... J'insiste sur la notion de mal-être qui génère ses passages à l'acte et que cela se traite à l'hôpital et pas en prison. Il accepte l'idée, tout l'entretien tournera autour de cette possible hospitalisation.

La chef de service m'explique que face à une nouvelle colère de Wilfried, celui-ci aurait dit : « *Envoyez-moi où vous voulez !* »

Cela fait maintenant 3 mois que Wilfried est au CEF. Lors de sa synthèse, il nous renvoie que le CEF « *dresse les jeunes* ». Nous lui expliquons que ce n'est pas un jeu de bras de fer mais une main tendue. Il ne supporte pas que les éducateurs rentrent dans sa chambre : « *Je ne veux pas qu'on casse mon intimité, je ne supporte pas qu'on viole mon intimité.* » Ce qui est en contradiction avec tous ses passages à l'acte exhibitionnistes... Il lui est demandé d'arrêter de se positionner en victime.

L'entretien suivant fait suite à l'incarcération de Sylvain, Wilfried ne la supporte pas. Il nous accuse de ne pas avoir fait ce qu'il fallait pour aider Sylvain et de l'avoir « enterré ». Il n'a pas supporté que je lui renvoie que Sylvain avait pris ses responsabilités et avait continué son trafic de stupéfiants et ses intimidations au CEF, au lieu de penser à ses petites sœurs. Je lui fais remarquer qu'il parle souvent des autres pour éviter de se remettre en question. Il se met

alors à évoquer des situations d'effraction, d'intrusion de son intimité : « *Quand on a les yeux clairs, on ne peut plus laver la vitrine* » ???

Nous parlons alors de la question de l'image, si quelqu'un touche à son image, c'est à l'intérieur qu'il est touché, la destruction de la vitrine génère aussi la destruction de ce qu'il y a à l'intérieur. A l'évocation des termes d'effraction, d'intimité, il me demande d'échanger nos places. J'accepte. Nous tentons alors de repérer les effractions qu'il a pu subir, je lui définis l'échelle graduée des intrusions de la moins violente (entrer dans sa chambre sans frapper) à la plus violente (viol). Il détourne très vite la conversation pour parler des règles de bienséance.

Nous reparlons aussi de sa synthèse, et nous évoquons les deux Wilfried qui mènent un combat à l'intérieur de lui : celui de la rue et celui qui aspire à une nouvelle vie. Je lui donne les paroles d'une chanson (« *N'importe quoi* »²²⁶) en lui demandant de les lire et de me dire ce qu'il en pense pour la prochaine fois.

Wilfried développe un comportement d'exclusivité à mon endroit : alors que je suis en entretien avec Christian, il intruse l'espace : il m'apporte un dessin et veut boire un sirop. Je refuse, il part en colère me disant que ce n'était plus la peine que je lui parle.

Je reçois Wilfried à la sortie du tribunal. Il a trouvé très intelligent de ma part de lui avoir donné les paroles de la chanson, mais que « *pour une psy, c'est normal* ».

Il m'explique que lui ne pleure pas contrairement à la chanson. C'est le premier entretien depuis longtemps où Wilfried s'exprime en « je » assez facilement. Il trouve que j'ai l'air triste derrière mon grand sourire. Je lui explique que je suis minée de le voir faire « *n'importe quoi* » alors qu'il dispose d'un gros potentiel. Il ne comprend pas que je m'intéresse autant à lui. « *Pourquoi tu ne penses pas le mériter ?* » Il ne sait pas. Il réfléchit. Nous parlons alors de sa rage, de sa carapace. Il reconnaît éviter les sentiments pour ne pas souffrir. Nous évoquons son lien à sa mère et ses vécus d'abandon et de trahison, sûrement responsables de son manque de confiance en l'adulte. Nous abordons aussi son désir d'aller en prison, son autodestruction, sa consommation de cannabis pour anesthésier toute souffrance et toute pensée, et son incapacité à se projeter dans l'avenir. Je lui reparle de son intrusion dans l'entretien de Christian. Il n'a pas supporté le non et reconnaît sa colère.

Le lendemain de cet entretien, je suis l'objet d'une identification projective très violente. A 21h, à la suite d'un appel téléphonique, Wilfried fait une grosse crise. Alors que je dîne avec

²²⁶ Chanson de F. Pagny dans laquelle une personne est le témoin impuissant de la déchéance de son frère toxicomane.

Karim dont la synthèse vient de se terminer, il arrive et me reproche d'avoir dit à l'une de ses tantes qu'elle n'était pas sa tante. Je ne vois pas de quoi il me parle, je ne connais pas la tante en question. Il repart puis revient, très en colère, en me disant qu'il ne veut plus me voir. Il s'approche du vaisselier pour attraper un verre et me le jeter, il est alors maîtrisé par un éducateur dans une pièce mitoyenne. Karim et Anthony tentent de le raisonner. Un sentiment de colère s'exprime, très archaïque avec l'impression qu'il est trop longtemps demeuré enfoui et qu'il s'adresse à sa mère. Quand il ressort, il a les yeux injectés de sang. Nos regards se croisent et je soutiens le sien. C'est l'enfant apeuré, désemparé.

A mon départ du centre, des larmes coulent sur mon visage : seraient-ce les larmes que Wilfried ne s'autorise pas à laisser couler ? Un éducateur m'expliquera que la colère de Wilfried provenait de la menace d'hospitalisation qui pesait sur lui.

Le lendemain, Wilfried m'ignore. Il me serre la main sans toutefois me saluer. Il m'évite durant toute la journée. Il se saisit pourtant du refus d'Anthony de venir en entretien pour prendre sa place. Il est sous l'emprise du cannabis. Nous reparlons de sa colère de la veille. Il m'explique que ce n'était pas de la rage mais bien de la colère (la chef de service m'informerait que suite à l'incident, il a versé des larmes, il en parlera comme « *des larmes de sang* »). J'évoque avec lui la face positive de son état de crise : il ne m'a pas manqué de respect, ni insulté, il a exprimé sa colère par des mots et non par de la violence. Je lui dis que cette colère évoque pour moi celle d'un petit garçon pris au dépourvu devant des situations qu'il ne maîtrise pas. Il passe outre et ne s'excuse pas comme cela lui avait été demandé. Mais doit-il s'excuser d'un effet de transfert ? Il joue beaucoup avec les sirops, il fait des mélanges, il met des bouteilles dans son blouson et il les garde là pendant tout l'entretien. Il présente un état de désespoir tel que plus rien n'a d'intérêt. Le CEF lui vole de l'argent, « on » pense qu'il est fou, « on » veut l'envoyer à l'hôpital... A la fin de l'entretien, il part avec un verre plein de sirop qu'une éducatrice parvient à récupérer. Au goûter, il est très provocateur, il me serre très fort la main en me saluant.

Suite à la visite de l'une de ses tantes, Wilfried a le sourire. Nous abordons la question de l'ennui, de la routine, du désir, des limites : « *Je n'ai pas de limite. Mon père a voulu me donner une éducation mais je ne l'ai pas acceptée.* » A quelle limite fait-il référence : l'autorité ou l'enveloppe ou les deux ?

Nous évoquons la question de l'image parentale idéale que nous devons déconstruire pour vivre sa vie. Nous parlons de l'amour parental et des parents qui gâtent leurs enfants car ils ne

savent pas les aimer autrement. Il se questionne alors sur la folie : « *Est-ce que je suis fou ?* » Il interroge la limite entre le normal et le pathologique : « *Si tout le monde était autiste, nous [« les gens normaux »] on serait déclaré comme délirant* », dit-il à ce sujet.

Nous abordons aussi le clivage qu'il peut exister entre le corps et l'esprit afin de ne pas ressentir les souffrances corporelles et les émotions douloureuses. Il anesthésie son corps avec le cannabis. Je lui explique comment le bébé s'approprie ses éprouvés corporels via le discours de la mère. « *Il faut que je prenne du plaisir et que je désire des choses. Avant j'avais des plaisirs simples comme la piscine, le foot. Puis avec le shit, je me suis donné des excuses pour ne plus y aller.* » Il semble prendre conscience des défenses qu'il a érigées. Nous évoquons alors le monde imaginaire qu'il s'est créé pour ne plus voir ce qui lui déplaisait de la réalité du monde. Il a tourné le monde en dérision et a refusé d'y vivre. Comme à son habitude depuis quelque temps, il dépasse son temps d'entretien et refuse de sortir du bureau. En partant, il me signifie qu'il a des larmes qui coulent maintenant, pour toutes celles qu'il n'a pas versées auparavant. Mais il ne les laisse pas toutes couler sinon il y aurait une inondation.

Wilfried arrive à l'entretien suivant avec 2 livres que je lui ai prêtés, il est très énervé. Il s'est maîtrisé mais il ne sait pas s'il parviendra encore à résister aux provocations de Lilian sans le frapper. Je le félicite pour son self contrôle.

Il veut reprendre l'école jusqu'au bac : « *Il n'y a que ça à faire.* » Il veut aller habiter à Gibraltar. Son beau-père vit là-bas. Il ne m'avait encore jamais parlé de lui : « *Je ne lâche pas tout d'un coup.* » Le beau-père est arrivé après la naissance de son frère, mais maintenant il est séparé de sa mère.

Il est pressé d'avoir ses retours en famille mais surtout pour voir ses copains. Il a croisé un jeune qui lui a dit que son meilleur ami le cherchait. Il est dans quelque chose de positif, il a envie de garder ses sorties et veut commencer son stage. Je suis très heureuse pour lui. Je lui signifie qu'il a pu appeler sa mère et que cela s'est bien passé. Il veut rouler sur des « *pépites d'or mais il sera un vrai Picsou.* » Il pense devenir bookmaker pour pouvoir détourner de l'argent. Quand on a le vice... On reparle du désir : quand on a tout, on ne peut plus rien désirer et la vie devient inintéressante. Hier, il a pensé fuguer, il ne supporte plus l'enfermement. On parle alors de la justice et de la corruption.

Wilfried évoque aussi ses projets de vacances, plus ou moins réalistes : « *Mais on a le droit de rêver, c'est ce qui permet de tenir ici.* » Nous sommes interrompus par un éducateur,

Wilfried fait remarquer que c'est une intrusion et souhaite rattraper les quelques minutes de perdues. Comme à son habitude, il refuse de quitter le bureau et se sert un sirop. Il n'a pas lâché les livres durant tout l'entretien.

Wilfried est très énervé contre les éducateurs du CEF, on le prend pour un « *bouffon* ». Depuis trois jours, il est en crise, c'est-à-dire depuis qu'il a eu connaissance du décès de sa grand-mère paternelle qui a été empoisonnée, en Afrique, par le frère de son père. Ce dernier est parti pour les obsèques. Wilfried veut casser un de mes verres, il faut qu'il casse. Il imagine une stratégie pour semer la zizanie chez les éducateurs. Je reprends le cadre du CEF, les interdits, la nécessité de pouvoir les respecter au CEF pour ensuite les respecter dans la société. Il fait le parallèle avec son père : « *Vous n'êtes pas mon père pour m'obliger à respecter des choses.* »

J'évoque la notion du morcellement. A chaque fois qu'il se rassemble, il se fait exploser : « *Ma vie n'a pas de sens ou ma vie a trop de sens différents.* » Il se sent persécuté, il se dit « *parano* ». Je lui explique que ce n'est pas cela la paranoïa, il a du mal à me croire. Il me raconte alors, qu'à l'âge de 5 ans, il rentrait seul le soir de l'école, il devait traverser des petites rues et il avait peur de se faire agresser. Il est surpris que je lui apprenne que sa peur était justifiée par son âge, et par conséquent considérée comme « normale ». Il se lève pour ouvrir le velux : il veut rouler un joint alors que je viens tout juste de lui expliquer que le cannabis pouvait déclencher des sentiments de persécution et des états de crise. Il prend son briquet (objet interdit) et fait semblant de brûler du cannabis sous son blouson. Je soulève son blouson pour m'assurer qu'il fait bien semblant, il n'y a rien.

Nous sommes dérangés par un électricien, ce qui énerve Wilfried qui exprime sa colère. Quand je lui signifie la fin de l'entretien, il me dit être en érection et il commence à se masturber sous son blouson. Je lui demande d'arrêter car ce n'est ni le lieu, ni le moment et que cela relève de son intimité. Cela le fait rire, je pense alors qu'il fait semblant, comme pour le joint. Je soulève le blouson, il ne fait pas semblant et il ne veut pas s'arrêter. Je sors alors de mon bureau et j'attends qu'il s'arrête. Comme il poursuit, je fais intervenir un éducateur qui le fait sortir du bureau. Par la suite, il se vante de s'être masturbé dans mon bureau auprès des autres adolescents.

Au repas, il s'assoit à ma table et poursuit son jeu de séduction, mais de manière très respectueuse, moins agressive. Le directeur le reprend quant à son comportement en le comparant à un petit enfant.

La musicothérapeute m'informe que la veille, il avait aussi eu des attitudes équivoques.

Je suis plutôt désorientée par le comportement de Wilfried : met-il en scène les abus qu'il a vécus et teste-t-il ma position ? Comme il est très en colère quand il vient à l'entretien, la masturbation, en tant qu'autoérotisme, apaise-t-elle la tension ?

Pendant qu'il se masturbait, il émettait des cris qui tantôt évoquaient des pleurs, tantôt des cris de jouissance exagérée, tel un homme qui se décharge. Cela m'évoque la mise en scène d'un viol, il s'identifie tantôt à la victime, l'enfant qui pleure, tantôt à l'agresseur. Il met en scène ce qu'il ne peut dire.

Wilfried va alors devenir très agressif envers moi. Quand je le salue, il me dit qu'il n'aurait jamais dû me serrer la main, cela lui portera malheur pour son jugement. Il fait un scandale à l'infirmière qui ne peut le recevoir dans l'immédiat puisqu'elle est déjà avec deux autres adolescents. Quand il redescend de l'infirmierie, il me saute dessus alors que je suis assise sur une chaise en disant que cela fait longtemps qu'il n'a pas vu de femme.

Wilfried est en stage et cela se passe bien. Mais un rapport d'incident part chez le juge suite à des violences exercées à l'encontre de Lilian et de Jordan. Une convocation spéciale est demandée. Wilfried regrette ses actes sur Lilian et il a fait le service de Jordan pour se faire pardonner.

Wilfried est toujours dans la provocation. Durant le week-end, il a pris une éducatrice sur son dos et l'a emmenée dans sa chambre pour réaliser une simulation de tournante. Il jouait et n'a pas pris conscience de la gravité de son acte. La chef de service a récupéré des affiches pornographiques qu'il avait mises aux murs de sa chambre.

Wilfried commence l'entretien normalement mais quand j'aborde son attitude de la dernière fois, il enlève son t-shirt. Il veut que j'admire son torse. Je lui dis qu'il doit avoir une tenue correcte. Il ne comprend pas en quoi être torse nu est incorrect. J'essaye de lui expliquer, et en plaisantant, j'ajoute que la prochaine fois il sera en caleçon, si je le laisse faire. Il enlève alors son pantalon et met Marsu sur lui, il le tient dans ses bras. Je décide d'ignorer. Il m'explique alors l'expérience qu'il est en train de réaliser. Par identification à moi et à mon travail, il me présente la recherche qu'il a commencée, il y a trois jours. Il veut : « *Prouver que l'homme a honte de son corps sauf pendant l'acte sexuel. Pourquoi ne pas vouloir voir les personnes en face pendant l'acte ?* » La honte est fonction des personnes avec lesquelles il se trouve. Il parle alors des exhibitionnistes qui montrent leur corps car ils en sont fiers : « *Quand on a honte, on éteint la lumière pendant l'acte sexuel, comme les impuissants qui ne sont pas sûrs*

d'eux. »

Nous évoquons alors les origines de la honte comme le viol et l'inceste. Il esquivé la discussion puis m'explique la méthode qu'il compte appliquer pour faire sa recherche : il va être provocant, étudier les réactions des personnes et en reparler avec elles ensuite. Il évoque l'habit qui cache de l'humiliation. Puis il se rhabille. Il se met alors à interroger les relations entre adultes et enfants (la discussion avait commencé après le repas suite à un article de journal qui retraçait l'histoire d'une institutrice qui avait épousé l'un de ses élèves et avec lequel elle avait eu deux enfants). Il m'explique avoir eu des rapports sexuels avec une amie de sa mère, il avait 12 ans et elle 23. Pour lui, c'était un moment agréable et il ne voit en cela rien d'anormal. Il évoque de nouveau les sentiments de honte et d'humiliation. Quand Lilian a uriné sur son lit, il s'est senti humilié, la tension est montée et il n'a pu se retenir de le frapper. Wilfried m'attribue la responsabilité de ses passages à l'acte : il n'a pas eu d'entretien la semaine passée (car il était en stage) et « *n'a pas pu se vider* ». Je reprends aussi les mises en scène de violence, d'intrusion, de viols, qu'il produit sur la scène institutionnelle. Je l'informe que je recherche ce qu'il tente de nous dire, sûrement des choses très douloureuses.

Quand les cadres lui lisent son rapport d'incident, il fait ses valises car il pense qu'un tel rapport va l'envoyer directement en prison. Il dénie les faits qui lui sont reprochés. Au moment du goûter, il m'embrasse sur la joue, je lui dis que c'est une agression et qu'il ne doit pas le faire. Je m'isole du groupe d'adolescents et je me mets dans un coin du foyer, les adolescents m'encerclent, je m'échappe. Je me rends chez le directeur pour qu'il reprenne avec les adolescents la question du toucher lors de la réunion. Quand je redescends au foyer, Wilfried me demande ce que j'ai dit au directeur. Il ne comprend pas.

Lors de l'entretien, je reprends avec lui l'attitude qu'il a eue vis-à-vis de moi au moment du repas de midi : il n'a pas arrêté de me mettre de grandes claques dans le dos. Il me dit qu'il ne comprend pas, il ne sait pas s'il m'aime. Il n'est pas en colère, « *c'est de l'envie, je ne supporte pas le lien qu'on a car tu as un pouvoir sur moi et ça me fait peur.* » Je le rassure quant à la dangerosité du lien. Du coup, il prend mes lunettes de soleil et les porte jusqu'à la fin de l'entretien : « *C'est pour reprendre le pouvoir car je vois tes yeux mais toi tu ne vois pas les miens.* »

Alors que j'avais pris pour la première fois le bip de sécurité pour l'entretien aux vues des débordements plutôt violents de Wilfried à mon encontre, je m'aperçois alors que trop loin c'est insupportable, mais que trop près aussi. Très rapidement je suis rassurée car Wilfried

tente de mettre du sens sur ses passages à l'acte. Il évoque E. Poe et Baudelaire, au sujet d'un livre de Poe : « *On ne dirait pas que Poe l'a écrit, qu'il y a deux auteurs* », signifiant la difficulté à distinguer l'écrivain du traducteur.

Je lui demande où il en est de sa recherche, il me répond qu'il n'y pense plus. Il souhaite que j'en parle à l'université : « *Ils vont se foutre de moi, ce sont des vers de bibliothèque et moi je ne suis qu'un délinquant.* » « *Je leur dirai que tu n'as que 17 ans.* » « *Non tu peux leur dire que je suis un mineur délinquant et que je suis au CEF.* » Je relis ses hypothèses et lui fais la remarque qu'elles ne sont pas ordonnées. Il m'explique alors que sa mère était très « *bordélique* » (comme moi) et qu'il ne supportait pas. Cela représentait un sujet de dispute. Wilfried prétend être ordonné mais la réalité de sa chambre invalide fortement son discours. Son frère de 14 ans ne rangeait pas, et faisait fi des remontrances de Wilfried à ce sujet. Il n'y avait que sa petite sœur qui l'écoutait. Je lui demande si ce sont des demi-frères, il répond par la négative. Je crois qu'il n'a pas compris, je lui reformule la question : ont-ils le même père ? Il répond par la négative. Je lui dis que ce sont des demi-frères. Selon lui, ce sont des frères et sœurs « *entiers* » et il ne peut pas entendre mon explication sur le « *demi* ». Il me fournit alors une autre explication du « *demi* » que j'ai dû mal à saisir et que je ne peux retranscrire. Il trouve normal de passer à l'acte puisqu'il ne retourne pas chez lui, il veut aller chez son père. Il m'explique que son frère et sa sœur sont déjà allés à Gibraltar (où vit son beau-père). C'est la première fois que Wilfried évoque sa fratrie.

Durant le week-end, les éducateurs ont loué la Squale, film retraçant la vie d'adolescentes dans une cité, film axé sur les « *tournantes* ». Wilfried très choqué, se masturbe devant tout le monde, en hurlant : « *Je deviens fou.* » Il identifie les éducateurs aux violeurs du film et demande : « *Etes-vous capables de m'arrêter si je saute sur quelqu'un ?* » Il saute sur Lilian et une crise violente se déclenche avec casse de matériel. Il a des propos et des attitudes sexuelles inadaptées.

Il a refusé d'être vacciné par l'infirmière : « *Personne ne me pénétrera ici.* » Wilfried a toujours eu des problèmes relationnels avec les femmes et les éducatrices, qu'il peut agresser mais toujours en public.

Suite au retour chez son père, Wilfried est très fatigué, il a fumé des joints toute la nuit et le dernier à 4h du matin pour être sûr d'être encore sous l'emprise du cannabis à son retour au CEF. Il m'explique que le simple fait d'être dans mon bureau lui donne une érection.

L'enfermement le rend fou. Il est toujours dans la provocation et insiste pour rouler un joint dans mon bureau. Je refuse, il accepte et range son matériel.

Nous reparlons de son travail de recherche, il souhaitait que j'en parle à l'université : « *Ça fait 3 jours que j'attends. Je parie qu'ils ont dit que c'était nul.* » Je lui dis, qu'en réalité, nous nous interrogeons sur les préoccupations qu'il avait pour son âge, qu'il devait avoir vécu des choses difficiles et qu'il en souffrait dans son corps. Je rajoute que je partage cette analyse. Il ricane défensivement. Il reconnaît être dans une période où, encore une fois, plus rien n'a d'intérêt. Je parle du lien que nous avons établi et des affects très variés qu'il me fait éprouver : « *Je te déçois ? Je t'énerve ? Tu t'inquiètes ?* » Je lui réponds qu'il ne me déçoit pas, mais que parfois il me désespère, que je me sens découragée et impuissante à l'aider car il met tout en place pour détruire les progrès qu'il fait. Cela me fait penser à sa famille qui a sûrement vécu des choses similaires devant son comportement et cela les a conduit à abandonner, à l'abandonner. J'insiste sur le fait qu'on ne l'abandonnera pas : « *La psy, elle ne lâche pas* », me dit-il. Devant cette interprétation, il reste perdu dans ses pensées.

Nous évoquons alors la guerre des gangs qui sévit à l'intérieur de lui : il est ou tout bon ou tout mauvais : « *Je suis une catastrophe de l'humanité.* » Nous travaillons sur le mauvais qui tente d'étouffer le bon qui veut émerger. Cette métaphore le fait rire. Il se croit clivé et ne sait pas qui choisir. Il se liquéfie sur la chauffeuse, il se répand, gigote. Il pique du nez. Il est manifestement très fatigué. L'heure de la fin de l'entretien arrive. Il subtilise une bouteille de sirop que je retrouve dans sa manche (c'est le rituel de la fouille). Il ne fait pas de difficulté pour sortir mais refuse de me rendre la bouteille : « *il faut que j'appelle un éduc ?* » Il acquiesce. J'appelle un « éduc-papa » qui monte et Wilfried me rend la bouteille sans difficulté.

Au repas, il mange à ma table. Il reparle de *La Squale* et du traumatisme qu'a provoqué ce film en lui. Il m'explique qu'il pensait que de m'avoir embrassé sur la joue allait me faire plaisir...

Il vient se poser dans le bureau juste avant le dîner, alors qu'il est de service. Il me parle de la déprime : « *Peut être que j'irai mieux si je déprimais. Il faut déconstruire pour pouvoir reconstruire.* » Ensuite il évoque la frustration : « *Cela fait du bien d'être frustré de temps en temps, même si j'aime pas ça.* » Il évoque sa consommation de cannabis et dit qu'il fume parce qu'il s'ennuie. Il ne parvient pas à concevoir que l'on puisse l'apprécier. Wilfried n'est plus du tout désagréable. Nous finirons notre discussion en mettant la table.

Wilfried a le sourire. Il est heureux et tout fier de me montrer ses nouvelles chaussures : des converses et des vraies ! (je porte des chaussures identiques mais sans marque). Il me dit que je dois toujours me restreindre, faire des économies, je ne dois pas être heureuse (car je ne porte pas de marque). Pour lui les habits, c'est un plaisir. Wilfried se définit comme coquet à l'instar de sa mère. Puis après un bref temps d'hésitation, il rétorque, « *comme mon père aussi* ». On évoque sa transgression du week-end : il a volé la clé d'un éducateur et s'est enfermé dans sa chambre pour fumer un joint avant d'aller en scolarité. Je lui renvoie que si les cours l'intéressaient, il n'aurait pas besoin de fumer. Il me parle de l'histoire et de la géographie, il aime beaucoup ces matières :

Wilfried : « *Tout a une source géographique et une histoire.* »

Moi : « *Et toi ta source, elle est où ?* »

Wilfried : « *Partout, sur toute la terre.* »

Moi : « *Si elle est partout, elle est nulle part.* »

Wilfried : « *Oui mais je me suis construit avec des gens venant de partout.* »

Moi : « *Ton père est né où ?* »

Wilfried : « *à D.* »

Moi : « *Et ta mère ?* »

Wilfried (il hésite) : « *En France.* »

Moi : « *Avec des origines algériennes ?* »

Wilfried : « *Oui.* »

Moi : « *Donc tes sources sont en Algérie, en Afrique noire et toi tu t'es construit en France et en Angleterre.* »

Wilfried ne peut parler de ses émotions, il ramène alors tout à la pensée. Il « *maîtrise son cerveau, c'est une protection.* » Il ne parvient pas à évoquer le sentiment de rage qui le submerge. Le reste, il n'en parle pas. Il fume pour faire passer le temps mais aussi pour oublier.

Wilfried est placé en garde à vue après avoir blessé involontairement un éducateur qui tentait de s'interposer dans une altercation dans laquelle Wilfried était difficilement maîtrisable. Il a une révocation de 15 jours de son sursis de mise à l'épreuve.

Je me rends donc à la maison d'arrêt : « *Ah la psy !* » dit-il en me voyant. Wilfried est tout excité, il est sous l'emprise du cannabis. Dans un premier temps, il m'explique être bien en prison, il fume des joints et joue à la playstation toute la journée. Il reconnaît toutefois que la

prison ce n'est pas l'idéal pour construire un projet. Il bénéficie d'un traitement de faveur car il prend sa douche seul.

Il remarque mon malaise. En effet, c'est la première fois que je rentre dans une maison d'arrêt, l'exiguïté du parloir et l'ambiance qui règne me font froid dans le dos. Wilfried me reconforte en me disant que ce n'est pas moi qui suis enfermée ! J'évoque justement la question de l'enfermement, lui qui ne supporte pas d'être enfermé (il aurait confié à son avocat que sa mère l'enfermait avec des amis à elle (viol, attouchements ?)). Il m'affirme que je connais les raisons pour lesquelles il ne supporte pas l'enfermement. Wilfried ne m'a jamais parlé de ce qu'il avait subi mais il me l'a suffisamment mis en scène pour qu'à ses yeux j'ai compris.

Wilfried pense que le CEF va le lâcher, l'abandonner. J'évoque ma difficulté à l'aider dans la mesure où nous sommes sur un même bateau mais qu'il rame dans le sens contraire au mien... Du coup, il accepte de monter dans ma barque et de ramer dans le même sens, de stabiliser quand cela ne va pas mais en aucun cas de retourner en arrière. En partant, il me dit : « *Alors, on prend la même barque ?* »

A sa sortie de prison, Wilfried est amorphe, démotivé : « *Je me plie au règlement et c'est tout.* » Je commence l'entretien en évoquant mon sentiment d'impuissance, que peut être je n'avais rien compris : « *Oh tu vas trop loin la psy !* » me répond t-il. Il a récupéré ses sorties, il est content et surpris. Pourquoi les lui a-t-on données ? Pourquoi nous préoccupons-nous autant de lui ? Il interroge beaucoup le lien et ce qu'il recouvre. J'étaye et je renarcissise : réanimation psychique intense, avec perfusion de vie.

Je fais allusion aux agressions dont il m'a parlé en prison, j'utilise les termes de viol, attouchements. Il nie. Je marque ma surprise en faisant référence à tous les indices qu'il m'avait laissés depuis son arrivée. Il part aux toilettes. En revenant, il m'explique qu'il a juste couché avec une amie de sa mère l'an dernier, mais qu'il était consentant (mais c'est impossible car à cette époque, il était en France et non en Angleterre où se trouve sa mère). Je lui dis que c'est peut-être difficile d'en parler mais qu'il serait bien qu'il se déleste de tout cela. Il m'écoute attentivement. Je passe ensuite à autre chose pour ne pas être trop intrusive. Il me demande pourquoi il n'a pas eu ses retours chez son père plus tôt. Je mets en évidence l'absence de mobilisation de son père pour le recevoir, il ne supporte pas cette réponse et repart aux toilettes en disant qu'il en a marre.

La chef de service m'expliquera, qu'à sa sortie de prison, Wilfried l'avait interrogée sur la question de la victime : « *Quand on est enfant, on ne se rend pas compte.* » Celle-ci lui a expliqué les procédures qu'il existe après la majorité pour les enfants victimes. Il a écouté avec grand intérêt.

Wilfried est fatigué. Son comportement s'améliore. Il a des phases boulimiques, il se remplit. Depuis le début de la semaine, il me montre tous les joints qu'il roule et insiste sur le fait qu'il fume beaucoup moins. Je le félicite pour cela tout en n'étant pas totalement dupe.

Wilfried est en colère. Il en a marre, on veut l'« *enculer* ». « *C'est parce que je suce des bites que cela se passe bien.* » Mais il ne supporte plus d'être enfermé. Il n'arrête pas de taper le verre par terre comme s'il allait le casser.

Wilfried se pose à l'envers : la tête dans le pouf et le corps sur la chauffeuse. Il trouve que je le regarde bizarrement. Nous parlons de son week-end chez son père qui s'est bien passé. Il était content de revoir l'un de ses amis. Il était venu au CEF dans l'idée qu'il serait « *pénard* », il ne pensait pas que nous nous occuperions de lui. D'ailleurs il ne comprend toujours pas pourquoi nous faisons tout cela pour lui. Il me dit que Jordan pense que nous nous occupons trop de lui. Je lui dis : « *Tu trouves ?* », il répond par l'affirmative. Je lui demande comment il interprète l'attitude de Jordan, il me répond qu'il doit être jaloux. Wilfried est aussi jaloux car l'équipe s'occupe plus des nouveaux arrivants que de lui. Il prend Marsu sur lui, il passe sa main dans un trou et se met à tripoter à l'intérieur de Marsu :

Wilfried : « *C'est bizarre.* »

Moi : « *Ça te fait quoi ?* »

Wilfried : « *Je ne sais pas.* »

Moi : « *Essaye de mettre des mots sur ce que tu ressens.* »

Wilfried : « *Ça me fait bizarre, c'est tout.* »

Moi : « *Oui mais c'est plutôt agréable, désagréable ?* »

Wilfried ne peut se positionner. Je prends Marsu et plonge ma main à l'intérieur, je décris mes sensations. Il m'explique que Marsu a une plaie, lui aussi il en a, mais elles sont cicatrisées contrairement à Marsu. Je joue l'étonnée et lui réponds que je pensais que certaines étaient encore ouvertes. Il s'observe et répond négativement. Je lui dis alors que je parle des plaies psychiques béantes qu'il croit cicatriser avec le cannabis : « *Oh la psy, là tu vas loin.* » Je lui dis d'y réfléchir et que nous en discuterons. Mais pendant ce temps, il a sorti tout son matériel pour rouler un joint. J'expose mon désaccord, le secret professionnel n'est pas la

complicité par rapports aux transgressions des adolescents. Il accepte et reballe le tout. Je lui demande pourquoi il n'a de cesse de m'exhiber les joints qu'il roule, est-ce par provocation ou pour voir si je le « balance » ? C'est pour me montrer comme il roule bien les joints et pour tester ma confiance aussi. Je lui renvoie qu'il peut recevoir des compliments autrement que pour des activités illicites, sa valorisation il peut la trouver dans des actions positives. Quant à ma confiance, il peut terminer son test depuis le temps où il transgresse sous mes yeux, si j'avais dû le dénoncer, je l'aurais fait depuis longtemps.

Il interroge à plusieurs reprises mon regard, je le regarde bizarrement. Il enchaîne sur une de ses copines chez qui il a, par inadvertance, envoyé la police : voudra-t-elle encore de lui ? Il veut savoir ce que c'est « être amoureux ». Il me demande si je suis amoureuse de lui. Nous évoquons la question des affects et de la carapace pour se protéger. Il n'aime pas décevoir, il court après l'idéal, il veut être l'idéal. Il cherche les moindres défauts chez les filles.

Il me reproche de ne pas parvenir à le comprendre. Je lui dis que l'important c'est surtout qu'il se comprenne. Il me demande de lui expliquer quel est mon travail. Je lui réponds : « *L'objectif du psychologue ce n'est pas de savoir comment tu fonctionnes mais de te faire comprendre comment tu fonctionnes* », un peu hasardeux comme définition ! Il trouve ma formulation un peu compliquée, ce que je comprends, je la résume donc : « *Il t'aide à savoir qui tu es.* » Il me dit que je me « *prends trop la tête.* » Je nie, c'est juste ma façon de parler qui est différente de la sienne, c'est parce que l'on est différent que l'on ne dit pas les choses de la même manière même si elles veulent dire la même chose. Il me dit alors : « *Tu mets de la différence ?* », je lui réponds alors : « *Non c'est toi qui te différencies de moi en ayant ta propre façon de dire les choses.* » Il parle alors du miroir : « *comme je ne peux pas me partager en deux pour me voir, c'est toi qui le fais. C'est comme un miroir.* » Il semble avoir une révélation et ajoute : « *C'est à travers les autres que l'on se connaît.* » Après la fusion, la différenciation...

Wilfried a été injurieux durant tout le week-end, son hygiène se dégrade.

Dès que j'arrive au CEF, il se vante d'être rentré « *défoncé* » de sa journée chez son père. A 14h, alors que je suis en entretien avec un autre adolescent, il entre et s'installe. Il me faudra une vingtaine de minutes pour réussir à le faire sortir. Il part avec une de mes chauffeuses car il a découvert qu'elle était décousue et se propose de la recoudre. Je le reçois en fin d'après-midi, à son heure. Il entre et se met sur la chauffeuse de Marsu. Je change de pouf pour être en face de lui. Il est tout essoufflé, il arrive du foot. Il sort une cigarette et l'allume. Je lui

demande de l'éteindre car il est interdit de fumer dans mon bureau et qu'il doit respecter mon cadre de travail. Il fait semblant de la fumer et finalement l'éteint avec ses doigts.

Il me parle alors de la visite chez son père. Ce dernier l'avait laissé seul durant tout l'après-midi, il n'avait alors rien d'autre à faire que de se « défoncer ». Il a donc bu et fumé. Ses copains ne l'ont pas reconnu car il a refusé de fumer du cannabis dans la rue à cause de la police, alors qu'auparavant il l'aurait fait. Le cannabis l'a rendu euphorique alors que ses copains « *bloquaient* ». Il s'est vu comme il pouvait être quand il fumait beaucoup. Il préfère maintenant fumer occasionnellement sinon cela n'a aucun intérêt. Il évoque les paroles de son père quand le chef de service est venu le chercher. Ce dernier ne veut plus voir Wilfried qui aurait besoin de 6 mois de placement supplémentaires au CEF pour être bien éduqué. Wilfried trouve son père « *chelou* », mais il dit devoir faire avec car il ne va pas le changer. Il est énervé qu'on lui ait supprimé ses sorties parce qu'il est rentré « défoncé » : « *Si mon père s'était occupé de moi, je ne serai pas rentré défoncé.* » Il explique que chez son père tout fonctionne au chantage : s'il est à l'image souhaitée par son père, tout se passe bien, mais s'il en dévie, il n'a plus le droit à rien. Wilfried ne supporte pas la relation « donnant-donnant » et il est en opposition permanente par rapport à ce que l'on attend de lui, comme avec son père. Il le reconnaît tout en disant : « *Oh, la psy, tu vas loin.* »

Je reprends avec lui la question de la cigarette en lui demandant ce que cela lui procure de fumer dans un endroit interdit et ce qu'il attend. « *Que tu réagisses* », dit-il en répétant la scène : il rallume sa cigarette et me dit que cela ne lui fait rien... « *Oui mais quand je réagis, tu persistes un certain temps avant de l'éteindre ?* » Il me dit alors : « *Je ne sais pas, je cherche les limites.* » Il évoque alors un sentiment où il est perdu, il ne sait plus quoi penser. Il va suivre les conseils de sa mère qui lui dit qu'il faut qu'il travaille et construise sa vie. Il reparle du miroir : il s'entrevoit dans le miroir et d'un coup l'image disparaît... avant qu'il ne se capte. Il me pose la question : « *On peut s'entrevoir, non ?* » Je lui demande dans quel sens : nous pouvons nous entrevoir ou tu peux t'entrevoir dans un miroir ? Les deux. Il se dit être dans un cercle duquel il ne parvient pas à sortir, il avance et il recule. Je parle de la répétition. Il acquiesce. Reprenant la métaphore de ma barque, il me reproche de ne pas ramer assez vite « *pour le faire sortir de la merde* » ! J'évoque sa peur d'en sortir. Il ne dit rien. A la moindre difficulté, il retourne en arrière.

Je l'informe que je serai absente la semaine prochaine car je pars travailler au Maroc. Il me demande alors de venir le voir à son stage mercredi pour sa pause, il veut que je mange avec

lui mais il n'arrive pas à me le demander. Il est l'heure et il ne veut pas sortir du bureau. Il reste une demi-heure de plus. Il ne va pas bien.

Depuis qu'il est en stage, il s'attribue un statut. Il a des propos et des comportements irrespectueux. Il est toujours dans des attitudes destructrices quand il commence à réussir. Au repas du soir, il parle du morceau de cannabis qu'il a ramené.

Lorsque je me rends sur son lieu de stage, Wilfried est très fier. Il est très prévenant, un vrai gentleman. Je lui parle du cannabis qu'il fait rentrer au CEF et des risques qu'il prend.

Wilfried : « *Comment tu sais ?* »

Moi : « *Je vous ai vus à table. C'était de la provocation. Vous attendiez une réponse ?* »

Wilfried : « *Oui mais personne n'a rien vu. Ils viennent pour boire le café.* »

Après le repas, il m'emmène faire les magasins. Il a vu une paire de fausses converses à 8 euros. Il me dit que cela doit être dans mon budget. Il est étonné que je ne fasse pas partie de la société de consommation. Il ne comprend pas. Alors je lui explique que le paraître c'est une chose mais l'être, c'en est une autre.

2.2.2.2- De l'agir à la subjectivation.

Wilfried se présente comme un adolescent immature, en manque de repères avec des difficultés à s'adapter au cadre et voulant en repousser les limites. Il essaie souvent de transgresser et de contourner les obligations. Il est régulièrement à l'origine des tensions du groupe ou de revendications sur ce qu'il considère personnellement comme injuste. En entretien individuel et en dehors du regard des autres, il est capable de tenir un discours plus cohérent et respectueux. Il est parfois en capacité d'apporter une réflexion sensée sur ses actes passés et de les relier à son histoire.

Wilfried n'a pas bénéficié de l'affection parentale et de repères suffisamment rassurants durant son enfance, il a souvent vécu dans un contexte marginal, livré à lui-même. Le CEF lui fournit des repères et un cadre qui lui permettent de s'interroger sur la répétition de ses agirs destructeurs. Les traumatismes vécus par Wilfried semblent être de deux ordres :

- il présente une symptomatique caractéristique des traumatismes primaires, notamment avec l'utilisation massive du clivage et un fonctionnement de sa psyché selon la logique de gang décrite par Rosenfeld.

- ces traumatismes primaires ont été redoublés de traumatismes secondaires, les agressions sexuelles subies, qui sont en quête de mise en mots.

Wilfried sollicite deux types d'intervention :

- la première, axée sur le versant narcissique, vise à la subjectivation de la partie clivée de sa personnalité (cette partie dont il n'a pas la maîtrise, la bestiole), partie qui s'est constituée en réponse au traumatisme primaire.

- la seconde est orientée vers une tentative de liaison représentations-affects, dont la liaison a été entravée par le traumatisme secondaire, c'est un travail autour de la relation d'objet.

L'organisation du dispositif permet d'assurer la prise en charge de ces deux types de traumatismes, en proposant un espace de projection et un espace contenant, à l'intérieur desquels vont pouvoir se répéter, en toute sécurité, les expériences qui cherchent à se subjectiver. Les agirs sont des tentatives de subjectivation, la contenance permet aux défenses narcissiques de s'abaisser, et par conséquent autorise le retour du clivé, qui a enfin la possibilité de se subjectiver. C'est une issue possible pour sortir de la répétition. Les défenses narcissiques sont une tentative de liaison non symbolique, elles visent à empêcher le retour du clivé et les vécus d'agonie qui y sont associés.

Plusieurs aspects de la problématique de Wilfried nous sont exposés durant son placement :

- la problématique du lien : Wilfried ne cache pas son manque de confiance en l'adulte, dans son discours, c'est un véritable leitmotiv. Ce manque de confiance agit comme un processus défensif qui l'empêche de s'engager dans le travail psychique. Il arrive avec une idée préconçue : mieux vaut être seul sur une île déserte que prendre le risque du lien à l'autre. Mais une partie de lui-même n'est pas en accord avec ce discours et cherche désespérément à s'accrocher à un adulte fiable. La dépendance aux adultes qui l'entourent le conduit à casser le lien. La survie des adultes à cette destructivité redonne de l'Espoir à Wilfried, qui s'évertue à réparer le lien.

- les indices traumatiques : dès le début de son placement, Wilfried nous laisse des indices, à l'instar de morceaux de puzzle, pour nous permettre de percer à jour son douloureux secret. Ces indices peuvent être dispersés sur la scène institutionnelle ou m'être livrés.

- la mise en scène du traumatisme : elle surgit au moment où l'équipe ne parvient pas à traiter et à décoder les indices que Wilfried lui transmet. Il est alors contraint de mettre en scène son scénario traumatique. Les deux types de traumatismes évoqués précédemment semblent être combinés et s'exprimer conjointement. Le retour du clivé a un effet désorganisateur, une indistinction entre la réalité interne et la réalité externe apparaît, conduisant Wilfried à un éprouvé de confusion, de perte de soi, de folie. Cet aspect désorganisateur touche aussi l'équipe, qui se trouve prise au dépourvue, et qui reconnaît à Wilfried ce sentiment de folie, sans pouvoir vraiment l'élaborer. La difficulté de la prise en charge se manifeste dans la possibilité de traiter, simultanément, traumatisme primaire et traumatisme secondaire.

Wilfried investit immédiatement la relation avec moi, dès le deuxième jour, il monte dans mon bureau pour me parler de sa rage. J'éprouve alors le besoin de le rassurer, de positiver son avenir, de mettre en exergue ses capacités. Tout se passe comme si j'avais perçu un vide narcissique, vide à remplir à tout prix. Le cannabis semble avoir pour mission d'annihiler cette sensation de vide interne, alors que « *la cigarette ne parvient pas à combler le vide de ses poumons.* » Wilfried utilise une métaphore corporelle pour évoquer un ressenti affectif. L'expression affective en tant que telle n'est pas tolérée.

Mon discours déclenche chez lui une réaction émotionnelle (les larmes aux yeux) qu'il ne peut maîtriser. Il n'a alors d'autre choix que de quitter l'entretien.

Les processus défensifs reprennent le dessus à l'entretien suivant durant lequel il me raconte son histoire sur un mode très opératoire. Il reconnaît avoir subi des choses douloureuses mais ne souhaite pas en parler. Apparaît également la question du regard, dans un premier temps sur un mode persécutoire : il ne supporte pas le regard des autres.

Wilfried questionne la nature du lien à travers l'exemple du thé que lui apporte l'éducateur. Il réaffirme alors sa logique de l'échange : « *c'est donnant-donnant* », ce qui évite toute implication affective. Alors que lui-même ne fonctionne pas ainsi : il est en capacité de donner « *pour le plaisir* » puisqu'il avait fait le thé auparavant pour l'éducateur.

Lors de ces deux premiers entretiens, je me suis trouvée débordée, absorbée, incapable de poser une limite (ils auront duré chacun deux heures). Inconsciemment, je donne à Wilfried plus qu'il ne devrait recevoir. Suis-je dans la réparation, la compensation des défaillances maternelles ?

Après avoir obtenu de ma part des réponses à son questionnement sur la nature du lien humain, il me donne un nouvel indice qui m'échappe complètement : il ne peut dormir en présence de quelqu'un sinon il est sur la défensive et ne « *dort que d'un œil* ». Dans la même conversation, il précise l'indice : l'acte homosexuel le dégoûte. Je ne fais aucun lien, le dégoût de l'homosexualité à l'adolescence reste très fréquent en cette période de quête identitaire et sexuelle. L'association de ces deux éléments ne fait pas écho, et je ne ferai le lien qu'en travaillant sur cette situation.

Je n'ai pas décrypté l'indice, Wilfried refuse de venir à l'entretien suivant, peut-être ai-je perdu ma fiabilité ? Finalement, il change d'avis, et monte dans mon bureau, mais il reste mutique. Je continue de le remplir de choses positives, de le reconforter. La question peut se poser de savoir lequel d'entre nous est le plus confronté à l'angoisse du vide... Il me remercie... de l'avoir nourri, de lui avoir redonné de l'espoir. Il peut alors se projeter dans l'avenir.

L'intérêt que des étrangers (juge, éducateurs, psychologue) lui portent, réveille ses pulsions destructrices. Cet intérêt le renvoie aux défaillances de ses parents.

Le mutisme de Wilfried aux entretiens devient de plus en plus insupportable. Son corps parle, met en scène toute sa souffrance, mais aucun mot ne sort... Je régresse avec lui dans un langage infra-verbal, me voilà dans le holding, handling winicottien. Je transgresse la règle du toucher, je m'approche de lui, pose ma main sur son genou et je verbalise ses ressentis. Il sourit, apaisé par les paroles reconfortantes. Wilfried semble être un puits sans fond dans lequel les contenus sont engloutis, il n'y a pas d'enveloppe pour les retenir, tout est à recommencer à chaque entretien.

Parallèlement au travail d'élaboration que nous réalisons, son comportement se dégrade dans la vie quotidienne. Il se met dans des états de crise qui nécessitent une contention physique de la part des éducateurs. En ma présence, il continue d'élaborer. Mais maintenant, Wilfried refuse de quitter le bureau à la fin des entretiens, il refuse de se séparer de Marsu et de moi.

C'est alors qu'apparaissent des mises en scène délirantes, comme celle du repas où il voulait uriner par terre pour provoquer un moment privilégié avec un adulte et lui livrer un secret. Il utilise un cheminement tortueux pour exprimer ses affects (ses parents lui manquent) et un événement traumatique dont la représentation est, quant à elle, clivée de l'affect (il a été le témoin d'une tentative de suicide de sa mère).

Devant ses transgressions, l'équipe le prive de certaines sorties. Frustré, il casse le lien avec tous. Avec moi, il est toujours mutique, il se remplit de sirop et s'endort. Il tète et repu, il trouve l'apaisement jusqu'à s'endormir. Lui se remplit et moi je me vide, c'est la théorie des vases communicants ! Je me sens impuissante à l'aider, je me désespère... Avec le recul, je m'aperçois qu'il se passait beaucoup de choses positives dans le travail thérapeutique que je ne percevais pas...

Tout se passe comme s'il me faisait vivre tous ses affects traumatiques afin que je puisse les traiter, et lui en redonner quelque chose. Dans cette reviviscence, la confusion s'est installée : qu'est-ce qui vient de moi, qu'est-ce qui vient de lui ? C'est l'état fusionnel. Il m'a engloutie, absorbée, j'ai totalement adhéré à ses projections de mère idéale. Mais si la mère est idéale, le fils doit l'être aussi... Et c'était loin d'être le cas, raison pour laquelle j'ai eu ce désir de l'abandonner en imaginant la possibilité d'arrêter les entretiens.

Si le lien établi avec Wilfried m'entraîne dans la confusion, il ne tarde pas à tenter de l'éclaircir. Il en teste la nature à travers une déclaration d'amour en public. Mon refus d'entrer dans ce type de relation le conduit à évoquer la notion d'abandon, du mauvais enfant que l'on ne peut aimer, et par conséquent de l'adolescent qui ne parvient pas à donner un sens à sa vie. Les affects réapparaissent, il est au bord des larmes. Sa détresse me pousse une nouvelle fois à le remplir, à le rassurer, à mettre en mots ses ressentis. Je m'engluie dans cette relation à un point tel que Wilfried ne peut plus quitter mon bureau, je dois faire intervenir la chef de service pour le faire sortir. Wilfried semble éprouver un sentiment de plénitude lors de ces entretiens : « *J'étais bien car Stéphanie elle parle pour moi.* » Je vis, j'exprime, je nomme tout ce qu'il ne parvient pas à verbaliser, à reconnaître. Ce cadre contenant permet à Wilfried d'exprimer ces vécus traumatiques ailleurs : au détour d'une conversation, il révèle à une éducatrice avoir été violé. Le clivage affect-représentation se joue sur la scène institutionnelle : dans mon bureau, apparaissent les affects, dénués de toute représentation ; les représentations se « baladent » dans l'équipe éducative, dénuées de tout affect. Ce qui me conduit à tenter de relier ces affects à une représentation, donc à verbaliser continuellement ce qu'il rejoue sur la scène institutionnelle aux affects qui apparaissent lors des entretiens.

Mais, il semble que cette liaison affect-représentation que je lui propose, ne soit tolérable qu'en dehors des entretiens (il me parle de la possibilité de se déprimer dans un temps de vie quotidienne).

Rassuré sur l'état de notre lien (la séparation n'est pas un abandon), il redevient très éloquent durant les entretiens mais les affects disparaissent. Il en profite pour me donner un nouvel indice en m'interrogeant sur la signification de l'énurésie. Je pense alors qu'il est énurétique, mais ce n'est pas le cas. Encore une fois, je ne ferai pas le lien. Wilfried a peut-être été énurétique dans son enfance...

Il m'ouvre les portes de son inconscient en me parlant de ses cauchemars, mais il ne peut rien en dire. Il gère l'angoisse de ses cauchemars avec mon sirop. Depuis son arrivée, Wilfried s'est constitué un véritable objet transitionnel, ma bouteille de sirop. Avec l'incorporation du sirop, le processus d'introjection des capacités rassurantes et contenantantes de la mère se met en place. Il n'a maintenant plus besoin d'en boire pour se sentir rassuré.

Il s'agit du même processus qu'avec le cannabis, mais ce dernier n'est qu'un objet transitoire, donc il nécessite le renouvellement de l'incorporation pour que Wilfried puisse bénéficier de ses vertus apaisantes.

Le processus d'introjection ouvre la voie au processus identificatoire et à la transitionnalité. Wilfried se met à jouer au psychologue. Dans ce jeu, dans lequel je suis déprimée, il peut exercer ses capacités de réparation, il me reconforte, me narcissise. Je lui invente une histoire concernant ma relation de couple, non sans lien avec son vécu naturellement. Wilfried ne peut accepter mes réponses telles quelles, il les retourne en leur contraire, laissant entendre que les choses ne peuvent se passer telles que je les raconte. Il met alors en avant que la séparation signifie rupture, abandon (d'où sûrement sa difficulté récurrente à se séparer à la fin des entretiens). Il insiste sur la nature unilatérale du lien : il ne peut être rompu qu'à l'initiative de l'un des protagonistes, laissant l'autre en proie au désarroi. Quand la mère abandonne son enfant, elle prend la décision seule, sans que l'enfant n'ait son mot à dire... Et l'enfant reste dans la détresse.

L'avancée de l'élaboration psychologique chez Wilfried s'accompagne d'une grande désorganisation sur la scène institutionnelle avec une multitude de passages à l'acte violents, de provocations. Les conduites d'auto-sabotage se multiplient : il provoque l'échec et le rejet de l'équipe. L'impression que Wilfried devient fou gagne l'équipe. Les anciens processus défensifs se remettent en place : pensée opératoire, vide affectif, clivage (d'un côté son cerveau, de l'autre son âme, et un témoin de leur affrontement), le sentiment de persécution lié à sa couleur de peau, la rupture du lien avec la perte de confiance (en son éducateur référent et en moi),... Wilfried développe alors un discours empreint de bizarreries, dans

lequel je ne repère pas le nouvel indice : « *un bout de détail+un bout de détail = la vérité.* » Effectivement, si je parviens à relier entre eux tous les petits détails (indices) qu'il m'a laissés, je dois parvenir à déchiffrer son lourd secret.

Parallèlement, les appels téléphoniques à sa mère n'ont de cesse de réactiver sa problématique abandonnique et dépressive. La remobilisation de sa mère oblige Wilfried à contenir le paradoxe de ce lien : le lien suppose le risque d'un nouvel abandon et l'absence de lien réactive la situation d'abandon. C'est ce qu'il semble mettre en scène régulièrement : « *Cela ne sert à rien de m'attacher à vous puisque vous allez m'abandonner, donc je ne peux pas vous faire confiance. Si vous, qui êtes payés pour vous occuper de moi, allez m'abandonner, alors je ne peux compter sur personne, alors la vie ne vaut pas la peine d'être vécue, et je serai mieux en prison.* »

La dégradation physique et psychique de Wilfried conduit le psychiatre à lui annoncer qu'une hospitalisation peut être envisagée s'il ne parvient plus à se contenir.

Alors Wilfried devient de plus en plus précis dans les indices qu'il communique : « *Je ne veux pas qu'on casse mon intimité, je ne supporte pas qu'on viole mon intimité.* » Sur la scène institutionnelle, ce qui cherche à se dire, s'exprime par des agirs exhibitionnistes. Il agresse adolescents et adultes en les obligeant à voir. La problématique du regard apparaît de nouveau. Lors de l'entretien qui suit, il évoque des situations d'effraction de son intimité, avec cette phrase qui reste encore aujourd'hui une énigme pour moi : « *Quand on a les yeux clairs, on ne peut plus laver la vitrine.* » Il souhaite que nous échangions nos places : pour que je me mette à sa place physique et psychique et lui à la mienne ? Et c'est moi qui parle de viol à sa place. Il ne supporte pas, il rationalise alors son discours. Dès que je touche aux événements angoissants pour Wilfried, il cherche à détourner mon attention, à bouger, il fuit sa vie psychique pour se protéger.

Wilfried développe un comportement d'exclusivité à mon endroit, intruse mon espace quand je suis avec un autre adolescent. Il ne supporte pas que je pose une limite à cette intrusion, limite qu'il vit comme un rejet. C'est de nouveau l'occasion pour lui d'interroger la substance de notre lien, les raisons pour lesquelles je m'occupe de lui. L'impuissance et le désespoir me gagnent, je ne parviens pas à trouver l'élément déclencheur qui permettrait à Wilfried de sortir de la répétition destructrice. Ce qui n'échappe pas à Wilfried qui m'interpelle sur mon air triste derrière mon grand sourire... Quelle empathie !

Surgit alors l'épisode projectif très violent (dans lequel il tente de me lancer un verre), que je qualifie plus précisément d'identification projective. Surprise par cet agir inattendu, je n'ai pas eu peur face à la violence de Wilfried, lequel a rapidement été maîtrisé. Cependant, une réaction affective s'est déclenchée en moi et malgré moi. A mon départ du centre, je vais pleurer, sans réellement savoir pourquoi... Et si ces larmes ne m'appartenaient-elles pas ? Lui aussi va pleurer, mais des larmes de sang... L'effet projectif a pour conséquence une rupture du lien avec Wilfried, qui ne veut rien savoir de ce qu'il a projeté. Il m'ignore, mais comme toujours, la partie saine de son moi, en recherche d'étayage, le pousse à prendre la place d'un adolescent qui refuse de venir en entretien. Bien qu'il soit sous l'emprise de cannabis, il questionne sa possible folie, il prend conscience des défenses qu'il a érigées pour fuir sa dure réalité. Il évoque la possibilité de pleurer, mais il ne laisse pas toutes les larmes couler sinon ce serait l'inondation, les émotions émergent mais elles sont sous contrôle afin d'éviter un état de désorganisation proche de la folie. Consécutivement à cet entretien, Wilfried entre dans une phase positive, il est motivé. Il se laisse même aller à la rêverie.

Cette période d'accalmie est mise à mal par la nouvelle du décès par empoisonnement de sa grand-mère. Son comportement se dégrade de nouveau sur la scène du CEF et dans mon bureau. Il entre dans une période de provocations et de transgressions des interdits dont il veut me rendre complice. Il me pousse à vérifier la réalité de ses transgressions (en soulevant son blouson). Mon passage à l'acte vise à me sortir d'une position de témoin ou de complice (position de la mère ?) difficile à soutenir. Il me sollicite du côté du regard, du voir. Il souhaite que je « vois », mais quoi ? Il me montre, je m'accroche au manifeste, à la réalité. Je reste aveugle à ce qu'il souhaite me montrer, alors il va être plus direct : c'est à ce moment que surgit la simulation de l'acte sexuel.

Il met en scène ce qu'il ne peut dire. Devant les provocations de Wilfried, je suis totalement décontenancée, et je suis contrainte d'agir par un acte de vérification. Le sentiment de me faire avoir est très présent, alors je vérifie. Ce qui m'est insupportable, c'est que par ma réaction, je deviens la complice de Wilfried. Je m'en veux d'avoir cédé par un agir, de ne pas avoir su rester à ma place.

Au-delà de la décharge de tension, la provocation peut avoir pour mission de transmettre un message secret, message que je capterai dans l'après-coup, lorsque Wilfried évoque auprès de son avocat et du chef de service, en dehors du CEF, au tribunal, les abus sexuels commis en

réunion par les amis de sa mère alors qu'elle l'enfermait avec eux dans l'appartement, Wilfried ne supporte pas d'être enfermé...

Devant mon incapacité à mettre en mots ses ressentis, Wilfried devient de plus en plus agressif envers moi. Il rejoue une scène de tournante dans sa chambre : il prend une éducatrice sur le dos, l'emmène dans sa chambre et simule un viol.

Le scénario traumatique devient de plus en plus clair, mais personne ne parvient à lui en restituer quelque chose. Alors, il continue... et se met en caleçon lors de l'entretien. Je prends alors une position inverse à celle que j'avais eue auparavant : je l'ignore. Dans les deux situations, aucune verbalisation ne peut advenir. S'ensuit un débat sur le corps, la honte et le regard. Il me parle de l'habit qui cache l'humiliation, ainsi dévêtu, serais-je à même de « voir » enfin les humiliations que ce corps a subies et que lui ne peut exprimer ? Je tente de verbaliser toutes ses mises en scène, mais cela ne fait pas lien. Il m'explique qu'actuellement il « *pète les plombs* » car il n'a pas eu d'entretien la semaine passée et qu'il n'a pas pu se « *vider* ». Le terme vider est très approprié. En effet il se vide de ses excitations, de ses tensions dans mon bureau, à moi de les transformer et de lui en restituer quelque chose. Sauf que mes capacités de transformations semblent sidérées par une telle quantité d'excitations.

Je ne peux m'empêcher de faire le lien avec le langage sexuel : se vider, se décharger, s'exciter. Tout est sexualité ou absence de sexualité, tout est vie ou tout est mort, tout est pervers ou tout est normal, tout est amour ou tout est agression. Il viole mon intimité (m'embrasse sur la joue), il viole mon corps (claques dans le dos), je deviens la victime, sa victime. Psychiquement et physiquement malmenée, je me sens en danger. Je sollicite l'intervention du directeur. Je me munis d'un téléphone de sécurité (outils que je n'utilise jamais). Je déploie toutes les techniques de survie possibles avant un nouvel entretien avec Wilfried, entretien qui s'articule une nouvelle fois sur la nature de notre lien : m'aime-t-il ou ne m'aime-t-il pas ? Il n'est pas en colère contre moi, « *c'est de l'envie, je ne supporte pas le lien qu'on a car tu as un pouvoir sur moi et ça me fait peur* », le pouvoir de la dépendance ? En mettant mes lunettes de soleil, il inverse l'ordre des choses, je ne vois pas ses yeux mais lui voit les miens, donc il a le pouvoir. Progressivement se déclinent les différentes variantes du regard chez Wilfried : le regard persécuteur, le regard envieux, le regard intruseur, le regard agresseur.

La mère représente le premier conteneur psychique pour l'enfant, conteneur qui permet au bébé de se rassembler pour former l'unité du moi et du corps. La défaillance de cette fonction

de la mère est réactivée par les situations de crise (impression de devenir fou) dans lesquelles Wilfried a des difficultés à se reconnaître. Pour pouvoir survivre, Wilfried doit alors retrouver les fonctions d'étayage, de miroir, de conteneur de la mère.

A travers le miroir représenté par la mère, c'est l'acquisition de la notion de réflexivité qui est en jeu. L'enfant se sent, se voit, s'entend en fonction de la manière dont la mère l'a fait auparavant pour lui (« *Stéphanie, elle parle pour moi* »).

Roussillon (2007) évoque le passage progressif du statut de l'éprouvé à celui de message intersubjectif. Pour pouvoir s'entendre, se voir, Wilfried a besoin que je le regarde, que je le vois. Mais il doit pouvoir abandonner ses processus de maîtrise (prendre ma place, prendre mes lunettes). En effet, bien qu'il soit en quête de ce miroir réflexif, il a des difficultés à se confronter à l'image qui peut lui être renvoyée et à ce qu'il pourrait découvrir de sa réalité psychique. C'est grâce à une forme d'identification que le partage d'affect peut se mettre en place, ce partage est la condition indispensable à l'évolution de l'adolescent. Dans cette fonction réflexive, il s'agit de trouver le juste équilibre entre similitude et différence pour ne pas sombrer dans les écueils de la confusion ou du clivage.

Wilfried teste mes capacités de résistance à sa destructivité, et peut progressivement entrer dans le jeu. En prenant ma place, un espace transitionnel se crée : qu'est-ce qui vient de lui ou de moi ? Le processus de subjectivation a pris la forme d'un sens à trouver-crée ensemble, à partir d'un travail d'identification commun. Wilfried distribue les rôles que nous devons jouer, lui et moi. Nous ressentons ensemble les divers éprouvés réactivés sur la scène institutionnelle. L'appropriation par Wilfried de ce qui émerge de ce sens est l'aboutissement du processus de subjectivation.

Un stimulus extérieur, la projection d'un film sur les tournantes, provoque une excitation incontrôlable chez Wilfried, qui passe une partie de l'après-midi à se masturber devant tout le monde sans que rien, ni personne ne puisse l'arrêter. Les éducateurs présents ont l'impression que quelque chose s'est mis en route, sans que ni Wilfried, ni eux-mêmes n'aient de prise sur le processus enclenché. Un moment de dépersonnalisation frappe Wilfried qui ne cesse de crier : « *Je deviens fou.* »

Le surplus d'excitations traumatiques se traduit tantôt dans une conduite mortifère (suicide), dans une demande de plus de contention (prison et cannabis) ou alors dans un passage à l'acte qui est à la limite de la rupture psychotique. Dans le cas de Wilfried, les mises en scène agies

n'ont pas pour unique objectif un soulagement de la tension. Elles visent la transmission, la communication à d'autres, de l'expérience traumatique (le viol), pour tenter de la lier.

A la suite de cet épisode, il refuse de se faire vacciner : « *Personne ne me pénétrera ici.* » Les mots parlent d'eux-mêmes... La capacité de Wilfried à utiliser de nombreuses métaphores est surprenante. Le récit, la parole, les mots des adultes autour de ce qu'il met en scène permettent une progressive subjectivation du traumatisme jusqu'à ce que Wilfried puisse enfin l'exprimer avec ses mots.

La problématique de l'excitation traverse tout mon travail avec Wilfried. Ou il faut le réanimer ou il faut l'apaiser. J'alterne entre espoir et désespoir, tout comme lui. Je lui fais part de mes éprouvés, il s'inquiète alors de savoir s'il me déçoit, s'il m'énerve ou si je m'inquiète pour lui. J'affirme ma position que quoiqu'il fasse, je serai toujours là, il me répond : « *la psy, elle ne lâche pas* », ce qui le plonge dans une longue réflexion interne. Notre lien serait-il indestructible ? Cette constatation l'autorise à penser pouvoir se déprimer « *peut-être que j'irai mieux si je déprimais. Il faut déconstruire pour pouvoir reconstruire... Cela fait du bien d'être frustré de temps en temps, même si je n'aime pas ça.* » Serait-il en train de quitter la position schizoparanoïde et s'autoriser à entrer dans la position dépressive ?

Nous traversons alors une nouvelle phase d'accalmie, Wilfried est heureux. Mais un nouveau passage à l'acte sur un éducateur le conduit en maison d'arrêt. Lors de l'audience pour la révocation du sursis de mis à l'épreuve, il aborde avec son avocat, les violences sexuelles subies en Angleterre chez sa mère et avec la complicité de celle-ci. Jamais il ne pourra verbaliser devant moi ce qu'il a subi, son seul moyen d'expression aura été la mise en scène. Mais il savait que je le comprenais. Ce douloureux secret est sorti, nous l'avons élaboré à travers des agirs croisés et j'y ai associé des mots. Il en a subjectivé quelque chose, puisqu'il a pu en parler à son avocat et en discuter indirectement avec la chef de service. Finalement, c'est auprès de représentants de la loi et de l'autorité que les mots ont pu advenir.

Il s'agit bien de travailler autour de l'agir qui peut constituer un appel, un défi, une réplique témoignant d'une défaillance du dire. Les expériences sont réorganisées non pas sur le contenu mais sur le sens. Quand il y a eu séduction dans l'enfance, il faut que l'illusion que le psychologue répète la séduction soit vécue en tentant d'y donner une autre issue, différente de celle de la séduction infantile, responsable d'un accès prématuré à une vie sexuelle réelle. Wilfried met souvent la main dans son caleçon, il simule parfois des actes masturbatoires, lors d'un entretien il se dénude mais garde son caleçon. Ces attitudes, souvent décryptées comme

des provocations, ne sont-elles pas aussi une recherche de fonction pare-excitatrice et contenant chez l'autre ?

Après cette étape, nous allons sortir de la fusion pour accéder à la différenciation. Mais si nous ne sommes plus fusionnés, pouvons-nous encore nous comprendre ? Il introduit les notions de différences et de miroir : « *Comme je ne peux pas me partager en deux pour me voir, c'est toi qui le fais, c'est comme un miroir... C'est à travers les autres que l'on se connaît.* »

Wilfried évoque souvent un vécu de confusion psychique, il a l'impression de devenir fou. L'indifférenciation dedans/dehors, objet/source, le laisse en proie à l'excitation. Le processus de soin repose sur le contact avec l'autre via la dimension intersubjective de l'expérience qui permet le partage d'affect. La souffrance psychique peut être dépassée grâce à l'espace psychique d'un autre. Je rends possible la perception de la souffrance et je l'héberge, je deviens contenant des contenus que Wilfried ne peut contenir. Le travail d'autonomisation vise à ce que les adolescents puissent nommer eux-mêmes ce qui se passe à l'intérieur d'eux.

C'est par la médiation de son corps (dans les entretiens) et par des actes (sur la scène institutionnelle) que Wilfried s'adresse aux adultes et qu'ainsi se met en place sa subjectivité.

Au cours de son placement, Wilfried revit différentes étapes du développement et de la relation mère-enfant :

- la fusion avec la relation de dépendance qui en découle, période où j'ai le « *pouvoir* » sur lui.
- l'agression : en lien avec la jalousie, l'envie, la reconnaissance de la dépendance à mon encontre.
- l'utilisation du corps : son corps est mobilisé dans la symbolisation, il sert d'adresse à l'autre en vue d'une tentative de subjectivation.
- la capacité de se soucier de mon état psychique : il prend ma place.
- l'acquisition de la notion de réflexivité. J'émetts l'hypothèse que des carences précoces dans la fonction maternelle ont désorganisé la construction du Moi et du narcissisme générant une quête effrénée du « miroir ». C'est dans le langage infraverbal (corps, agirs) que cherchent à s'exprimer les expériences douloureuses.
- la possibilité de se déprimer : la prise de conscience de l'inadéquation entre la réalité externe et ses pulsions, n'est pas vécue par Wilfried comme une perte : « *peut-être que j'irai mieux si*

je déprimais. Il faut déconstruire pour pouvoir reconstruire... Cela fait du bien d'être frustré de temps en temps, même si je n'aime pas ça. » Un plaisir dans la rencontre, dans le lien, dès lors vécus comme moins dangereux, apparaît.

La prise en charge de Wilfried a été rythmée par des moments importants d'excitation et des phases dépressives préoccupantes. Cette alternance dans son fonctionnement psychique est à relier à la quête identitaire à l'adolescence qui suppose d'abandonner les schémas construits durant l'enfance. Comme les premières relations d'objet se sont établies sur la base de carences, de déceptions, Wilfried refuse d'investir le monde. Ses troubles du comportement et ses agirs sont la conséquence de son refus de dépendance à l'autre, il ne veut rien devoir à l'adulte. Jeammet (1990) nomme ces comportements « *conduites d'auto-sabotage* » dans la mesure où la dépression fait retour dans des comportements violents et destructeurs. Le traumatisme primaire est responsable d'une faille narcissique que toute frustration réactive. La frustration que suppose le lien à l'autre entraîne une rupture de la relation. L'adulte est désigné comme le responsable de cette rupture.

Avec Wilfried, nous oscillons entre une répétition mortifère et une répétition à visée symbolisante dont l'objectif est la subjectivation de l'expérience traumatique. Ce passage de l'une à l'autre peut s'expliquer par le conflit dans lequel Wilfried se trouve pris : réactiver la situation traumatique suppose un vécu de folie contre lequel il se défend par des conduites d'auto-sabotage. La résistance à la destructivité et la fonction contenante permettent de dépasser ce stade de la répétition mortifère pour progressivement accéder à la subjectivation.

3- INITIATIVE, CONTENANCES ET « VIVRE AVEC ».

3.1- L'INITIATIVE.

3.1.1- Bref historique des dispositifs de prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs.

La prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs s'organise principalement autour de deux pôles : l'enfermement et la rééducation.

Concernant l'incarcération, Winnicott (1961) pense que les magistrats ont pour mission de satisfaire le besoin inconscient de vengeance de la population. A son époque, les foyers sont sous la dépendance du Ministère de la Santé, le traitement des antisociaux relève du soin et ne vise pas à satisfaire l'esprit de vengeance de la population.

Le placement en institution, suite à des actes de délinquance n'ayant pas entraîné d'incarcération, est souvent préconisé pour séparer l'adolescent de sa famille, jugée pathogène. Il doit alors « apprendre à vivre » la séparation dans des conditions structurantes. L'éloignement a pour objectif de lui donner la possibilité de désinvestir la place familiale qui le fait tant souffrir. Il s'aperçoit alors qu'il ne contrôle pas la vie émotionnelle de ses parents. La séparation, réalisée en accord avec les parents, permet à l'adolescent de se rendre compte qu'il n'est pas indispensable à leur vie de couple et qu'il peut exister en dehors de relations fusionnelles.

Dans les CEF et les CER, cette séparation se réalise dans le cadre d'une contrainte judiciaire, et l'adolescent pense alors que sa famille, notamment sa mère, ne « survivra » pas à cette séparation, ce qui renforce le processus de fusion.

Plusieurs types de dispositifs de prise en charge des adolescents délinquants ont été imaginés par les auteurs selon leur conception de la délinquance :

a- La vie communautaire.

Aichhorn (1925) considère les comportements asociaux comme les symptômes d'un état carenciel. Selon cet auteur, la prison échoue souvent dans la prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs car elle vise la répression du symptôme et non sa guérison : *« Lorsqu'une combinaison de forces psychiques se voit simplement barrer une possibilité d'expression, alors que persiste la combinaison des énergies qui la conditionnent, elle peut ... emprunter une nouvelle direction et, ..., la manifestation de carence tenue réprimée sera remplacée par une autre. »*²²⁷

Aichhorn démontre alors la valeur thérapeutique apportée par la vie de groupe : *« Le simple fait de vivre en communauté dans un groupe, sans mesure éducative supplémentaire, exerce une action thérapeutique sur la déviance, et le regroupement favorise encore plus cette action. C'est la question suivante qu'il convient de poser : quels jeunes carencés faut-il*

²²⁷ Aichhorn A., (1925), p.41.

rassembler pour susciter, à partir des conditions optimales qu'offre une simple vie en commun, le retour à la socialité ? »²²⁸

Deux temps sont repérables dans le processus de la prise en charge. Le premier, dans lequel il s'agit de ne pas opposer de résistance à l'adolescent, et un second temps où l'objectif est d'amener l'adolescent à supporter les frustrations : *« nous assurions aux jeunes carencés notre affection dans un milieu chargé de plaisir; nous nous servions donc de la prime d'amour pour rattraper un processus développemental interrompu : la transition du monde irréel du plaisir vers la réalité... Pour nous, il s'agissait d'êtres humains auxquels la vie avait donné en partage un fardeau trop lourd, dont l'attitude négative et la haine envers la société étaient justifiées ; pour qui donc il fallait créer un milieu dans lequel il pourrait se sentir bien. »²²⁹*

C'est ce qu'il appelle *« la psychologie de la réconciliation »* : il s'agit de faire vivre des expériences positives aux adolescents, et de les vivre avec eux. *« De ce fait, moins le milieu porte le caractère d'un établissement, plus il se rapproche de celui d'une colonie libre d'êtres humains ayant une attitude positive par rapport à la vie, et moins le déviant sera étranger à la vie réelle, plus sûre sera sa guérison, et encore plus sûr son retour ultérieur dans la société... Les murs de l'institution coupent l'enfant de la vie et le poussent vers une vie imaginaire malsaine, empêchant l'équilibre opportun entre plaisir et réalité. »²³⁰*

b- Le modèle familial. :

Pour Winnicott (1956a), les actes de délinquance sont la marque du désir inconscient de l'adolescent d'être maîtrisé par des personnes fermes et aimantes en qui il peut avoir confiance. L'adolescent perçoit le lien qui existe entre l'origine de sa souffrance et de ses difficultés, et, une défaillance de son environnement. La cause de sa dépression est ainsi extériorisée sur l'environnement qui doit disposer de la solution pour remédier à son mal. C'est souvent la société qui est prise comme cible, société qui est en dette à l'égard de l'adolescent, et ce dernier demande à ce que cette dette soit reconnue.

Ainsi le traitement de la tendance antisociale ne passe pas prioritairement par la psychanalyse, mais par un environnement qui donne au Moi le soutien qui lui a manqué. C'est la défaillance de l'environnement qui a été responsable de la genèse des comportements antisociaux.

²²⁸ Aichhorn A., (1925), p.131.

²²⁹ Aichhorn A., (1925), p.134.

²³⁰ Aichhorn A., (1925), p.135.

Winnicott remarque que les enfants déprivés n'ont pas besoin d'un substitut familial mais d'une première expérience familiale satisfaisante. Le principe thérapeutique qu'il imagine repose sur l'offre d'un environnement stable que les enfants peuvent mettre à l'épreuve. Le rôle des professionnels est de « *transformer cet environnement stable en stabilité affective.* »²³¹ Ces derniers doivent prendre du plaisir à réaliser leur travail et disposer d'une certaine stabilité affective.

C'est la rencontre et le partage affectif avec un adulte qui vit avec l'adolescent qui entraîne une diminution de sa violence. C'est la raison pour laquelle Winnicott choisit des directeurs de foyer mariés (la présence d'une véritable famille est importante), en fonction de leurs aptitudes plus que de leur formation. L'authenticité et la spontanéité sont primordiales. Ils doivent faire comme si l'enfant ne les dérangeait pas. Ces directeurs se font soutenir par des spécialistes de l'inconscient.

Pour Winnicott (1947), il est impératif que le foyer cherche à reproduire l'environnement familial en procurant aux enfants un toit, de la nourriture, des vêtements, une scolarité, un emploi du temps, des espaces de jeu, de la compréhension et de l'amour. Les professionnels jouent le rôle de substituts parentaux.

Il constate alors que l'adaptation des enfants passe par trois étapes : au début, l'enfant est normal, il est dans l'illusion d'avoir trouvé le père et la mère idéaux. Ensuite, il perd ses idéaux. Cette étape est celle de la mise à l'épreuve des lieux et des personnes. Elle nécessite la mise en place d'un dispositif susceptible de contenir leur agressivité. La résistance de l'institution aux attaques de l'enfant lui permet d'enfin accéder à la troisième étape : soulagé que l'environnement résiste à ses attaques, l'enfant peut alors commencer à vivre au sein du groupe.

Afin de garantir cette adaptation, les relations d'emprise sont proscrites, car elles renverraient l'enfant à des imagos maternelles omnipotentes et terrifiantes. Le dispositif doit maintenir la position de tiers. Il doit aussi remplir des fonctions de contenance et de pare-excitation. Il doit résister à la destructivité des enfants afin de ne pas raviver leur blessure narcissique.

Le déroulement de la prise en charge se fait dans un espace-temps spécifique qui permet de vivre une expérience transitionnelle (cf. les rites de passage).

Winnicott (1956a) insiste sur la réponse de l'environnement, dans sa capacité à déchiffrer le message latent sous-tendu par l'acte antisocial, comme possibilité d'influer sur l'évolution et

²³¹ Winnicott D.W., (1947), p.85.

le devenir de l'adolescent. Il est important de rétablir ce que Winnicott appelle la « *mère-environnement* ». Au contact des professionnels, l'adolescent doit pouvoir remanier ses liens aux objets internes, traverser la position dépressive et parvenir à la constitution d'un narcissisme sain.

c- La psychanalyse péripatéticienne et transdisciplinaire²³².

Chartier (1997) distingue deux finalités dans la prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs. D'une part, une finalité « *correctrice* » qui vise à rectifier le comportement déviant via un réapprentissage des contraintes et des règles, et d'autre part une finalité « *réparatrice* » qui consiste à accueillir la souffrance des adolescents pour en proposer un traitement.

Il réunit ces deux finalités dans un modèle pragmatique de prise en charge des adolescents abandonniques et psychopathes qu'il nomme la « *psychanalyse péripatéticienne et transdisciplinaire* ». Ce « *modèle institutionnel [est] décentré par rapport aux normes et au système d'éducation prévalent à une époque donnée dans une société déterminée.* »²³³ Il doit contraster avec les prises en charge connues des adolescents. Cette différence est responsable d'un vécu d'« *inquiétante étrangeté* » car les adolescents ne retrouvent pas les modes de fonctionnement auxquels ils sont habitués.

Dans ce modèle, apparaît la notion d'éducateur impliqué affectivement auprès des adolescents. L'efficacité du dispositif est liée à la création « *d'aires transitionnelles et de créativité* ». Les activités manuelles, culturelles et les loisirs de haute technicité remplissent cette fonction, tout en proposant des modèles identificatoires que les adolescents peuvent accepter.

Parallèlement, ce dispositif intègre une position méta représenté par un « *service et des opérations de recherche tant pour évaluer les résultats que promouvoir une dimension novatrice dans les équipes par le biais de recherches-actions sur le terrain.* »²³⁴

Un tel dispositif doit permettre aux adolescents de passer d'un fonctionnement caractérisé par l'agir à l'élaboration psychique. Il s'agit d'associer les effets des composantes éducatives et

²³² Péripatéticienne car le psychologue sort de son bureau pour aller rencontrer les jeunes, transdisciplinaire car les moyens sont mis à la portée de tous.

²³³ Chartier J.P., (1997), p. 208.

²³⁴ Chartier J.P., (1997), p. 208.

ceux issus des composantes analytiques. La prise en charge ne peut donc faire l'économie d'une intervention simultanée de plusieurs professionnels afin de²³⁵:

-« *prendre en compte la réalité matérielle et sociale du délinquant.* »

- « *maintenir, malgré la labilité de ses attachements et de ses rejets, la continuité d'une relation positive indispensable à son évolution.* »

- « *diluer...entre plusieurs intervenants le transfert massif qui, avec ces sujets,..., est une constante du traitement. On devrait arriver ainsi à éviter la cristallisation passionnelle ou la réduire...* »

- « *« tamponner » et désamorcer les désirs meurtriers du soignant le plus impliqué et lui permettre d'analyser son envie salvatrice, corollaire de son agressivité destructrice, en la « parlant » avec ses collègues.* »

La prise en charge doit rester originale et innovante, ne pas trop s'institutionnaliser, afin de maintenir le sentiment d'étrangeté chez les adolescents. Les professionnels sont incités à sortir de leur cadre habituel de travail et à opter pour le « vivre avec » afin de partager les difficultés avec les adolescents. Ce modèle permet d'aboutir à une communauté des outils éducatifs et thérapeutiques : « *L'entretien « classique », la rencontre dans un lieu hors service, le loisir, cinéma, théâtre ou repas partagé avec le client, l'accompagnement de celui-ci dans un lieu de vie ou un centre de post-cure éloigné seront indifféremment utilisés et effectués par l'éducateur ou le psy, selon le seul principe que nous retenons aujourd'hui : priorité à la relation la plus utilisable, la plus dynamisable à un moment donné de l'histoire de la prise en charge. Celui qui a le « meilleur contact », quel que soit son statut, assure le déplacement, la visite en prison, etc.* »²³⁶ Ceci suppose que les éducateurs autorisent des intervenants ayant une autre formation que la leur à établir une relation privilégiée avec « leurs » adolescents.

d- La rupture et la clinique éducative.

Kammerer (1992) est l'un des premiers à montrer l'importance des séjours initiatiques et des séjours de rupture pour les adolescents en difficulté d'insertion²³⁷. L'organisation de ces séjours leur apporte les repères qui leur font défaut :

- en leur proposant un statut et un espace qu'ils peuvent maîtriser.

²³⁵Chartier J.P., (1997), p. 209.

²³⁶Chartier J.P., (1997), p. 218.

²³⁷ Il fut à l'origine de l'organisation d'un voyage à caractère humanitaire où il s'agissait pour les adolescents de réunir les conditions nécessaires à l'acheminement de médicaments au Burkina Faso.

- s'ils doivent se protéger d'un climat familial devenu trop incestuel, fusionnel, ce séjour les en sépare.

- s'ils doivent faire les preuves de leurs potentialités, le séjour leur donne les moyens de se confronter à leurs capacités. Cela permet de réduire l'écart entre le Moi et l'Idéal du Moi.

La séparation permet aux adolescents de se dégager du processus de clôture narcissique dans lequel leur environnement les a enfermés. Les séparations « organisées » et contenues représentent une opportunité pour sortir de ce piège narcissique. La désillusion qui s'amorce destitue les adolescents de leur position de toute puissance.

Pour Kammerer, la pratique éducative à visée narcissisante repose sur l'échange symbolique qui se crée via le don. L'accession à une position de donateur pour des adolescents auteurs d'actes transgressifs favorise la restauration de l'estime d'eux-mêmes : « *Au moment de la socialisation comme aux premiers temps du développement affectif, c'est l'échange (de dons) qui instaure et restaure le narcissisme sain de chacun.* »²³⁸ L'accession à l'expérience du don permet d'entrer dans l'échange symbolique et d'être reconnu par celui qui recevra le don.

La mise à disposition d'un cadre susceptible de contenir les angoisses, de limiter les passages à l'acte, de les responsabiliser, de les renarcissiser, de garantir sécurité, plaisir et réussite, permet de relancer les processus de pensée et d'intérioriser les interdits fondamentaux. De la qualité de l'environnement dépend la restauration du sentiment de cohésion interne et l'accès à la distinction réalité externe et réalité interne.

e- Les centres d'éducation renforcée (CER).

Leur objectif est de resocialiser les adolescents par le « vivre avec » auprès d'adultes fiables et cohérents qui partagent à leurs côtés un moment d'existence intense. Organisés en session, ils s'appuient sur la dynamique de groupe.

Descendants des unités à encadrement éducatif renforcé (UEER) créées le 18 janvier 1996, le changement de gouvernement qui s'opère en 1997, les rebaptise centre d'éducation renforcée. Ce dispositif est destiné à l'accueil de « *mineurs délinquants multirécidivistes en grande difficulté ou en voie de marginalisation ayant souvent derrière eux un passé institutionnel déjà lourd.* »²³⁹

Il propose des séjours de 3 à 6 mois, organisés autour d'activités éducatives intenses, qui visent « *à créer une rupture dans les conditions de vie du mineur et à préparer les conditions*

²³⁸ Kammerer P., (1992), p.106.

²³⁹La circulaire du 13 janvier 2000.

de sa réinsertion. »²⁴⁰ Dans ce dispositif, c'est l'action éducative qui est renforcée dans la vie quotidienne des adolescents. Ce n'est pas la contention qui est visée mais la contrainte qui renvoie aux limites à poser à l'adolescent et au travail qu'il doit mener sur ses transgressions. Le non-respect de ces règles relève de la réponse éducative.

L'un des principaux problèmes que rencontrent les CER se situe en aval de l'accueil. La plupart des CER réussissent à assurer avec succès pendant 3 mois l'étayage des adolescents en grande dérive qui leur sont confiés. Les « lâcher » en fin de session, en les replaçant dans leur famille, dans leur quartier d'origine ou dans un établissement ordinaire dans lequel ils ne manqueront pas de passer d'une présence adulte permanente et intense (un éducateur pour trois jeunes) à une continuité bien plus évanescence (qui peut convenir à d'autres adolescents, mais pas forcément à ceux sortant d'un CER), c'est prendre le risque d'annuler le travail accompli. L'utilisation du dispositif par les magistrats à des seules fins d'éloignement pour permettre ainsi à la famille ou au quartier de souffler pendant trois mois, pose question.

e- Les centres éducatifs fermés (CEF).

Durant la campagne présidentielle de 2002, Dominique Perben fait voter la loi d'orientation et de programmation pour la justice, dont l'article 22 (devenant l'article 33 de l'ordonnance de 1945) décrit la finalité des CEF : *« Les centres éducatifs fermés sont des établissements publics ou des établissements privés habilités dans des conditions prévues par décret en Conseil d'État, dans lesquels les mineurs sont placés en application d'un contrôle judiciaire ou d'un sursis avec mise à l'épreuve. Au sein de ces centres, les mineurs font l'objet des mesures de surveillance et de contrôle permettant d'assurer un suivi éducatif et pédagogique renforcé et adapté à leur personnalité. La violation des obligations auxquelles le mineur est astreint en vertu des mesures qui ont entraîné son placement dans le centre peut entraîner, selon le cas, le placement en détention provisoire ou l'emprisonnement du mineur. »* La mission des CEF s'étaye sur la reconstruction des apprentissages scolaires et professionnels. Ce qui scelle la distinction entre les CER et les CEF, c'est cette dimension d'apprentissage, les CER reposant quant à eux *« sur la notion de rupture »* et d'*« éloignement d'avec l'environnement familial, social ou scolaire »*.

²⁴⁰ La circulaire du 13 janvier 2000.

La création des CEF a soulevé une véritable polémique quant à l'idéologie de la prise en charge éducative. En effet, généralement pensée à partir du postulat de la « *libre adhésion* », la notion de contrainte associée à celle d'enfermement relevait d'une hérésie.

Et pourtant, l'idée d'un mode d'enfermement à finalité éducative est très ancienne²⁴¹. Les maisons de correction, nées durant la période de la Révolution française, sont le premier prototype de cette idéologie de l'éducation dans l'enfermement²⁴². Elle s'appuie sur un travail continu en atelier et une éducation religieuse.

Une loi de 1850 et un décret de 1869 organisent les « *colonies pénitentiaires agricoles* »²⁴³ dans lesquelles sont prônées les vertus du travail et de la vie à la campagne. Ces colonies dépendent de l'administration pénitentiaire, le même langage y est retrouvé : la peine et la discipline.

L'opposition de quelques-uns à ces « bagnes d'enfants » conduit à la création des tribunaux pour enfants par la loi du 22 juillet 1912.

Mais ce n'est que vers le milieu du XX^{ème} siècle que la tendance s'inverse réellement grâce à l'ordonnance du 2 février 1945 posant le primat de l'éducatif. L'application de cette ordonnance donne naissance à l'éducation surveillée qui assure le suivi des mineurs non condamnés à effectuer des peines de prison. La prise en charge des adolescents y est encore très imprégnée de l'imaginaire carcéral et militaire (punitions très strictes, séjours d'isolement, obligation d'appeler les éducateurs « chefs », de saluer le drapeau tous les matins, de marcher dans la cour au pas cadencé, visites des familles réglementées, lecture et censure du courrier,...).

En 1945 apparaissent les institutions publiques d'éducation surveillée (IPES). Ces structures s'inscrivent dans la continuité des bagnes d'enfants mais s'appuient sur une logique de l'ouverture. Le projet éducatif est axé sur la formation professionnelle et la vie de groupe. Les enfants sont placés par le juge des enfants pour une durée de deux à trois ans en fonction de la durée de leur formation professionnelle et de la nécessité de les retirer de leur environnement familial. « *Le mineur, en fonction de son évolution, mais le plus souvent de sa simple adaptation à la vie institutionnelle, passe progressivement du groupe épreuve (fermé) au groupe mérite, honneur puis excellence. La vie de groupe est considérée comme l'élément*

²⁴¹ Mucchielli L., (2005b).

²⁴² Gaillac H., (1991).

²⁴³ Carlier C., (1994).

*essentiel de la resocialisation. On est surtout dans une stratégie de déconditionnement et de reconditionnement à base de normalisation sociale. »*²⁴⁴

Les psychologues n'intègrent le dispositif que dans les années 1960. Les reproches adressés à ce dispositif sont liés au manque de prise en charge individualisée qui tiendrait compte de la personnalité de chaque adolescent.

Entre 1952 et 1959 se mettent en place les internats spéciaux d'éducation surveillée (ISES), qui concernent les mineurs condamnés pour des peines d'incarcération de moins d'un an et les mineurs difficiles des IPES. Ces structures accueillent 15 adolescents, leur organisation rappelle celle des CEF, puisque les adolescents sont accueillis pour une durée de six mois, la prise en charge est centrée sur le travail artisanal à l'extérieur, sur une action éducative individualisée et sur une prise en charge psychologique. Les équipes sont composées d'éducateurs et de psychiatres volontaires qui sont à l'origine d'innovations pédagogiques importantes. *« Ces deux expériences très novatrices à l'époque, ont mis en évidence, pour les mineurs considérés comme difficiles dont certains avaient un passé pénitentiaire, l'intérêt d'individualiser la relation, de créer et maintenir les liens avec l'environnement tout en associant à la prise en charge éducative une intervention clinique soutenue. »*²⁴⁵

A la fin des années 50, la tendance répressive réapparaît à cause d'une montée de la délinquance juvénile. La théorie de l'électrochoc carcéral en tant que « thérapeutique » efficace pour la délinquance redevient d'actualité, mais son échec éducatif est flagrant. Cela signe le retour des centres fermés (1958 à 1979) qui visent à enrayer les phénomènes de bande (les blousons noirs). Parallèlement se mettent en place des centres spéciaux d'observation de l'éducation surveillée à l'intérieur des prisons afin d'apporter une prise en charge éducative durant la détention.

Les conclusions des observations menées insistent sur le sens de la sanction. Elle n'a d'intérêt que si elle est l'occasion de la mise en place d'un traitement.

L'ouverture du centre de Vauhallaan (1970 à 1974) est une vraie révolution. Ce centre n'a pas comme mission l'observation mais bien le traitement et la cure. C'est une structure fermée qui accueille 30 adolescents, dits « incasables » pour une durée de 3 mois. La prise en charge est axée autour de trois pôles : médical, éducatif et psychologique. Cette structure convient particulièrement aux adolescents à tendance psychotique mais le dispositif est anxiogène pour les adolescents à tendance psychopathique, chez lesquels il génère beaucoup de violence.

²⁴⁴ Bourquin J., (2005), p. 882.

²⁴⁵ Bourquin J., (2005), p. 884.

Il faut attendre les années 1970 pour qu'apparaissent les foyers d'action éducative (FAE) et les centres d'orientation et d'action éducative (COAE) dont le principe éducatif est très vivement affiché. Pour les mineurs récalcitrants sont créés les centres d'observation de sécurité (COS), alternatives à la détention provisoire, qui les accueillent pour un séjour de 1 à 2 mois. Il s'agit de centres fermés avec grilles et murs d'enceinte. Ce sont des facteurs de récidives. *« En 1974, le rapport commandé par le garde des sceaux Jean Taittinger au président du tribunal pour enfants de Paris, M. Molines, conclut que « les établissements fermés sont des échecs et des dépotoirs. [...] Il ne faut pas regrouper les mineurs les plus difficiles dans un nombre limité d'établissements. [...] L'action éducative pour les plus jeunes nécessite du temps, des zones de liberté, elle n'est pas conciliable avec le milieu fermé ». Il [le rapport] préconise des établissements ouverts, des personnels mieux formés, des équipes pluridisciplinaires intégrant pleinement les psychologues ou les psychiatres, des commissions locales composées de magistrats, d'éducateurs, de psychiatres et de psychologues, afin de suivre et d'orienter les cas les plus difficiles. »*²⁴⁶

Ce sont les années 2000 qui voient naître de nouveau la controverse de l'enfermement des adolescents avec l'ouverture des CEF. Pour certains, bien que les CEF aient un contenu éducatif, leur finalité n'est pas celle-là mais bien l'enfermement. Il s'agit de contraindre les adolescents à accepter les règles. L'éducatif est alors une partie de leur contenu quand la soumission est acceptée. Il s'agit fondamentalement de discipliner et non d'éduquer. D'autres diront, et je suis de ceux-là, que toute éducation suppose de la contrainte. Eduquer, c'est contraindre l'enfant à dompter ses pulsions pour entrer dans le processus civilisateur. Au risque de choquer, je dirai que le travail éducatif suppose de la soumission, et nous verrons que le travail psychologique aussi. La solidité du cadre des CEF rassure les adolescents et leur permet d'évoluer sur leur problématique.

f- Les établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM).

Ils sont un outil supplémentaire à la disposition des magistrats pour faire face à la [délinquance](#) des mineurs. La finalité des EPM est de pouvoir supprimer les quartiers mineurs des maisons d'arrêt dans lesquels les adolescents étaient auparavant incarcérés. Ces établissements dépendent de l'administration pénitentiaire. Ils offrent un cadre plus adapté à l'incarcération et

²⁴⁶Mucchielli L., (2005).

à l'éducation des mineurs délinquants. Ils fonctionnent ainsi avec des éducateurs de la [protection judiciaire de la jeunesse](#). Ils disposent de [cellules disciplinaires](#).

3.1.2- Repères théoriques sur l'initiatique.

Dans les sociétés dites traditionnelles, les rites revêtent différentes fonctions. Nous avons principalement retenu celles utiles à notre exposé.

Au niveau social, le rite assure la survie d'un groupe par sa cohésion autour d'un idéal sociétal. Créateur de lien, il relie les hommes entre eux et évite qu'ils ne s'entredéchirent. A un niveau plus subjectal, il met l'homme en contact avec sa transcendance et permet de jouer sur les limites entre le sacré et le profane.

Jeffrey²⁴⁷ repère 6 fonctions dans le rite :

- l'ordre et le respect de l'ordre qui sont corrélés à la notion de socialisation, à la domestication des pulsions, de la violence, des émotions.
- le drama : c'est la narration, le récit qui accompagne le rite.
- la force liante du rite.
- l'efficacité : il est pratiqué parce qu'il rapporte plus que ce que l'on y mise.
- son caractère éducatif, initiatique qui a pour rôle de transmettre une mémoire, des modes de faire et de penser, des identités précises qui participent au travail de socialisation, d'humanisation et de civilisation.
- la fonction rituelle de la transgression qui est un jeu avec les limites, les interdits, l'ordre, le temps, l'espace. « *La transgression éprouve la solidité des limites, ..., s'emploie à jouer et à déjouer la violence, sous un mode fécond ou destructeur.* »²⁴⁸

Pour Jeffrey, le rite de passage suppose l'actualisation de toutes ces fonctions rituelles.

²⁴⁷ in Goguel d'Allondans T. (2002), p.61.

²⁴⁸ in Goguel d'Allondans T. (2002), p.62-63.

Van Gennep²⁴⁹ distingue 2 types de rites :

- les actes magico-religieux qui sont des techniques visant à apprivoiser le sacré. Nous ne développerons pas cet aspect qui ne se rattache pas à l'objet de notre recherche.

- les rituels de passage qui traditionnellement permettent de passer d'un lieu à un autre, d'une saison à une autre, d'un âge à un autre, d'un statut social à un autre. Le mécanisme est toujours le même : arrêt, attente, passage, entrée, agrégation. Ils marquent un changement de statut reconnu par la communauté, ils ne sont donc pas individuels. Le rite permet de relativiser les effets générés par de tels changements, effets qui perturbent la vie sociale et l'individu. Ce passage symbolique est souvent matérialisé par un passage matériel, mis en scène par le rite. Celui-ci est composé de trois cérémonies :

* les rites préliminaires ou de séparation d'avec l'univers maternel et antérieur. L'enfance est le temps de l'indifférencié et de l'immédiateté, l'initiation permet un accès à la différenciation et à la frustration. Elle correspond à la mort définitive de l'enfance, la séparation d'avec la mère. L'initiation débute par une rupture et suppose une part de renoncement.

* les rites liminaires ou rites de marge permettent un accès à un statut plus enviable : cette phase se situe dans l'ambiguïté d'un ni ici, ni là. Elle est vécue comme un danger (angoisse de mort ou de régression intra-utérine).

Le rite liminaire correspond à l'initiation proprement dite. Le passage d'un statut moins élevé à un autre plus élevé suppose de passer par une phase d'absence de statut. Les personnes qui sont dans cette situation sont alors appelées « *gens du seuil* »²⁵⁰. Lors de cette phase, elles sont soumises au pouvoir et à la loi des instructeurs qu'elles acceptent sans rechigner. Cette phase caractérise le retrait hors des modes habituels de la vie sociale.

Les rites liminaires se déroulent dans un espace et un temps réels, mais hors du temps et de l'espace social habituels, ce qui leur confère ce caractère sacré. Le sujet est alors entre deux mondes. Passer le seuil signifie s'agréger dans un monde nouveau.

* les rites postliminaires ou d'agrégation au monde nouveau. Le but est de faire mourir l'enfant et de lui faire perdre le souvenir de sa personnalité première et du monde antérieur. Cet apprentissage de la mort, présent dans tous les rites de passage, rappelle à chacun qu'il est mortel. Les rites de passage sont considérés comme un apprivoisement de la mort. L'adolescence devient alors le passage de l'immortalité à la mortalité. Les adolescents sont

²⁴⁹ in Goguel d'Allondans T. (2002).

²⁵⁰ Gendreau J., (1999), p.16.

reclus et soumis à une ascèse. Ils sont accompagnés d'initiateurs de même sexe, choisis en fonction d'un statut, d'une attribution sociale ou d'un rang familial vis-à-vis du novice. L'initié n'appartient à aucun monde institué, il est dans l'attente d'une renaissance. L'identité de l'initié est cassée, déstructurée, il doit s'en construire une nouvelle qui l'inscrit dans les structures de l'institution. Ce temps suspendu est une sorte de gestation qui donne sens à la mise au monde symbolique qui suit. C'est pendant ce temps que se déroulent les marquages corporels laissant des traces indélébiles pour que l'agrégation soit définitive.

L'initiation apparaît dans les rites liminaires. « Initiation » vient du latin *initiatio* signifiant « l'admission aux mystères et par extension à un culte, dans une société secrète, à un état social, l'introduction à la connaissance de choses secrètes, cachées... et enfin, l'action de donner, de recevoir les premiers éléments d'un savoir, d'un savoir-faire. »²⁵¹ Il existe deux grandes catégories de rites d'initiation :

- ceux qui permettent à l'enfant de devenir adulte (rites pubertaires) en survivant à certaines épreuves.

- ceux qui permettent l'accession au sacré ou à une catégorie sociale spécifique chargée des relations communauté-sacré grâce à un enseignement.

L'initiation est une question d'adulte. Elle gravite autour de différents thèmes :

- la mort : ce n'est pas un savoir théorique, elle s'éprouve dans une expérience nommée mort-renaissance.

- la souffrance : elle est nécessaire et doit s'éprouver seul.

- la renaissance : le passage donne accès à un nouveau statut social, à un nouveau nom, à un langage secret.

- le secret.

L'initiation suppose un choix qui mène au rite. Pour le rite de passage, il n'y a pas de choix, c'est un passage obligé, c'est l'existence sociale de l'individu qui le détermine. Aujourd'hui, on devient adulte sans avoir été initié.

Alors se mettent en place de rites de passage profanes dont la fonction rituelle est caractérisée par la notion de « première fois » (« première cuite »). La consommation de psychotropes est une imitation du rite d'initiation mais n'en remplit pas les fonctions : pas de transmission générationnelle ou culturelle, pas de relation à une expression du sacré valorisée par la

²⁵¹ Gendreau J., (1999), p.18.

société, pas de capacité à structurer un groupe d'adultes. La bande permet d'offrir aux adolescents une solidarité mais elle ne permet pas d'entrer dans l'âge adulte, au contraire elle aliène les adolescents dans un temps présent.

Devant la disparition des rites institutionnalisés, les adolescents ont recours à une forme d'initiation proche de l'ordalie. Mais contrairement à l'initiation, les conduites ordaliques ne concernent qu'une seule personne : l'adolescent décide et subit. L'initiation prend alors la forme d'une démarche solitaire renvoyant à la toute puissance narcissique. L'ordalie peut être une fin en soi ou marquer la première phase d'un rituel qui intègre. Ainsi ces simulacres de rites d'initiation qualifient-ils aussi bien un dispositif de socialisation qu'un dispositif de marginalisation sociale.

Dans les conduites ordaliques, comme dans l'addiction, c'est une lutte contre la dépression qui est en jeu. Le « on s'en est sorti » correspond à une renaissance en héros dont le point de départ est la déchéance. La vie et la mort se mélangent à travers deux logiques : l'exhibition narcissique d'une toute-puissance qui tourne à l'autodestruction tout en maintenant la croyance en sa propre immortalité ; et d'autre part la reconnaissance des limites de soi et l'amorce d'une subjectivation dans le deuil de la toute puissance (la guérison). D'où la nécessité d'une prise en charge axée sur un cadre protecteur et pare-excitant qui propose des stimulations relationnelles fortes : *« un cadre contenant pare-excitation, garant d'une suffisante continuité, se référant à une loi d'essence paternelle et susceptible de proposer un espace transitionnel, une aire de jeu, au sein duquel puisse éventuellement s'opérer une sorte de symbolisation primaire, à l'abri de tout ce qui, de près ou de loin, pourrait évoquer une emprise ou une violence de l'objet. »*²⁵²

Aujourd'hui, l'initiation se fait sans initiateur d'une autre génération, les mythes fondateurs ont disparu. Il ne s'agit plus d'une mort-rennaissance mais d'un jeu avec la mort et l'idée de triompher de celle-ci assure le maintien de son déni.

Les auteurs parlent de rites de passage individuels, intimes, voire de contrebande : les adolescents marquent eux-mêmes leur corps (tatouages, piercing,...). La crise adolescente a alors pour mission d'accentuer l'individualité.

²⁵² Cahn R., (2004), p. 218.

La prison n'est plus perçue comme une sanction, mais comme le résultat d'un jeu : ils ont joué, ils ont perdu. Ils sont dans une situation marginale mais qui n'est ponctuée d'aucune cérémonie qui permettrait le passage d'une situation à une autre.

Richard (2001) fait l'hypothèse que « *certaines conduites adolescentes seraient des substituts déqualifiés de l'initiation traditionnelle... La crise adolescente, cet arrêt soudain du passage à l'âge adulte, définit souvent aujourd'hui un moment liminaire qui tend à s'éterniser en marginalité déstructurée parce que le nécessaire abandon de l'identité infantile ne débouche pas sur une restructuration adulte : ce type de cassure semble alors répéter un rituel d'initiation empêché et dégradé en repli sur une activité narcissique de plus en plus délibidinalisée et mécanique.* »²⁵³

Richard propose alors de distinguer trois types de conduites à risque :

- celles qui introduisent à l'altérité et à la triangulation.
- celles qui sont des rituels détraqués selon l'expression de Baudry et qui restent bloquées dans le défi à l'autre et dans la dualité.
- celles qui sont des pratiques hors de toute limite.

Il considère l'adolescence dans son double aspect : un remaniement psychique et un changement de classe d'âge qui se traduisent par une « *mélancolisation du lien social* ». Il pense, qu'aujourd'hui, les rituels d'initiation des adolescents sont des jeux excluant toute rencontre avec le sacré et toute crise mélancolique. La prédisposition de l'adolescent à « broyer du noir » fait écho au phénomène de déliaison sociale et culturelle, ce qui diminue la cohérence et l'attrait des objets externes. L'adolescent désigne alors la société comme responsable de tous ses malheurs, comme s'il se trouvait sacrifié par celle-ci. Ce processus est narcissisant pour l'adolescent mais cela conduit à une indifférenciation individu/société.

Pour les psychanalystes, les rites comme les conduites rituelles non organisées, ont pour fonction essentielle de contrôler et de canaliser une violence primaire non liée et la culpabilité inconsciente²⁵⁴. Cette intrication d'Eros et de Thanatos à l'adolescence peut aboutir aussi bien à la catastrophe qu'à un sursaut réorganisateur.

La spirale est alors enclenchée car la violence et la crise sacrificielle ne trouvent de limite et de réponse que dans la réalité externe (intervention policière et judiciaire), et non pas dans la réalité psychique. Certaines conduites donnent à penser que les adolescents affichent une

²⁵³ Richard F., (2001), p. 191.

²⁵⁴ Richard F., (2001), p. 216.

haine pour l'objet pour contenir leur besoin d'autrui, ainsi que leur attente qu'on leur donne beaucoup.

En effet, pour Richard (1997), beaucoup d'adolescents cherchent à rencontrer l'autre mais paradoxalement dans une démarche solitaire caractérisée par l'intensité de l'instant, un principe d'excitation (ni plaisir, ni déplaisir) et de sensorialité qui semblent l'emporter sur le principe de plaisir. Il s'agit d'une intrication entre Eros et Thanatos qui se stabilise souvent en quête narcissique d'éprouvés sensoriels intenses, mais qui peut aussi aboutir au vide de la désintrication pulsionnelle.

Plus la société s'individualise, plus il y a de liberté de mœurs, et, moins il y a de règles contraignantes et d'interdits. Ce qui confronte d'autant plus l'adolescent aux contradictions et à l'ambivalence de ses désirs, au doute sur ses capacités et ses ressources internes.

Les adolescents « zonent » dans des espaces où n'existent que des passages (halls d'immeuble)²⁵⁵. Ils vivent dans les interstices du lien social. Il n'y a pas de but à l'errance sinon l'errance elle-même. Les adolescents en souffrance ne trouvent leur place nulle part. Ils fuient cette souffrance en vivant de manière hédonique, ce qui n'est qu'illusion. Ils sont dans un « entre-deux-mondes », en quête désespérée de liens et de sens. Ils sont dits en déshérence car écartés de tout processus de transmission.

Dans leur histoire, il y a toujours un avant idéalisé, une cassure et le début de la désocialisation. Cette cassure tient un rôle important dans le roman familial, roman qui leur sert à se préserver de l'angoisse de grandir en leur permettant d'entretenir une relation mythique à leur enfance et à leurs relations passées avec leurs parents. Il y a une tentative illusoire de maintien d'une enfance perdue. L'absence de désidérialisation d'eux-mêmes et de leurs parents entraîne une vulnérabilité narcissique que leur recours permanent à l'agir vient tenter de combler par le sentiment d'omnipotence qu'il leur permet de développer.

La rue est alors imaginée comme un lieu fait de personnes ayant en commun l'envie de vivre sans contrainte constituant une identité groupale où un Moi collectif aliénant remplace l'absence d'un Moi individuel fragile. La vie de la rue est organisée par la recherche et le besoin permanent d'argent, par la recherche d'un état psychique second via l'utilisation de substances psychoactives et par des illusions concernant la réalité sociale extérieure.

²⁵⁵ Chobeaux F.,(1996).

Du choisi, on passe à l'assumé puis au subi : le choisi correspond à l'action responsable (temps de la lune de miel) ; l'assumé à l'accommodation aux contraintes avec des possibilités d'action qui se limitent ; le subi à l'acceptation passive et résignée des contraintes²⁵⁶.

Nous avons repéré cinq phases dans l'installation de la délinquance :

- le mal-être psychologique qui se développe dès l'enfance.
- le décrochage social.
- la lune de miel.
- la prise de conscience progressive de l'enfermement dans les conduites délictueuses.
- l'installation passive et autodestructrice dans la délinquance.

Une « prise en charge initiatique et rituelle » des adolescents auteurs d'actes transgressifs suppose un accompagnement par des équipes mixtes qui présentent une hétérogénéité des âges afin de proposer diverses surfaces projectives aux adolescents.

Le rôle des travailleurs sociaux est alors de²⁵⁷ :

- réinstaurer du lien là où prime la séparation.
- d'assurer le passage entre deux mondes. L'adolescence est un entre-deux, d'où l'image de passeur du travailleur social. En faisant le parallèle avec Winnicott, « *le travail social s'effectue là où deux aires de jeu se chevauchent, celle du travailleur social et celle de celui qu'il accompagne avec une humilité mêlée à la conviction de la nécessité de la présence... Etre un passeur, ce n'est pas nécessairement avoir conscience de l'être ni même en avoir l'intention. Parfois, il s'agit seulement d'être là.* »²⁵⁸ Il s'agit de constituer une aire intermédiaire qui autorise le repli. Le lien au travailleur social est fragile mais il fonctionne comme un contenant, comme une ultime limite pour l'adolescent en souffrance.
- proposer des pratiques éducatives caractérisées par l'expérience de la rupture ou de la séparation. L'éducateur se trouve présent au moment des crises de la vie, des passages, des difficultés inhérentes à la vie en société. Il reprecise les règles du monde des hommes, ouvre aux modalités du vivre ensemble. Ces tâches sont rituelles car le rite permet de gérer l'angoisse liée aux temps forts et souvent périlleux de l'existence humaine.
- remplir les deux missions éducatives définies par l'étymologie d'éduquer : apporter, informer, instruire et conduire hors de soi, faire éclore.

²⁵⁶

(1996), p. 41.

²⁵⁷ Goguel d'Allondans T., (2003b).

²⁵⁸ Le Breton D., in Goguel d'Allondans, Anthro-po-logiques T., (2003b), p.18.

Les pratiques rituelles interrogent quant à leur violence. Selon les ethnologues, le principe du rituel repose sur l'organisation d'un traumatisme psychique provoqué, condition sine qua non à la modification de l'identité. La violence rituelle a un sens dans la mesure où elle vise à provoquer un traumatisme sur lequel s'appuie la construction identitaire. Fustier (2008) explique ainsi le rôle thérapeutique de cette violence : « ...les institutions de prises en charge à forme plus ou moins rituelle mettent en tension deux principes organisateurs. Il y aurait un lien d'« autorité » dont la force est une composante, qui suppose de la violence, une certaine part de domptage et la mobilisation d'un mécanisme d'identification à l'agresseur. Ce versant initiatique, éducatif, peut-être, entre en tension avec un autre principe organisateur contenant, malléable, plus thérapeutique qu'éducatif et qui serait générateur d'un lien enraciné dans une position maternelle. »²⁵⁹

La violence des hommes est domestiquée dans une société régulée par des rites de passage, elle devient fondatrice car canalisée par des rites institués. Les sociétés industrielles légifèrent, les sociétés traditionnelles ritualisent avec comme volonté d'éviter que les hommes s'entretuent.

L'accès à une reconnaissance sociale d'adulte sexué n'est possible que si l'adolescent a vécu en amont et en aval plusieurs types de rites :

- l'accueil : s'il est d'urgence ou pas. L'accueil d'urgence renvoie à un protocole et non pas à un rituel.
- l'hospitalité.
- la rencontre, comme ouverture à la relation éducative puis à d'autres possibles. Elle ne s'impose pas, elle s'accepte. C'est une rencontre avec un adulte qui donne envie de vieillir, qui soit à la fois contenant et soutenant.
- l'alliance.
- la séparation.

Les passages sont présents dans ces cinq temps. Ce sont des liminaires qui sont parfois peu ritualisés dans les institutions, par confusion des procédures et des processus, de la conformité et du sens. Or, les rites mettent en scène un mythe à partir duquel s'origine et se légitime l'action éducative. Le mythe met en parole ce que le rite met en acte. Les rites institués tentent de réinscrire le sujet dans une communauté humaine. L'initiation renvoie à la question de la transmission.

²⁵⁹ Fustier P., (2008), p. 208.

Selon Goguel d'Allondans (2003b), le travail social se situe à l'intersection de deux mythes : celui de Prométhée et celui d'Hermès.

Prométhée est l'archétype de l'adolescent. Il vit dans l'ici et maintenant et désire tout, tout de suite. Rebelle et révolté, il séduit grâce à ses objectifs civilisateurs. Mais il porte aussi en lui les origines de sa dérive.

Hermès est quant à lui un personnage mythologique réfléchi, intelligent, rusé. Grâce à son art d'interpréter, à ses prises de risque, il est un passeur et un messager.

Le travail social doit trouver sa place entre ces deux mythes. Cependant, il se rapproche souvent du mythe de Prométhée, du rêve de l'homme parfait, il vise alors à la normalisation des sujets. A l'opposé, le mythe d'Hermès renvoie à une conception du travail social axée sur le risque de la rencontre avec l'autre dans un espace intermédiaire.

3.1.3- Le « vivre avec ».

Pour Dumont²⁶⁰, il est impossible de soigner les adolescents manifestant des troubles du caractère et du comportement uniquement par des réponses socio-éducatives. L'apport du soin est nécessaire et primordial, mais faudrait-il encore le rendre accessible à cette population. En effet, leur parcours d'exclusion scolaire et sociale rend difficile la compréhension que la parole est une forme de travail et qu'elle est la condition nécessaire à l'émergence du désir.

Pour Kernberg (1997), les adolescents ont avant tout besoin d'une structuration prolongée de leur environnement pour qu'une activité thérapeutique puisse s'installer. Il s'agit dans un premier temps de donner des limites à ces adolescents qui présentent une importante intolérance à l'angoisse et un manque de contrôle pulsionnel. Ce n'est que grâce à un cadre solide (protégeant les adolescents de leurs pulsions destructrices) que leur faible motivation thérapeutique peut être surmontée. L'équipe éducative est garante du cadre et le psychologue dépend de celle-ci pour pouvoir travailler.

²⁶⁰ Cité par Wacjman C., (2002).

Les dispositifs « originaux », dont nous avons ébauché quelques caractéristiques, ont permis de dépasser les vieilles querelles entre professionnels et d'établir les conditions d'un travail en collaboration, ainsi qu'une sorte de portrait robot des professionnels susceptibles de générer la création d'un lien avec les adolescents auteurs d'actes transgressifs, lien indispensable pour pouvoir envisager un changement.

Aichhorn (1925) est l'un des pionniers à fonder l'acte éducatif à partir de la psychanalyse, réconciliant ainsi les deux parties. Sa réflexion nous semble très pertinente et toujours d'actualité. Il pense que les connaissances psychanalytiques peuvent être utiles à la compréhension des comportements déviants, et par conséquent un outil pour les éducateurs. La compréhension des processus psychiques en jeu dans la déviance permet d'adapter les réponses éducatives en mettant à jour le conflit. La tâche de l'éducateur consiste à rendre conscient les processus inconscients responsables de la déviance : « *Cette conduite déviante suit un cours parfaitement irrésistible, et nous ne pourrions introduire une modification qu'en réussissant à orienter différemment le jeu de forces qui l'a conditionnée. Les moyens éducatifs habituels, douceur, bonté et sévérité, récompense et punition, ne suffisent plus, l'ancrage dans l'inconscient doit être rompu.* »²⁶¹ Ceci suppose que l'éducateur aborde l'adolescent de manière intuitive, sans idée préconçue, sans s'être reporté à son dossier. Il doit être attentif à ne pas généraliser et à ne pas tirer de conclusions analogiques en présence de manifestations similaires chez des adolescents différents.

Il s'agit de découvrir les causes de l'état carenciel, Aichhorn préconise l'utilisation du transfert à cet effet : « *Lorsque nous parlons de transfert dans le cadre de l'éducation spécialisée, nous entendons par là la relation affective que l'enfant noue avec son éducateur, sans affirmer qu'il s'agit précisément de la même chose que dans la situation psychanalytique. Le « contre-transfert » est constitué par les relations affectives de l'éducateur spécialisé à l'égard de l'enfant dont il a la charge. Les relations affectives que l'enfant construit à l'égard de son éducateur se basent aussi, naturellement, sur des relations antérieures avec une personne quelconque. Et lorsque nous voulons étudier ces relations, nous devons connaître ces personnes.* »²⁶² L'étude de ce transfert, c'est-à-dire ce qui se passe dans le lien entre l'adolescent et l'éducateur, permet de mettre en évidence un besoin d'amour insatisfait ou au contraire exagérément assouvi. L'éducateur doit susciter chez l'adolescent un transfert positif ce qui ne se fait pas de prime abord. L'adolescent est amené contre sa volonté, il se présente

²⁶¹ Aichhorn A., (1925), p.38.

²⁶² Aichhorn A., (1925), p.107.

alors défensivement. L'éducateur représente la partie de la société avec laquelle il est en conflit, donc il représente un danger. Pendant cette période de rencontre, les deux partenaires en présence cherchent à savoir qui ils ont en face d'eux. Afin de favoriser l'instauration du transfert positif, la discussion autour des sujets d'intérêts de l'adolescent (hormis ses activités déviantes) est une médiation à ne pas négliger.

Il définit alors la démarche éducative : *« A eux [aux jeunes], il faut donner beaucoup; il en résulte une exigence importante concernant la personnalité de l'éducateur : il a besoin d'une faculté d'empathie très élevée pour réussir à toucher juste; car la science de l'éducation ne lui est ici d'aucun recours... Chez l'adolescent de sexe masculin,..., il est recommandé...de confier à une femme la direction de l'ensemble des affaires domestiques... Celle-ci toutefois ne devra pas se limiter à mettre à disposition le linge lavé à temps et les chaussettes raccommodées, mais en effectuant ses devoirs, elle devra toujours saisir l'occasion d'exercer une influence éducative sur chaque enfant. La levée de l'état carentiel est en fin de compte un problème libidinal, ce qui signifie que ce sont les relations affectives que l'enfant noue avec l'éducateur, ou pour parler de façon plus générale, avec les personnes de son entourage, qui restent les plus importantes. »*²⁶³

Cette démarche éducative suppose qu'il existe un lien fort entre le directeur et son équipe. Concernant le rôle du psychologue qui l'accompagne dans cette démarche (Winkelmayer), Aichhorn dit de lui : *« Comme moi, il assumait la tâche d'un éducateur à une époque où les jeunes gens étaient très sensibles. Il avait la tâche ardue de leur faire acquiescer les réactions et l'endurcissement que la vie exige... Il réussit beaucoup mieux que je n'aurais pu le faire en exposant les enfants à des charges de plus en plus intenses, en ne restant pas toujours -intentionnellement- également calme et amical, en faisant montre d'impatience, d'insatisfaction, de mauvaise humeur, etc., bref en les exposant à toutes les influences que réserve la vie elle-même. »*²⁶⁴ Ainsi retrace-t-il l'évolution des adolescents : *« ...les éducatrices et les éducateurs n'adoptaient pas d'attitude d'opposition en face des agressions des enfants, qu'un sentiment d'être plus forts se déclenchait en premier lieu chez les enfants, s'exprimant par des agressions plus intenses et plus fréquentes, et qu'au cours de l'évolution apparaissaient des pleurs rageurs, une labilité et, enfin, un comportement assagi... Progressant à la manière d'une explosion, le processus de relâchement libère continuellement*

²⁶³ Aichhorn A., (1925), p.137.

²⁶⁴ Aichhorn A., (1925), p.157-158.

*une libido jusque là utilisée à des fins déviantes, l'orienté vers des buts normaux, et permet ainsi à l'enfant...de devenir social et de pouvoir vivre en groupe. »*²⁶⁵

Dans les prémisses de l'éducation spécialisée, l'éducateur est admiré pour son dévouement et sa ténacité à prendre en charge les « inadaptés ». Il n'a pas l'impression d'exercer une profession, il s'est attribué la lourde tâche de s'occuper des plus démunis. Autrefois, les internats renvoyaient une ambiance familiale et les éducateurs étaient considérés comme des substituts parentaux. Attributions qu'ils refusent souvent aujourd'hui pour lui préférer celle de « *support identificatoire* » qui, selon eux, est la source de l'évolution positive des personnalités carencées.

Les écrits produits sur le métier d'éducateur établissent les qualités du « bon » éducateur : c'est avant tout un homme comme les autres dont la qualité principale serait le bon sens. Il présente un caractère exceptionnel puisque c'est le seul qui accepte de prendre en charge les rejetés du système, c'est alors sa qualité d'humaniste qui le fonde. Toutefois, nous constatons que la définition de l'éducateur dépend du contexte socio-culturel, économique et politique dans lequel il évolue : « *A l'éducateur « sauveur » a succédé l'éducateur révolutionnaire qui a cédé la place au technicien des relations humaines, devenu aujourd'hui entrepreneur du social.* »²⁶⁶ Aujourd'hui, nous distinguons trois types de profil de l'éducateur :

- celui qui utilise préférentiellement des techniques et des connaissances apprises.
- celui qui est au service d'une idéologie socio-politique.
- celui qui travaille avec sa personne et qui refuse généralement tout savoir organisé.

Pour Chartier (1997), l'éducateur idéal adopte les caractéristiques de chacun de ces trois profils. Il a réalisé une enquête auprès d'anciens de l'internat « Le Logis de Saint-Lambert » pour lesquels ce lieu a été décisif dans leur réinsertion. Il les a interrogés sur les caractéristiques du dispositif, qui, selon eux, ont suscité un changement dans leur comportement :

- la possibilité d'exprimer son agressivité sans engendrer de rejet de la part des éducateurs. Ils ont été particulièrement attentifs aux modalités de réglementation de la violence par l'instauration de combats de boxe, par exemple.

²⁶⁵ Aichhorn A., (1925), p.158-159.

²⁶⁶ Chartier J.P., (1997), p.113.

- la décontamination de l'autorité : l'établissement de véritables relations avec les adolescents favorise l'acceptation de l'autorité. Les éducateurs associent des attitudes compréhensives à des attitudes normatives au sein de leur prise en charge.
- la possibilité pour l'adolescent d'interpeller un membre de l'équipe à tout moment s'il éprouve le besoin de se confier (entière disponibilité). Cette disponibilité résulte d'un état d'esprit plutôt que d'une pratique institutionnalisée.
- le non-professionnalisme des éducateurs est évoqué comme garant de leur efficacité. Pour les adolescents, ce qui prime, ce n'est pas la technicité mais la qualité de l'investissement personnel qu'ils destinent aux adolescents. C'est ce qui est à l'origine de la création d'un lien fort avec l'adulte : « ...s'il est de bon ton dans les ouvrages spécialisés de critiquer cette image héroïque de l'éducateur initiateur charismatique, force est d'admettre, à partir des témoignages des anciens, qu'avec les adolescents caractériels, ceux qui s'éloignent par trop de ce modèle ne sont pas acceptés. Plus l'éducateur se rapproche du pôle technocratique, rationaliste et statique, ..., plus il sera vécu comme incompetent. »²⁶⁷ Le mauvais éducateur est un personnage narcissique qui se cache derrière sa technicité pour se protéger du lien à l'adolescent et qui aménage son cadre de travail en fonction de son bien-être plutôt que de l'intérêt de l'adolescent.

Le rôle des éducateurs est de présenter aux adolescents des images d'adultes signifiants constituant des repères identificatoires structurants. L'absence d'identification paternelle conduit l'adolescent à rechercher son identité dans la rébellion et dans le délit. L'équipe éducative produit dans sa prise en charge des effets de soin chaque fois que les adolescents sont confrontés à des expériences de vie (dans le vécu du lien) susceptibles de les aider à se construire.

Les éducateurs ne doivent pas être détruits dans la réalité mais accepter d'être atteints par la destructivité des adolescents. Ils doivent se constituer comme objet différencié des projections des adolescents. En tant que tels, ils assurent le passage de la violence fondamentale à l'agressivité. Ce passage suppose la constitution d'un autre différent du Moi. La mission des éducateurs consiste à être détruits-trouvés, ils doivent accepter d'être détruit et de survivre à la destruction pour permettre la constitution de l'objet extérieur.

Afin de répondre aux besoins psychiques des adolescents, les modalités de la prise en charge au CER constituent une base minimale d'activités de plaisir à l'image d'une famille. Ce type

²⁶⁷ Chartier J.P., (1997), p.124.

de prise en charge convoque une imago maternelle archaïque totalement bonne. Les éducateurs sont omniprésents et très attentifs aux demandes des adolescents (il leur arrive de passer des heures à discuter la nuit avec un adolescent qui éprouve des difficultés d'endormissement). Les adolescents ne sont donc jamais abandonnés à leur angoisse. Les éducateurs sont recrutés sur la base de qualités personnelles plutôt que professionnelles (un seul éducateur possède un diplôme de moniteur éducateur), leur motivation à vouloir encadrer ces adolescents relèvent plus d'un engagement personnel que d'une contrainte professionnelle.

Le CER est loin d'être un espace neutre, il suscite des réactions chez les adolescents. La part carencée de leur personnalité²⁶⁸ est mobilisée selon deux modalités possibles :

- l'Espoir de retrouver une figure maternelle toute dévouée en la personne des professionnels. Ainsi vont-ils être susceptibles d'interpréter les actes des professionnels sous la forme d'un échange par le don, « *ils font ça pour moi* ». Un lien peut alors se créer.
- si l'adolescent a perdu l'Espoir, alors il interprète l'échange comme un échange contractuel : les éducateurs sont payés pour s'occuper d'eux et c'est la raison pour laquelle ils le font. Dès lors, aucun lien ne se crée. A leur arrivée, les adolescents accueillis sont plutôt dans ce deuxième cas de figure.

Une caractéristique est donc primordiale dans l'établissement du lien : la sollicitude²⁶⁹ des éducateurs à l'égard des adolescents. Elle permet de neutraliser et de dominer les effets de l'agressivité et s'acquiert en prenant conscience des pulsions destructrices que les adolescents ravivent dans le lien. « *Elle entraîne un désir authentique, un besoin d'aider le sujet malgré sa « méchanceté transitoire* ». »²⁷⁰ Les éducateurs reconnaissent l'importance des impulsions destructrices des adolescents et ils manifestent l'espoir que la lutte contre celles-ci peut être gagnée.

Le « vivre avec » et l'entière disponibilité de l'équipe redonnent l'Espoir aux adolescents et induisent, dans un second temps, la possibilité de création d'un lien. En effet, l'équipe consacre beaucoup de temps aux adolescents (même en dehors des heures de travail). A vivre ensemble, les éducateurs « donnent » aux adolescents des anecdotes concernant leur jeunesse,

²⁶⁸ Winnicott D.W., (1956a).

²⁶⁹ La sollicitude se définit comme une « *attention soutenue, à la fois soucieuse et affectueuse* », Le Petit Robert 1, dictionnaire de la langue française, 1988, p.1830.

²⁷⁰ Kernberg O., (1997), p.92.

leur vie privée. Ces échanges sont teintés d'émotions : du rire à la colère, de la fierté à la déception, dans ce dispositif, les adultes ne cachent pas leurs émotions, bien au contraire.

L'éloignement, au Maroc, favorise la mise en place de ces trois dimensions : disponibilité, rapprochement « intime » et expression des émotions. En effet, les éducateurs sont logés à la même enseigne que les adolescents : loin de leur famille, ils vivent ensemble dans la « maison de repos », mais finalement se retrouvent souvent à la maison des adolescents même s'ils ne travaillent pas.

Les adolescents reçoivent ces échanges comme des « *dons d'individuation* »²⁷¹, c'est-à-dire qu'ils sont reconnus par les éducateurs en tant que sujet et non plus en tant que « délinquant ». Le lien peut devenir provisoirement symétrique dans certaines situations.

Les adolescents arrivent avec une représentation du travail éducatif, mais le « en plus » par rapport à cette représentation valide une interprétation par le don. Le déroulement de la prise en charge les amène à se réinterroger sur le statut des éducateurs : sont-ils là parce qu'ils sont payés ou parce qu'ils leur manifestent un certain intérêt ?

Les éducateurs ne sont pas identifiables dans leur position professionnelle, ce qui favorise aussi cette interprétation de la relation par le don. Beaucoup de membres de l'équipe refusent le qualificatif d'éducateur (ils lui préfèrent celui d'animateur ou d'encadrant), par conséquent, s'ils ne sont pas éducateurs, les adolescents ne sont plus délinquants.

Ces intrications sont responsables de l'établissement, entre professionnels et adolescents, de liens de nature ambiguë. Ils relèvent d'une « *socialité secondaire* » (ils sont le résultat d'un contrat salarial), tout en présentant des caractéristiques de la « *socialité primaire* » (issue des échanges entre personnes et non régie par un acte contractuel)²⁷². C'est cette ambiguïté que n'ont de cesse d'interroger les adolescents par des tentatives de vérification car ils ont peur de se tromper ou d'être trompés. Ils testent les intentions des adultes par de multiples passages à l'acte et des questions qui reviennent comme un véritable leitmotiv : « *Qu'est-ce que tu me veux ?* », « *T'es payé pour faire ça ?* ». L'« *inactivité* » des éducateurs est une véritable provocation. Ils sont alors traités de paresseux ou d'inutiles ne remplissant pas leur mission éducative. Leur simple présence est importante même si les adolescents ne le perçoivent pas. Les éducateurs, à l'image du dispositif, sont trouvés par les adolescents (c'est-à-dire qu'ils préexistent, avec leurs caractéristiques, à la venue des adolescents), qui vont par la suite les créer via leurs projections. Les professionnels sont alors utilisés comme de véritables objets

²⁷¹Fustier P., (2000), p.95.

²⁷² Fustier P., (2000).

transitionnels, malléables à souhait²⁷³. Ils doivent veiller à maintenir cette ambiguïté. « *Il s'agit [pour le professionnel] de produire des actes professionnels stabilisés, indépendants de la personne, qui sont dans le trouvé (déterminé par son cadre de travail et son contrat salarial), tout en acceptant que des personnes accueillies déposent en lui, par l'intermédiaire de l'interprétation par le don, des productions imaginaires...* »²⁷⁴

La partialité des dons des éducateurs est un moyen de transmettre aux adolescents que les adultes ne sont pas identifiables à leurs projections. Ils sont alors amenés à se réinterroger sur leur interprétation de l'échange : si le don est partiel, il n'est peut-être pas don : « *Une institution limitée dans ses offres produit de l'indécidable face à la demande de la personne carencée. Ses offres évoquent le don, leur caractère partiel renvoie à la norme d'emploi.* »²⁷⁵ Des affects de déception, de frustration et de rage apparaissent alors chez les adolescents : ils se sont encore trompés.

Si les éducateurs laissent l'adolescent dans l'indécidabilité quant à leur position, en adoptant des attitudes mixtes, qui tantôt renvoient à la socialité primaire et tantôt à la socialité secondaire ; ils vont devoir l'accompagner dans le vécu des affects désagréables que réactive la partialité de l'institution.

Progressivement, ils abandonnent leur quête insensée de la mère idéale pour consacrer leur énergie à autre chose. Ils acceptent que l'équipe soit là pour les aider, même si elle n'est pas totalement comblante (un don partiel serait quand même un don). Ils envoient alors des contre-dons à l'équipe²⁷⁶, qui peuvent prendre différentes formes : des apports narcissiques, un changement, des confidences (témoins de l'établissement d'une relation privilégiée).

Accompagner au quotidien, c'est réussir à maintenir l'ambiguïté quant à la position du professionnel.

Devenir adulte suppose d'abandonner la position exclusive de receveur de don au profit d'une situation mixte. Le dispositif convoque les adolescents dans une position où ils sont appelés à des places de donateurs. La misère ne les laisse pas indifférents et généralement ils donnent une pièce aux mendiants ou des habits aux personnes qui en ont besoin, ils prennent conscience des richesses dont ils disposent. L'accession à une position de donateur est la

²⁷³ Winnicott D.W., (1975).

²⁷⁴ Fustier P., (2000), p.136.

²⁷⁵ Fustier P., (2000), p.118.

²⁷⁶ Selon Fustier et les thèses de Mauss, l'échange par le don suppose une triple obligation: faire des dons, accepter les dons (leur refus signe un refus du lien), rendre les dons (pour ne pas rester soumis à l'autre). Cet échange est interminable dans la mesure où tout don appelle un contre don en retour.

position narcissisante par excellence. C'est un moteur pour l'élaboration d'un Idéal du Moi acceptable et une défense contre leur position d'assistés. En effet, au Maroc, ils sont perçus par les adolescents de leur âge comme des français, donc comme des gens riches. Ils sont, à ce titre, jalouxés et enviés (ce qui origine parfois des bagarres). Le changement de pays permet ici un changement de statut social chez ces adolescents : exclus en France, enviés au Maroc.

Les facteurs d'évolution des adolescents à l'intérieur de ce cadre peuvent être attribués :

- à l'expérience proposée par le CER. L'adolescent assisté, en position de donataire obligé, se retrouve, grâce au dispositif mis en place, en position de donateur devant s'acquitter d'une dette auprès d'un tiers (la justice, la société) dans un renversement généalogique caractéristique de l'acquisition d'une position adulte.

- à l'organisation psychique de l'adolescent : il va trouver un dispositif et c'est à lui de l'utiliser à bon escient. Ce dispositif doit lui permettre une réhabilitation narcissique, l'acceptation de castrations symboliques et de limites acceptables pour son narcissisme.

Dès le premier jour de la phase de préparation, une réunion est organisée pour expliquer le projet aux adolescents. Il s'agit dans un premier temps d'apprendre à se connaître et à faire des choses ensemble. Il leur est précisé que personne n'a lu leur dossier, ce qui est important *« c'est ce qu'ils vont réaliser ensemble »*, *« on est là pour construire quelque chose ensemble »*. Puis les règles de la vie en communauté sont énoncées. Le « vivre avec » génère confiance et respect, et c'est lors de cette phase de préparation que les éducateurs pensent tirer leur légitimité auprès des adolescents.

Le « vivre avec », dans ce qu'il suppose de vie en collectivité, favorise les attitudes régressives et provoque des occasions de reproduire l'expression de conflits antérieurs. Avec les adolescents auteurs d'actes transgressifs, il s'agit de mettre en œuvre les conditions pour que puissent être découverts des mécanismes psychiques ordinaires qui ne l'ont pas été à cause de traumatismes multifactoriels survenus dès leur plus jeune âge. L'insécurité psychique qui en résulte, entraîne des comportements qui s'auto-entretiennent. Plus le manque de confiance en l'adulte s'installe, plus les conduites d'échec se renforcent et sont difficiles à vaincre. *« C'est dans un travail de « séduction positive » bien distancé, et qui va rendre possible l'identification, que cela peut fonctionner en évitant le piège de la réparation. »*²⁷⁷ En effet, c'est grâce à l'établissement d'une relation affective d'étayage, que les adolescents peuvent mettre en œuvre leurs processus de pensée. Ce sont les convictions des

²⁷⁷ Wacjman C., (2002), p.153.

professionnels, que les adolescents peuvent se structurer et s'organiser, qui font émerger chez eux des capacités (jusque là inconnues) favorisant la restauration et la revalorisation de l'image du Moi. Via ce travail de réamorçage des relations, de restauration d'une sécurité affective (que les adolescents testeront en permanence) que l'adolescent peut aspirer à devenir autonome.

La souplesse et la solidité du cadre dans lequel sont baignés les adolescents permettent l'expression d'une violence qui est contenue et transformée. Lors des conflits entre les adolescents, les éducateurs n'interviennent pas nécessairement dans l'immédiat, ce qui leur permet d'évaluer les capacités de contention des adolescents.

Par ailleurs, ils recherchent l'effondrement de l'adolescent et les pleurs. En effet, il ne s'agit pas de fuir les réactions dépressives, mais d'y faire face, avec le soutien d'un adulte. Certaines de ces pratiques interrogent quant à leur violence. Les rituels de passage supposent une certaine dose de violence (mutilation, terreur,...). Certaines attitudes éducatives relèvent parfois du domptage et laissent transparaître la violence qui se masque derrière l'acte éducatif. La violence rituelle a un sens dans la mesure où elle vise à provoquer un traumatisme sur lequel s'appuie la construction identitaire. La fonction paternelle prime ici sur la fonction maternelle.

3.1.4- La perte de l'initiatique au sein du CER.

Durant l'ensemble de mon travail de recherche, mon statut au sein du CER a évolué de celui de stagiaire à celui de salariée à ¼ ETP.

Je me rends alors une semaine par mois au Maroc, ce qui m'amène à rencontrer les adolescents quatre fois durant leur séjour.

Entre ma première recherche et ce travail de thèse, le dispositif s'est considérablement modifié. A sa création, il s'apparentait à un rite de passage à caractère initiatique.

Des modifications organisationnelles, l'institutionnalisation du dispositif, ont mis à mal cette dimension diminuant considérablement le caractère initiatique de la prise en charge éducative :

a- La disparition du « séjour de préparation » et du « séjour de séparation » en France.

Pour des raisons financières ou pour simplifier l'organisation, ces temps ont disparu. Je ne les ai connus que lors de ma première recherche. Le temps de préparation s'apparentait au rite préliminaire. Ce temps faisait directement suite à la séparation d'avec le milieu. Il se déroulait dans un endroit reculé de France. Des adolescents et des adultes faisaient connaissance. C'était un temps d'observation et de vérification du souhait des adolescents de participer au périple qui les attendait.

Ce temps était aussi celui d'une évaluation, notamment par rapport aux adolescents présentant des troubles psychiatriques.

Prendre le chemin du Maroc (et ainsi ne pas aller en prison) supposait d'avoir adhéré au fonctionnement proposé par les adultes durant cette période, c'était déjà avoir franchi une étape.

La semaine de séparation correspondait quant à elle, au rite postliminaire, de préparation au retour dans la société. Il s'agissait de se remémorer les expériences vécues, les épreuves traversées et de préparer le retour dans la vie « normale », avec la rédaction notamment des rapports pour les juges, la préparation des audiences. C'était une sorte d'aire transitionnelle, ce n'était plus vraiment le Maroc (même si nous continuions à préparer le thé marocain), ni encore le retour chez eux.

b- Les trajets.

Le voyage en voiture jusqu'au Maroc était une vraie expédition qui relevait d'une aventure. En effet, rien n'était préparé à l'avance, nous ne savions pas où nous allions faire étape, dans quel hôtel nous allions dormir. Pour les adolescents, cela représentait une véritable épreuve sollicitant leurs capacités d'adaptation.

L'embarquement pour la traversée de la Méditerranée et le passage de la frontière convoquaient leurs aptitudes à la patience ; ils critiquaient allègrement l'organisation marocaine. En effet, le passage de frontière pouvait durer plusieurs heures ! Mais quelle joie devant la découverte du sol marocain, ils observaient, questionnaient les différences avec la France. Ils entraient dans un nouveau monde. L'accueil des collègues marocains, après ce périple de plusieurs jours, était d'autant plus émouvant pour eux. Après la « galère », le réconfort !

Ces trajets en voiture étaient très éprouvants pour les éducateurs qui ont commencé à manifester une certaine usure et lassitude. Il a alors été décidé que le voyage se ferait en

avion. Pour de nombreux adolescents, c'était la première fois qu'ils prenaient l'avion. Le « voyage initiatique » s'est alors transformé en un « voyage de contrebande » (par analogie avec les rites de contrebande) caractérisé par la notion de première fois. Plus de surprise, plus de galère à traverser avec les adultes, plus d'attente, ... et c'est tellement plus rapide !!!

c- Le groupe.

La symbolique groupale du rite d'initiation a été, elle aussi, fortement altérée par les deux modifications précédentes. Au départ, un groupe d'adolescents était confié à un groupe d'adultes-initiateurs qui allait lui faire subir des épreuves, dont la phase de préparation et le trajet jusqu'au Maroc en constituaient les prémisses. Du début du placement jusqu'à sa fin, ces deux groupes étaient ensemble, ils logeaient dans la même ville, même s'il pouvait arriver qu'un adolescent les rejoigne après le début de la phase de préparation pour des raisons de date de sortie de détention.

Progressivement, les dates d'entrée et de sortie du dispositif ne coïncidèrent plus pour tous les adolescents. Certains arrivaient un mois après le début de la session. L'une des caractéristiques des CER, à la différence des CEF, est l'organisation en session pour un temps déterminé, qui assure une arrivée groupale des adolescents, alors que dans les CEF, les adolescents arrivent lorsqu'une place se libère. Les CEF fonctionnent sur le principe de la file active. Mais nous y reviendrons.

Le CER, s'est alors trouvé confronté à la même problématique que le CEF : qui réalise l'initiation du nouvel arrivant ? Généralement, le groupe d'adolescents déjà installé, en lieu et place des adultes-initiateurs. L'initiation perdait son caractère de transmission générationnel au détriment d'une pseudo-initiation par les pairs.

Devant l'absence de solution de placement à la sortie du CER s'ajouta le « redoublement » de la session, qui a eu encore un effet néfaste pour la symbolique initiatique. Les « anciens », largement cautionnés par les adultes, s'octroyaient la mission d'initier les nouveaux, non pas en leur présentant les règles auxquelles ils auraient à se soumettre, mais les moyens de transgresser ces règles, sans prendre de risque. Le statut des « anciens » restait flou, tant pour les adolescents eux-mêmes, que pour les nouveaux et parfois même pour les adultes. Pourquoi n'avaient-ils pas été remis à la société ? Leur initiation restait-elle inachevée ? Alors pourquoi

avoir un statut différent des autres adolescents ? La société n'avait-elle pas souhaité les reprendre ?

Dans les CER, c'est le comportement des adolescents durant leur session qui détermine la décision de justice à leur retour concernant leurs actes délictueux. L'ordre social accrédite le retour ou non dans la vie sociale, si l'adolescent a franchi les épreuves qui lui ont été imposées. Les adolescents sont alors reconnus par une instance sociale comme faisant désormais partie de la société.

Pour l'adolescent « redoublant », une injonction paradoxale se met en place : « *Ton séjour s'est bien passé, mais tu ne peux pas revenir en France. Toutefois, comme ton séjour s'est bien passé, le CER accepte de te garder plus longtemps, sous un autre statut, statut indifférencié, pour que tu deviennes autonome.* » Les « anciens » participaient à certaines activités avec les nouveaux mais ils étaient logés dans un appartement avec un éducateur marocain. L'objectif était de préparer l'autonomie.

Mais du Maroc, il est difficile de préparer son retour... Ce deuxième séjour était souvent perçu par les adolescents comme une phase d'attente d'une place quelque part, d'une place dans la société.

d- Le lieu.

Au début, l'ensemble du groupe se retrouvait dans une même ville dont la symbolique renvoyée à la notion d'enfermement et qui revêtait une part de mystère. Cette ville fortifiée était surnommée « l'ensorceleuse ». Mais au fil des sessions, l'équipe commençait à souffrir. Des processus de déliaison sont apparus. Les conflits d'équipe faisaient rage, un clivage très important s'est mis en place. Il a alors été décidé de scinder l'équipe en deux. Une partie de l'équipe, que je nommerai équipe A, resterait sur place, quant à l'autre, la B, serait basée à 5 heures de route, dans un petit village. Chacune des équipes fonctionnait en autarcie.

Puis, le même processus de déliaison a progressivement attaqué l'équipe A, ce qui a abouti à un nouveau processus de clivage. Une partie de l'équipe A s'est alors installée avec deux adolescents dans une grande ville touristique. Les transports aériens se sont alors particulièrement avérés utiles pour déposer les adolescents dans autant de lieux différents. Dans cet éclatement, la dynamique de groupe s'est perdue, tant au niveau des adolescents que des adultes. Comme les adultes ne parvenaient plus à vivre ensemble, le dispositif s'est adapté à la situation conflictuelle. Dès lors, il n'était plus pensé pour la prise en charge de la

problématique des adolescents, mais pour celle des adultes. Qui à bien y regarder, s'apparentait à celle des adolescents accueillis.

Clivage de l'équipe, sentiment de persécution, somatisations, passages à l'acte, accusation de détournement d'argent, ... entraînaient un climat paranoïaque avec beaucoup de violence dans les échanges. Le temps de l'illusion groupale était révolu... Des techniques de survie se mettaient en place qui visaient à maintenir un climat aconflictuel dans la relation aux adolescents, ce qui a largement perturbé mon travail avec eux. J'en parlerai plus loin.

C'est alors que le chef de service a décidé de quitter l'association dont dépendait le CER, d'en rejoindre une autre, pour monter un nouveau CER, dans la ville touristique que nous avons évoquée ci-dessus. Une partie de l'équipe l'a suivi, dont je fais partie.

Ce nouveau dispositif ne disposait plus d'aucun caractère initiatique. Le choix d'un lieu très touristique a généré un autre rapport aux personnes. Les éducateurs marocains étaient beaucoup plus intéressés par l'argent, moins préoccupés par le sort des adolescents, moins dans la notion de partage affectif avec eux. Les maîtres d'atelier avaient également l'appât du gain, ils n'étaient plus investis dans une relation éducative. La logique mercantile était prégnante.

Alors que « l'ensorceleuse », ville fortifiée revêtait un aspect contenant pour les adolescents, cette ville touristique a laissé place à une sorte d'éclatement, de perte dans l'espace. Par ailleurs, le tourisme sexuel pédophile et homosexuel, la prostitution, s'affichaient aux yeux et vues de tous, générant un sentiment d'écœurement et de dégoût chez les adolescents (et certains adultes). Le caractère malsain de cette ville s'accordait mal avec le travail éducatif à réaliser. Les adolescentes se mettaient en danger par leurs attitudes provocatrices. La caractéristique protectrice de l'environnement autorisant la possibilité de changements, était abolie. Ce tournant dans l'organisation du dispositif n'a pas amélioré pour autant les relations d'équipe. Le climat paranoïaque s'est de nouveau installé jusqu'à ce que les éléments perturbateurs du système soient évacués. C'est sur cette note que j'ai quitté la structure.

e- Les expériences initiatiques.

L'ensemble du dispositif était en soi une épreuve, mais la session était parsemée d'étapes, qui une fois franchies, apportaient un gain narcissique pour les adolescents. Deux d'entre elles ont particulièrement retenu mon attention.

Tout d'abord le « dégage ment », qui survenait à la demande d'un adolescent qui ne supportait plus la vie de groupe ou en tant que sanction. Il consistait à partir marcher quelques jours avec un éducateur marocain. Ce temps privilégié à deux était l'occasion de confidences, d'une transmission d'un adulte à un adolescent. Les conditions étaient dures : marche, chaleur, logement précaire,... L'adolescent en revenait avec l'impression de s'être surpassé.

Certains adolescents ont multiplié ces dégage ments, signe de leur insoumission et de leur refus d'accepter l'initiation imposée par le CER. Ces temps d'isolement du groupe étaient propices à la réflexion ; dans l'échange avec l'adulte, ils ont fini par accepter la nécessité de respecter des règles pour vivre en communauté, et par la suite en société.

La marche dans le désert revêtait aussi un caractère initiatique. Les adolescents devaient gérer leur quantité d'eau sur trois jours, c'était une question de survie pour eux. Ils dormaient dans le désert. Loin de la civilisation, certains adolescents pouvaient craquer. De retour, ils avaient l'impression d'avoir « vaincu » le désert.

Les adolescents sortaient de ces expériences grandis. Ils avaient franchi un cap, acquis un statut (« *je suis allé en dégage ment et j'y ai survécu, maintenant j'ai compris* »).

Dans un premier temps, la marche dans le désert a disparu, puis les dégage ments ont été limités aux passages à l'acte graves des adolescents pour devenir quasi-inexistants. Le niveau de vie dans la ville touristique était beaucoup plus élevé, les déplacements plus onéreux.

f- La notion d'échange.

Dans la ville nommée « l'ensorceleuse », un buraliste de la médina a sympathisé avec le personnel et les adolescents du CER. Son tabac est devenu le lieu de rencontre de tous pour partager un moment de convivialité. Il accueillait volontiers les adolescents, leur préparait du thé, certains pouvaient même vendre les cigarettes. Ils étaient fiers de la confiance que leur accordait cet homme. Et ils le lui rendaient bien à travers différents témoignages affectifs.

Les parents de cette personne vivaient à une quarantaine de kilomètres, en pleine campagne, dans des conditions très précaires (pas d'eau, pas d'électricité). Ce lieu s'est transformé en chantier humanitaire où les adolescents, à tour de rôle, allaient passer une semaine, pour tenter d'améliorer les conditions de vie de cette famille.

J'ai, à plusieurs reprises, passé quelques jours avec eux. Nous dormions par terre sur des peaux de mouton infestées de puces. Pour les adolescents, tout comme pour les adultes, ces conditions étaient très difficiles, pour tous elles revêtaient une dimension initiatique.

Les adolescents étaient fiers d'apporter leur aide à la famille de ce buraliste qu'ils estimaient beaucoup. Aider sa famille était important, touchés par leurs conditions de vie, ils mettaient vraiment du cœur à l'ouvrage.

Cette personne, élément central du dispositif, accompagnait les adolescents dans des marches, elle était une sorte de guide. Elle ne parlait et ne comprenait que très peu le français, mais cela ne semblait pas poser de difficulté aux adolescents.

Nous n'avons pu retrouver une telle figure dans les autres villes.

g- La prise en charge éducative.

Le début de la session commençait toujours par un temps d'« enfermement » de deux à trois semaines. Les adolescents ne pouvaient pas sortir sans les adultes, qui les accompagnaient dans tous leurs déplacements. En fonction de leur comportement, ils obtenaient de plus en plus de liberté, jusqu'aux quartiers libres. Tout retard, non justifié, était immédiatement sanctionné d'une privation de sortie. Le CER fonctionnait à l'image d'une famille, avec des règles autour des sorties, de l'heure des repas. Les adolescents participaient à toutes les tâches ménagères de la maison. Ils disposaient de peu de temps libre. Les activités étaient toujours les mêmes d'une semaine sur l'autre. Le rythme imposé se rapprochait de celui de la réalité : ils travaillaient du lundi au vendredi, toute la journée ; ensuite, ils pratiquaient une activité sportive ou ils rédigeaient le « journal » de la session ; le soir, ils regardaient un film ou jouaient à des jeux de société avec les éducateurs. L'usage de la play-station était réservé au week-end. Durant les temps libres, les adolescents s'ennuyaient et tournaient autour des adultes, des discussions s'enclenchaient sur différents sujets.

La prise en charge éducative se définissait comme un apprentissage à vivre, une initiation à la vie de famille (les repas sont pris ensemble à heures fixes), à la vie professionnelle (tenir quatre mois dans un même emploi), à la gestion de son temps (le temps libre passé à la maison, lors des quartiers libres, au travail,...), de son argent de poche. Il s'agissait des prémisses à l'entrée dans une vie d'adulte autonome.

Cette prise en charge était usante pour les professionnels qui ne cessaient d'être sollicités par les adolescents. Toutefois, malgré les modifications de dispositif, nous n'avons pas réellement constaté de changement dans l'orientation de la prise en charge éducative hormis sur un point : le sport. En effet, au début des cycles sportifs étaient mis en place, des évaluations permettaient de visualiser la progression de l'adolescent tout au long de la session. Lors de ce

déplacement du CER dans la ville touristique, le coût des installations sportives a entraîné une perte de cet outil. Le sport est devenu plutôt occupationnel et il a perdu sa valeur d'épreuve.

h- Le suivi psychologique des adolescents.

La diversification des lieux d'hébergement a rendu le suivi psychologique compliqué. En une semaine, je devais me rendre dans trois lieux géographiquement éloignés (et les trajets au Maroc sont très longs...). La configuration d'un lieu unique avait permis la constitution d'une équipe soudée, au temps de l'illusion groupale, il s'agissait de tout donner pour les adolescents, les crises étaient nombreuses, les adolescents étaient bousculés.

Mais, au fur et à mesure que le dispositif s'institutionnalisait, l'équipe supportait de moins en moins les mises au travail « bruyantes ». Chacun de mes passages perturbait les adolescents. Loin d'être réfractaires au travail psychologique, ils s'y jetaient corps et âme. A mon départ, les adolescents traversaient une phase dépressive ou passaient de nouveau à l'acte, signes du travail (ou du non travail) psychique. Je ne devais plus trop les « *brasser* » (selon le terme des éducateurs). Il s'agissait de les écouter mais sans trop les mettre au travail. Lorsque je parlais, les éducateurs devaient gérer les conséquences de ce travail. Il fallait maintenir un semblant de paix sociale... Mon champ d'action se trouvait de plus en plus réduit, je ne pouvais plus aborder l'histoire familiale, les traumatismes subis, je devais rester dans le factuel.

Dans cette même lignée, j'ai été invitée à modifier les films que je passais aux adolescents autour des conduites à risque. Jugés trop violents, ils risquaient de les perturber, alors qu'ils ne visaient qu'à provoquer la réflexion. Par ailleurs, le travail autour des conduites sexuelles à risque pouvait choquer certains éducateurs marocains pour lesquels la sexualité reste un tabou.

Parallèlement, la problématique des adolescents accueillis a évolué : au début, nous avions, schématiquement, des adolescents fonctionnant selon des modalités psychopathiques et abandonniques. Soudainement, nous avons vu arriver des adolescents ayant une problématique plus « psychiatrique », des troubles psychotiques. Les éducateurs les logeaient à la même enseigne que les autres, bien qu'ayant repéré des bizarreries dans leur comportement. Sans expérience pour aborder ce nouveau public, ils se trouvaient démunis. Mes explications, mes mises en sens, ne faisaient pas écho. La prise en charge n'était pas adaptée à leur problématique.

Selon les dires de certains éducateurs, mon discours pouvait aussi être annulé par la hiérarchie. Il ne fallait pas nécessairement tenir compte de ce que je pouvais avancer...

Dans le dernier dispositif, je me suis retrouvée totalement isolée. Certains éducateurs, en grande souffrance, qui tout comme moi avaient été amputés de leur outil de travail (sport), ne comprenaient pas cet achat de la paix sociale, et se déversaient à chaque fois que je venais. Certains ont quitté la structure dans des circonstances troubles, chacun avait sa version. Je commençais à m'essouffler, nostalgique du temps où une prise en charge réfléchie dans l'intérêt de l'adolescent était mise en place. Les adolescents passaient au Maroc, les rituels symboliques avaient disparus. La paranoïa régnait en maître, la violence des réunions d'équipe devenait inquiétante, la parole n'avait plus de place. J'ai lutté jusqu'au bout pour tenter de rétablir de la sérénité dans l'équipe, j'ai évoqué les sujets tabous sources de conflit, rien n'y a fait. Puis, enceinte, je ne pouvais plus prendre l'avion, et je me suis arrêtée. Au moment de reprendre, mon contrat avait changé, je ne pouvais accepter les nouvelles conditions (augmentation du temps de travail, répartition géographique différente). J'ai été licenciée.

3.1.5 - La perte de l'initiatique au sein du CEF.

Je suis psychologue dans ce CEF depuis son ouverture. J'ai été recrutée dans un premier temps à $\frac{3}{4}$ ETP, puis au bout de 5 ans, je suis passée à temps plein. J'ai ainsi observé l'évolution de ce dispositif durant toute cette période.

Au cours de ces années, les processus de déliaison institutionnelle ont contribué à la dissolution de la fonction contenante et symbolique du dispositif de prise en charge des adolescents.

De nombreux repères symboliques et initiatiques ont été attaqués :

a- La perte de la dimension de l'enfermement.

Nous avons assisté en 6 ans à une mutation du fantasme organisateur de l'institution. A la création de l'institution, nous avons accueilli des adolescents « agresseurs » confiés par la justice. Leurs troubles du comportement représentaient un danger pour la société, d'où la

notion d'enfermement. Il était demandé aux adolescents de se soumettre à l'initiation imposée par le CEF pour espérer pouvoir retourner dans la société. Ils devaient donc « subir » des modifications dans leur comportement de toute puissance infantile, pour accéder à la vie d'adulte. Le temps d'enfermement strict était de quatre à six semaines, l'ouverture sur l'extérieur (la possibilité de sortir du CEF accompagné d'un éducateur) supposait que l'adolescent ait accepté d'être initié, ait accepté de suivre la voie proposée par l'adulte. L'adolescent qui respectait les règles, se tenait bien, mais ne montrait aucun signe de remise en question, même s'il n'y avait aucun passage à l'acte, pouvait être maintenu enfermé.

La possibilité d'aller sur l'extérieur n'était jamais définitivement acquise. Si le comportement à l'intérieur du CEF n'était pas satisfaisant, l'adolescent se retrouvait « enfermé » pour une certaine période.

Dans ces allers-retours, dedans-dehors, contention (via l'enfermement)-contenance, avancée-régression, se développaient les capacités de l'adolescent à se contenir. Le dispositif ne fonctionnaient pas dans la répression du symptôme (ceux qui « tirent » leur temps). Le retour à l'enfermement mettait les adolescents en colère, pouvait générer des crises violentes. Ces agirs étaient décortiqués, mis en mots par les adultes. Il y avait du sens. Chaque ouverture vers l'extérieur correspondait pour l'adolescent à un passage d'épreuve, à une sorte de prise de pouvoir sur lui-même dans la domestication de ses pulsions ou de ses excitations. Il en était renarcissisé car il avait réussi à se maîtriser.

Le changement de dispositif s'est opéré lors de mon premier congé maternité et aujourd'hui, nous accueillons des adolescents « victimes » que nous devons réparer. L'enfermement doit être le plus court possible. Le passage des stades (cf. annexe 1) s'effectue indépendamment du comportement de l'adolescent, de manière systématique. La progression dans le placement échappe à l'adolescent, quoiqu'il fasse, il avance.

J'ai fait le parallèle avec le système scolaire où les adolescents passent en classe supérieure sans avoir le niveau... Mais aussi aux familles de ces adolescents, qui ne parvenant pas à gérer les troubles du comportement de leur adolescent, ne font rien, démissionnent, les abandonnent à la merci de leurs agirs. *« Un être humain déresponsabilisé perd un peu de son humanité quand son aventure familiale ou sociale le met en position passive pour recevoir les éléments nutritifs physiques, psychiques et sociaux, comme un nourrisson ou un malade »*

*perfusé. Cet assistanat altère l'estime de soi... Car il faut triompher d'épreuves pour devenir fier de soi-même. »*²⁷⁸

Ce passage obligatoire des stades est responsable de la disparition du caractère initiatique de certains moments clés de la prise en charge. Leur dimension symbolique s'est trouvée altérée, voire annihilée.

b- La synthèse.

La synthèse était le moment où les adultes se réunissaient pour évaluer l'adolescent, valider ou non le franchissement des épreuves imposées. La réussite cautionnait son passage au stade supérieur, donc autorisait un accès plus grand vers l'extérieur, vers la vie sociale. L'accès à la vie sociale supposait que l'adolescent ait réussi à travailler sur ses troubles du comportement. Le temps de la synthèse était une épreuve en soi, il était source d'angoisse. Il n'était alors pas rare de voir les adolescents somatiser ou passer à l'acte, la veille de leur synthèse ou le jour même. La question du traitement de l'angoisse était alors réactivée.

Un rituel était instauré, l'adolescent patientait jusqu'à être reçu à l'issue de sa synthèse pour entendre la décision de l'équipe. Cette attente était une réelle épreuve pour l'adolescent. Passage au stade supérieur réussi ou échoué, une mise au travail psychique entourait cet « examen » : gestion de l'angoisse, narcissisation de l'adolescent, élaboration de l'adolescent autour de ce qui dysfonctionnait.

Fiers d'avoir réussi, ils arboraient un large sourire et ne manquaient pas de pavoiser devant les autres qui étaient encore au stade inférieur ou devant ceux qui avaient déjà franchi le cap. Déçus de ne pas avoir réussi, ils devaient alors se réinterroger sur leur comportement. Ils ne manquaient pas de solliciter l'ensemble des adultes pour avoir des réponses : « *pourquoi ils ne m'ont pas donné mon stade ?* ». « Ils », c'est l'équipe de synthèse, c'est le conseil qui décide.

Le passage systématique des stades a conduit les adolescents à envisager leur placement, non pas comme une succession d'épreuves à franchir, mais à la lumière du temps qui passe, des droits acquis et non plus mérités. Tout est acquis d'avance, sans nécessité d'implication de l'adolescent, qui est réifié au profit du système. Cette épreuve est devenue un rite de passage sans valeur initiatique, un passage obligé.

²⁷⁸Cyrulnik B., dans Vaillant M. (2002), p 11-13.

c- Les réunions.

L'évaluation des adolescents se déroulait toutes les semaines. Elle représentait une source d'angoisse pour l'adolescent : allait-il conserver ses droits de sortie, en acquérir de nouveaux ? Les somatisations étaient à leur apogée les veilles de réunion.

La sanction était axée sur l'enfermement : *« Tu as été enfermé pour des troubles du comportement, si tu avances sur ta problématique, tu gagnes en liberté (réelle mais aussi psychique, en sortant de l'aliénation de l'agir, en apprenant à gérer l'angoisse, à ne pas te laisser déborder par l'excitation), si tu n'avances pas, tu te retrouves enfermé. »*

Les décisions de la réunion venaient symboliser pour l'adolescent la réussite du Moi à prendre le contrôle sur ses pulsions, à contenir son excitation. La remise des fiches d'évaluation (cf. annexe 3) était attendue avec impatience. S'en suivait une discussion avec les adolescents qui s'estimaient avoir été floués. Le travail éducatif s'articulait sur la mise en mots et en sens de leurs agirs, sur la reprise dans l'après-coup de leurs passages à l'acte ou de leur non-travail sur eux-mêmes. C'était un temps d'élaboration groupal durant lequel chaque adulte était interrogé. Dans cet espace de discussion, l'adolescent pouvait souvent élaborer. Les éducateurs de la réunion avaient pris une décision collective, que les éducateurs du soir (qui pouvaient avoir participé à la réunion) venaient expliquer aux adolescents.

Désormais, dès le stade 2, les adolescents sont invités à s'inscrire dans des clubs sportifs où les entraînements ont souvent lieu le mardi soir. A 20h, pour la remise des fiches d'évaluation, certains adolescents ne sont même pas rentrés de leur activité. Quant aux adultes, ils sont sur la route, monopolisés par les trajets. Auparavant, le retour des fiches, à savoir le retour de ce que les adultes pensaient de l'adolescent, était très ritualisé, un éducateur recevait chaque adolescent, et lui expliquait la décision d'équipe. Désormais, cela se fait devant la télévision, sur le chemin de retour du sport, ... Le temps d'échange a disparu.

d- Les sanctions.

Aujourd'hui, la sanction ne porte plus sur l'enfermement mais sur l'attribution de clés (cf. annexe 3). Cette sanction a peu de signification symbolique pour les adolescents, tant dans la valorisation de leur réussite, que dans la sanction de leurs agirs.

Ce système de clés donne des droits distincts de la notion d'enfermement. Avoir ou non sa clé a peu d'influence sur le déroulement de la prise en charge au quotidien. Un adolescent peut être insultant, ne pas respecter le règlement, voire agresser un éducateur et parallèlement

continuer ses stages sur l'extérieur, ses retours en famille le week-end, son activité sportive, partir en camp. Il aura simplement toutes ses clés cadénassées.

Ce nouveau fonctionnement partait du constat que les adolescents présentaient peu de troubles du comportement sur l'extérieur, donc qu'il n'était pas nécessaire de les maintenir enfermés. Les agirs étaient souvent provoqués par les positions prises par les éducateurs, positions imposant une limite à leur toute puissance ou une frustration.

Ce nouveau fonctionnement a eu pour effet d'accentuer le clivage dont sont victimes ces adolescents. Une partie d'eux veut s'en sortir, mais l'autre vise à tout détruire. Ils actualisent parfaitement le clivage dans le dispositif avec leur fameuse phrase : « *Ici je pète les plombs mais quand je serai dehors tout ira bien, regarde mes stages, ça se passe bien.* » L'élaboration psychologique se trouve bloquée, je ne peux plus vraiment travailler avec eux car le dispositif soutient leurs mécanismes défensifs.

Nous avons reçu un adolescent qui avait été enfant soldat en Afrique. Cet adolescent s'insérait très bien dans le monde professionnel : « *Il s'en sortira grâce au travail !* » pensait l'équipe, alors que son éducateur référent et moi-même insistions sur son intolérance à la frustration, sa toute-puissance, son absence d'autonomie. Ce travail supposait de mettre l'adolescent en crise... « *Mais non, la psy, tu ne te rends pas compte. Il a beaucoup avancé, tu n'étais pas là au début.* » Nous l'avons laissé dans ce clivage, peu de temps après sa sortie du CEF, il a braqué un bus pour rejoindre son père car il avait raté son train...

Les adolescents sont de plus en plus maintenus sur l'extérieur alors que leurs troubles du comportement sont à leur apogée au centre. Parallèlement, comme l'adolescent ne manifeste aucun trouble du comportement sur le lieu de stage, s'est installée l'illusion qu'il pouvait être « sauvé » de sa problématique grâce au travail.

Les adolescents sont devenus de plus en plus difficiles. Il y a eu une crise institutionnelle importante dont j'avais anticipé les prémises. Ce relâchement extrême du cadre s'est déroulé durant mon deuxième congé maternité, j'ai été absente plus d'un an en deux ans et demi.

A mon retour, j'ai tenté d'agir pour limiter la toute puissance des adolescents entretenue par le système. Quels étaient les objectifs d'un CEF : une obligation de réinsertion ou une obligation de changement du comportement ? Les adolescents qui n'ont pas travaillé sur leur problématique récidivent rapidement, même si ce sont des travailleurs. Quel sens pour un adolescent de rester bloqué à un stade ? Avons-nous à culpabiliser lorsqu'un adolescent

n'évolue pas au point de lâcher encore plus le cadre et d'accepter qu'il soit de nouveau dans la société sans avoir eu à modifier son comportement ?

Au plus nous permettons à l'adolescent d'investir l'extérieur, c'est-à-dire de contourner l'enfermement, au moins il est accessible à un travail de réflexion sur lui-même : « *Je m'en fous, je sors, donc les actes que je pose ne sont pas graves* »...

Sanctionner un adolescent par la privation d'une clé alors que son comportement est inacceptable, et dans un même temps, l'autoriser à vivre une vie normale sur l'extérieur, à aller en stage, donc à avoir un espace de liberté, n'a pas de sens. Les adolescents cherchent par tous les moyens à fuir l'enceinte close du CEF. Dès qu'ils obtiennent le stade 2, et par conséquent la possibilité de sortir, tout est prétexte pour se rendre sur l'extérieur. L'enfermement, la contrainte d'avoir à se confronter en permanence à des adultes qui sont dans l'exigence (physique et psychique) poussent même certains à préférer l'incarcération.

Il est important de penser la prise en charge en fonction des représentations des adolescents, et non pas selon celles des adultes. L'interprétation que nous faisons de l'activité extérieure et le bénéfice qu'en retire l'adolescent peuvent être totalement antinomiques.

Les sanctions sont soumises à ce même type de logique. Après un passage à l'acte, les adolescents doivent écrire une lettre d'excuses ou d'explications à fournir à l'équipe pour obtenir leur clé. Les adolescents se soumettent à la contrainte pour avoir leur clé, mais quelle élaboration de leur passage à l'acte réalisent-ils vraiment par ce biais ?

Dans un tel système, les passages à l'acte persistent, jusqu'au rapport d'incident ou au dépôt de plainte qui peuvent avoir pour conséquence une incarcération. Le processus de culpabilisation est relancé chez les professionnels : va-t-on envoyer un rapport au juge alors que l'adolescent s'investit dans son stage ? Travailler en stage dédouanerait-il d'avoir un comportement adéquat au CEF ?

Nous avons un adolescent placé depuis 9 mois au CEF. A un mois de sa sortie, ses troubles du comportement étaient toujours présents et se manifestaient par une inadaptation dans le lien (insultes de l'adulte à chaque fois que celui-ci s'adressait à lui). Ce comportement, présent depuis son arrivée, inquiétait l'équipe par rapport à son projet d'intégration dans un foyer classique à sa sortie du CEF. Paradoxalement, sur l'extérieur, tout se passait bien, il était respectueux, ses patrons étaient satisfaits de son travail. Alors que les insultes et les contentions physiques atteignent un point paroxystique, un nouveau rapport d'incident est envoyé à sa juge. Celle-ci refuse d'incarcérer l'adolescent car il a tout de même fait des

progrès (il arrive à rester en stage). Elle préconise alors que nous le maintenions au stade 1, sans aucune sortie, ni retour en famille. Cet adolescent a passé toutes les étapes du placement sans jamais être vraiment inquiété par rapport à ses troubles du comportement, il a participé à un camp alors qu'un dépôt de plainte venait d'être déposé à son encontre (il n'était cependant pas autorisé à participer aux sorties loisirs du camp). La problématique de l'adolescent n'a pas été traitée. A sa sortie, son comportement est toujours aussi inadapté à la vie sociale.

Le CEF est une alternative à l'incarcération, l'enfermement doit permettre de créer un espace de réflexion, si nous n'utilisons plus cette possibilité dans une visée éducative, l'adolescent entre dans un processus de fuite et annule ses passages à l'acte : « *mais sur l'extérieur je ne suis pas comme ça... C'est le CEF qui me fait péter les plombs* », que nous pouvons aussi entendre comme « *dehors, je n'ai pas d'éducateur qui me frustre donc tout va bien* », mais la question de la tolérance à la frustration est-elle pour autant traitée ?

Dans le même état d'esprit, la sanction sur les retours famille a disparu. Ainsi, l'adolescent peut avoir un comportement violent à l'intérieur du CEF et rentrer en week-end « *fumer des joints avec les potes* », comme ils disent. Certes, il reste important de travailler le lien familial mais à quel prix pour l'adolescent ? Qu'est-ce qui différencie alors un CEF d'un foyer classique ?

e- La déritualisation de la violence.

Le paradigme initial de la prise en charge éducative reposait sur la théorie de la crise, il s'agissait de provoquer un état de crise chez l'adolescent afin de « détruire » la personnalité infantile et de permettre à la personnalité adulte de s'édifier (pour reprendre la terminologie des rites initiatiques). Une autre possibilité d'aborder ce paradigme initial consiste à l'envisager sous l'angle de la décontenance de l'adolescent, il s'agit alors de toucher aux mécanismes de défense du Moi qui permettent de contenir les affects et les pulsions. Anzieu (1993) explique, en parlant du Moi, qu'« *un des buts de l'interprétation psychanalytique est de le décontenancer.* »²⁷⁹

Concrètement, ce processus de crise se décidait lors des réunions ou des synthèses durant lesquelles était élaborée une stratégie d'action sur le psychisme de l'adolescent afin de provoquer un effondrement, une rupture dans ses modalités habituelles de fonctionnement.

²⁷⁹ Anzieu D., (1993), p 9-10.

L'ensemble de l'équipe était mobilisé pour que cet état de crise ne conduise pas à un passage à l'acte aux conséquences irrémédiables pour l'adolescent. Si crise violente il y avait, l'adolescent était contenu physiquement mais aussi psychologiquement. Jamais il ne restait seul en proie à la violence de la frustration. Si la crise prenait un versant dépressif, l'adolescent était entouré par les adultes.

Il s'agissait de décortiquer le conflit psychique qui animait l'adolescent pour proposer des stratégies éducatives appropriées. Bien que certaines décisions fassent violence aux adolescents, cette violence était constructive, elle avait un sens. Le rituel initiatique des sociétés traditionnelles suppose l'usage de la violence à travers le traumatisme psychique provoqué. C'est sur ce traumatisme organisé que s'appuie une modification de l'identité (Wilfried disait qu'il fallait tout déconstruire pour pouvoir reconstruire). Ceci rejoint le rôle thérapeutique de cette violence, mis en avant par Fustier (2000). Toute éducation suppose une violence faite à l'enfant, dans la frustration qui lui est imposée et dans les renoncements qu'il doit opérer, pour faire partie de la société. L'éducation d'un enfant ne se fait pas sans heurt, sans moment de grandes colères, voire de rage, mais c'est ce qui lui permet d'accéder à la vie groupale grâce à la domestication de ses pulsions.

Aujourd'hui cette violence rituelle a disparu pour laisser place à une réflexion d'équipe axée sur le comportementalisme : « *est-ce qu'on lui donne sa clé ou pas ?* », « *Il a été pénible, il a beaucoup insulté, il y a une bagarre avec un autre jeune, pas de clé* », un autre éducateur : « *il a bien travaillé en atelier, il passe pour la clé 2, l'achat d'une revue, c'est pas grand chose, on peut lui accorder.* » Et généralement, la clé est accordée. Certes une revue, « *ce n'est pas grand-chose* », mais le message symbolique envoyé est celui d'une récompense alors que le comportement reste inadapté. L'adolescent est alors paradoxé et clivé par l'équipe : « *Bien que ton comportement soit inadapté, tu es récompensé parce que tu as bien travaillé.* »

Par conséquent, les adolescents prennent la liberté d'être de plus en plus exécrables face à des adultes qui ne se sentent plus protégés par l'institution. L'un d'eux me dira : « *on est la pute des jeunes* ». Les passages à l'acte des adolescents sont banalisés, ce qui cherche à se dire à travers ces modalités d'expression, ne cherche plus à se décoder. Les agirs augmentent. Les éducateurs prennent de plus en plus de coups et ripostent. Ce qui n'empêche pas de maintenir les adolescents sur l'extérieur... Jusqu'au passage à l'acte qui les conduit de nouveau à l'incarcération.

Mais il y a aussi les adolescents qui « tirent leur temps ». Plutôt agréables, puisque dans l'ensemble, ils respectent le règlement. Ils assimilent leur placement à une incarcération : « *J'ai 6 mois à tirer, je me tiens bien et je me casse.* » Presque inexistantes par rapport aux adolescents aux symptômes bruyants, ils passent de stade en stade. A chaque réunion, nous entendons d'eux : « *Rien ne bouge, il tire son temps* ». Il fut un temps où l'équipe se serait mobilisée pour tenter de trouver la faille chez cet adolescent, elle ne l'aurait pas laissé s'installer, l'adolescent aurait été bousculé pour tenter de le faire réagir.

Le paradigme de la crise s'est vu destitué par celui de la résilience. Les capacités de résilience sont détectées dans la capacité des adolescents à avoir un comportement adapté sur l'extérieur, même si à l'intérieur du CEF, les troubles sont bien présents. Cette vulgarisation du concept de Cirulnik n'est-elle pas un moyen de nous déresponsabiliser de la prise en charge de ces adolescents, qui s'ils avaient eu la chance d'être résilients, ne seraient évidemment pas placés chez nous...

L'abandon du paradigme de la crise a eu pour effet de permettre à la violence d'imprégner insidieusement toute la scène institutionnelle avec une contamination des adultes. La violence rituelle remplit différentes fonctions au sein de l'institution. Elle permet de souder l'équipe contre la violence des adolescents, de localiser la violence chez les adolescents et de la contenir. Par conséquent, l'équipe est alors protégée des processus projectifs des adolescents et de leur violence, qui s'expriment dans des moments identifiés, repérables, anticipables par les adultes, qui sont alors prêts à les recevoir. Une des fonctions du rituel est bien de contenir la violence, mais nous y reviendrons.

L'équipe s'est alors déprimée, les professionnels se sont mis à somatiser. Ils avaient l'impression d'être à la merci des adolescents, de ne pas être protégés. Mais j'y reviendrai un peu plus loin.

Je suis intervenue auprès de la direction pour lui signifier les dérives vers lesquelles nous tendions avec cette désymbolisation de certains aspects du cadre du dispositif. Pour y remédier, il a été décidé de mettre en place une « épreuve » qualifiée d'initiatique : l'adolescent passerait cette « épreuve » en compagnie de son éducateur référent. Il s'agissait de les confronter tous les deux à une difficulté à laquelle ils devaient faire face ensemble. Cette épreuve devait être contraignante pour l'adolescent, lui faire violence. Dans la logique réparatrice dans laquelle se trouvait l'institution, l'épreuve contraignante revêtait toujours un aspect de plaisir, cassant la symbolique même de l'épreuve initiatique. Par ailleurs, cette

épreuve ne contenait aucune des caractéristiques de l'initiatique telles que nous les avons définies.

Dans un tel contexte, la question du suivi psychologique des adolescents est passée aux oubliettes... Auparavant, quel que soit le stade auquel se trouvait l'adolescent, stage ou pas stage, il y avait un créneau réservé aux entretiens psychologiques. Ce n'est désormais plus le cas, la priorité est donnée à l'insertion. Etablir une projection du suivi thérapeutique sur six mois n'est pas chose aisée, mais lorsque le travail sur les troubles du comportement n'est plus la priorité, cela devient contre-éthique. Les adolescents rejouent leur problématique sur la scène du CEF, endroit clos et rassurant ; l'expression de cette problématique passe souvent par l'acte, acte qui doit être en priorité décodé, mis en mots. Ce qui nécessite une forte intrication des prises en charge éducative et psychologique. Quand tel n'est plus le cas, ce serait mettre en danger l'adolescent que de le faire travailler sur ses traumatismes, puisqu'il n'est plus à l'intérieur du CEF mais dans une fuite sur l'extérieur. Par ailleurs, le travail psychologique suppose de pouvoir toucher aux défenses mises en place pour que le processus adolescent puisse éventuellement se remettre en route. Mais si le dispositif vise à maintenir les défenses de l'adolescent (en limitant les frustrations et les situations d'angoisse, en ne favorisant pas de déconstruction de la personnalité infantile, en assurant le maintien du clivage et du déni,...), le psychologue se trouve paralysé et se déprime. Et il ne se passe plus rien dans les entretiens.

3.2- CONTENANCES.

3.2.1- Généralités.

La profusion de littérature sur l'adolescence et la délinquance nous a conduits à ne présenter que les auteurs qui nous semblaient pertinents pour notre exposé. L'ensemble des approches présenté touche des aspects du processus adolescent : la perte, le deuil, le narcissisme, les liens aux imagos parentales, les conduites à risque, la quête identitaire.

Nous choisissons de considérer les actes transgressifs comme des modalités d'expression parmi d'autres de la souffrance psychique d'un adolescent dans un contexte psychologique, familial et social particulier. Ces agirs ne sont que l'expression d'une souffrance qui entrave le processus adolescent. Comme les auteurs précédemment cités, nous soutenons l'idée que les adolescents auteurs d'actes transgressifs ont avant tout besoin d'une structuration prolongée de leur environnement pour qu'une évolution s'opère.

Mais, nous aimerions ajouter quelques notions, indispensables à la compréhension de ce qui se joue dans un CEF, dispositif se caractérisant par la notion d'enfermement.

a- « Surveiller et punir ».

Pour Foucault (1975), enfermer c'est isoler pour mieux traiter. « *Surveiller* » revêt deux significations : celle de contrôle et celle d'observation avec attention.

« *Veiller* », c'est faire attention à quelqu'un, c'est l'idée de prendre soin. Ainsi surveiller, c'est entourer de soin.

« *Soin* » vient du latin *soniare* qui signifie « *pourvoir aux besoins matériels de quelqu'un, s'occuper de* »²⁸⁰.

Donc le soin et la surveillance sont indissociables.

L'éducation est une incitation à surmonter le principe de plaisir en encourageant à contenir le déplaisir. Elle ne vise qu'un but, le différé, qu'elle atteint en remplaçant la menace de punition par une gratification affective pour inciter l'enfant à réfréner ses pulsions.

Le placement en CEF suppose l'idée de contrainte et de sanction. L'adolescent n'est pas en demande de soutien qu'il soit éducatif ou psychologique, il est même en opposition. Il s'agit alors de lui proposer une écoute sans qu'il y ait au départ ni désir de changement, ni reconnaissance d'une quelconque souffrance. Mellier (2003b) parle de souffrance primitive, rendue psychique par un travail de lien²⁸¹, travail de la fonction contenante qui vise à localiser la conflictualité psychique et à maintenir un espace psychique sans cesse menacé : « *la fonction contenante qui consiste à accueillir anxiétés, souffrances et désirs de l'autre- des « contenus »- a des effets de contenance quand elle permet de recevoir, contenir et penser ces « contenus » initialement « bruts » de sens. La violence peut s'apaiser, la tension du désir se tempérer. Il s'agit d'un premier niveau de symbolisation. Par contre quand ce travail ne peut*

²⁸⁰ Colin M., (2003), p.27.

²⁸¹ En tant que mouvement, plus ou moins stable des investissements des représentations et des actions qui associent deux ou plusieurs sujets pour la réalisation de certains de leurs désirs, (conférence de Kaës R. (9/04/04), *Le lien un concept psychanalytique*, Lyon.

se réaliser les effets destructeurs de ces contenus tendent à être défensivement contenus par contention : la violence ou le désir sont détournés de leur but, ils restent temporairement sans effet destructeur mais la souffrance identitaire sous-jacente à leur éclosion n'est pas apaisée, le risque a été canalisé sans pour autant disparaître.»²⁸².

Devant les remaniements imposés par le processus adolescent, l'adolescent se trouve dans une précarité des liens, qui peut être redoublée d'une précarité sociale, réactivant des états de détresse du bébé. Pour Mellier (2003a) : « *Parler d'une précarité des liens pour un sujet c'est mettre l'accent sur le peu de fiabilité et de constance des identifications projectives à valeur communicative avec un autre, sur une profonde dépréciation du « self », sur la désillusion radicale, le « fossé » infranchissable entre le monde subjectif du sujet et son environnement extérieur. Il s'agirait d'une véritable « détransitionnalisation » du rapport du sujet à son environnement. »*

La fragilité des étayages (psychique, corporel, social) le renvoie à une souffrance diffuse et peu contenue qui peut s'inscrire du côté du somatique et/ou de l'agir. Si la conflictualité psychique ne trouve pas de lieu pour se déployer, la souffrance doit d'abord être perçue, reconnue et contenue par un autre. Le travail psychique consiste à convertir en éléments psychiques, en vécus, en émotions, ce qui ne pouvait l'être en raison de la précarité des liens. Les éléments bêta, décrits par Bion, représentent des éléments trop violents pour pouvoir être pensés et conscients. Ils entraînent de la confusion et s'opposent à l'activité de penser. Il revient à la fonction alpha de désintoxiquer ces éléments, de leur enlever leur caractère de dangerosité pour le Moi, d'en faire des contenus psychiques pensables. Cette fonction permet de sortir de la confusion générée par les éléments bêta et d'introduire de la différenciation : dehors / dedans, affects / représentations, imaginaire / réel. La fonction alpha remplit une fonction de contenant dans la mesure où elle ordonne et organise les éléments bêta, qui deviennent alors des contenus psychiques accessibles pour l'appareil à penser les pensées. L'appareil à penser les pensées se constitue par introjection de la relation contenant-contenu entre mère et enfant. Cette introjection suppose un double processus : l'intériorisation de l'enveloppe des soins et celle du langage qui accompagne les soins. Pour parvenir à penser, l'enfant a besoin d'avoir été entouré par un environnement qui pensait pour lui. La relation contenant-contenu désigne l'établissement d'un lien minimal de pensée entre deux personnes,

²⁸² Mellier D., (2000).

elle repose sur les émotions et est indissociable du mécanisme d'identification projective : attribuer à un autre un contenu qu'il est censé recevoir, devenant ainsi le contenant.

Le dispositif de traitement de cette souffrance suppose la mise en place d'une fonction d'accueil et de contenance de ces anxiétés (réception de la souffrance et transformation en éléments pensables) et nécessite un étayage sur d'autres institutions ; il consiste à aller vers les sujets.

Gutton (2005b) insiste sur la différence entre contenance et contention : « *La première est de l'ordre de la tiercité, la seconde est du côté des instances individuelle et groupale de la répression.* »²⁸³

b- L'apport d'Anzieu (1993).

Pour analyser ce qui se joue dans la prise en charge au CEF, nous souhaiterions reprendre certaines notions développées par Anzieu :

- la notion de conteneur : en tant que « *simple récipient passif* »²⁸⁴.
- la notion de contenant : en tant que récipient actif qui « *assimile le contenu, l'investit libidinalement, le restitue sous forme élaborée.* »²⁸⁵ C'est la fonction alpha de Bion.
- La notion de contenir, qui est une fonction de l'activité de penser. C'est la capacité à transformer les pensées.

A chacun de ces niveaux correspondent des processus spécifiques : au conteneur le dépôt ; au contenant, les interactions mère / enfant ; au contenir, la saisie active de l'objet. Les contenants doivent être investis libidinalement, ils sont comparables aux objets transitionnels décrits par Winnicott (1971). En effet, ils sont proposés par l'environnement maternel et trouvés-crés par l'enfant.

Ces notions renvoient au concept des enveloppes psychiques et de Moi peau, que nous développerons dans le chapitre suivant.

c- Le cadre.

Bleger (1979) a décrit le cadre comme un non-processus fait de constantes à l'intérieur duquel le processus lui-même a lieu ; « *le cadre est donc une institution à l'intérieur des limites de laquelle se produisent certains phénomènes auxquels nous donnons le nom de*

²⁸³ Gutton P., (2005b), p. 911.

²⁸⁴ Anzieu D. et al., (1993), p.27.

²⁸⁵ Anzieu D. et al., (1993), p.27.

comportements. »²⁸⁶ Il est fait d'hommes et de femmes qui jouent des rôles et occupent des places assignées. C'est la culture qui est réintroduite avec ses lois, ses modalités relationnelles, la reconnaissance de la place de chacun, la confrontation avec ses propres limites.

Le cadre revêt plusieurs fonctions²⁸⁷ :

- une fonction contenant qui rassemble les trois aspects du contenir : la contention, le dépôt, la crypte. Pour Kaës (1979), la fonction contenant regroupe une fonction d'évacuation (contenant) et une fonction de transformation de ce qui a été évacué en éléments psychiquement assimilables (conteneur).
- une fonction de limitation qui assure la distinction Moi/non-Moi et permet la constitution d'une intériorité et d'une extériorité corporelle puis psychique. Le cadre est le garant des limites du sujet. A cette fonction est associée celle de pare-excitation.
- une fonction transitionnelle qui permet la constitution des enveloppes psychiques.
- une fonction d'étayage.
- une fonction conteneur qui assure les transformations.
- une fonction symboligène grâce à sa composante œdipienne.

Ce sont ces fonctions qui sont attaquées simultanément ou séparément dans ce qui est nommé l'attaque du cadre.

d- Pare-excitation et constitution de l'enveloppe.

Dans *Au-delà du principe de plaisir*, Freud (1920) dégage la notion de pare-excitation qu'il définit comme un filtre pour les excitations externes. Ce filtre se compose de deux couches, l'une protectrice au-dessous de laquelle se trouve une couche réceptrice, le système perception-conscience. Les organes des sens se trouvent donc sous le pare-excitation. Pour Freud, il protège des excitations externes, il n'évoque pas les excitations internes, celles-ci sont en réalité traitées comme si elles provenaient de l'extérieur grâce aux mécanismes de projection. Cette fonction protectrice du pare-excitation se fait par le biais d'un investissement en discontinu du système perception-conscience qui permet de fractionner les excitations, puisque le psychisme ne pourrait pas les traiter en totalité mais seulement par petites quantités.

²⁸⁶ Bleger J., (1979), p.259.

²⁸⁷ Kaës R., (2009), p. 171-178.

Le pare-excitation n'est donc pas une barrière hermétique, il joue sur l'équilibre des flux énergétiques. Il dispose de sa propre énergie pour éventuellement contrer un surplus d'excitations potentiellement désorganisateur. Apparaît alors la question du traumatisme : ne sont traumatiques que les excitations externes qui font effraction dans le pare-excitation et débordent l'appareil psychique qui ne peut les maîtriser, les lier. L'appareil psychique est alors contraint de contre-investir le point traumatique au détriment des autres systèmes. Freud (1920) établit une distinction entre « *Le terme d'angoisse [qui] désigne un état caractérisé par l'attente du danger et la préparation à celui-ci, même s'il est inconnu ; le terme de peur [qui] suppose un objet défini dont on a peur ; quant au terme d'effroi, il désigne l'état qui survient quand on tombe dans une situation dangereuse sans y être préparé, il met l'accent sur le facteur de surprise.* »²⁸⁸

Etymologiquement, ex-citer signifie « *mettre en mouvement à partir du dehors.* »²⁸⁹ Son contraire est donc l'incitation qui correspond alors à une mise en mouvement à partir du dedans. Il y a donc les dangers externes que le sujet doit fuir ou éviter (extériorité du stimulus) et les dangers internes qu'il ne peut que tenter de modifier (intériorité du stimulus). Golse propose alors le paradigme d'excitation-incitation et son corollaire le système pare-excitation/ système pare-incitation.

Le bébé est débordé par un excès de stimulations desquelles il doit être protégé car le psychisme ne peut travailler que sur de petites quantités d'énergie. Le système pare-excitation revêt trois composantes :

- la composante maternelle qui s'apparente pour Golse à la fonction de holding (tant physique que psychique) décrite chez Winnicott. La mère protège l'enfant des stimuli sensitifs et sensoriels et elle va « *contenir dans sa voix, son regard et même sa pensée, qui tous ensemble offrent également à l'enfant une double fonction de contenance et de limitation en l'aidant à se rassembler tout en distinguant peu à peu ce qui est à lui (le soi) de ce qui ne l'est pas (le non-soi).* »²⁹⁰ Ainsi se mettent en place les enveloppes psychiques grâce à l'investissement maternel de la peau du bébé qui sera alors intériorisée en tant « *qu'objet suffisamment contenant et suffisamment limitant* » et participera au fonctionnement du pare-excitation.

²⁸⁸ Freud S., (1920), p. 50.

²⁸⁹ Golse B., (2001/2).

²⁹⁰ Golse B., (2001/2), p.51.

- la composante infantile : le bébé peut se protéger par lui-même de certaines excitations extérieures par l'autorégulation de son attention psychique²⁹¹, les procédés autocalmants, la capacité de représentation psychique,...

- la composante interactive : certains bébés décrits comme irritables ont un seuil d'excitabilité trop faible ou n'ont pas pu mettre en place de système pare-excitation personnel satisfaisant, ou n'ont pas pu induire chez leur mère une fonction protectrice et apaisante suffisante (défaillance de l'accordage affectif). La pathologie psychosomatique précoce peut être en lien avec une défaillance de cette composante interactive.

L'agitation d'un enfant peut prendre la forme d'une enveloppe motrice défensive face à un défaut de contenance primordiale.

L'enfant a aussi besoin de se protéger contre les stimuli internes, il utilise alors le système pare-impulsion. Golse décrit ses trois composantes :

- la composante maternelle renvoie à la nécessité d'intrication pulsionnelle, il s'agit donc de l'activité de liaison qui traite les excès d'excitations, notamment dans le cas de traumatisme.

- la composante infantile est constituée par la capacité de représentance liée aux exigences de la pulsion.

- la composante interactive qui s'établit dans le lien mère-enfant.

*« L'enfant excité est d'abord un enfant excitable, et cette excitabilité - ou plutôt le seuil d'excitabilité - se construit dans l'interaction, à la rencontre de la part personnelle des deux partenaires de la relation et de leurs compétences interactives respectives. »*²⁹²

Les dysfonctionnements des systèmes pare-excitation et pare-impulsion peuvent être liés à une défaillance des interactions précoces mère-enfant, générant des troubles de la constitution des enveloppes corporelles et psychiques.

La mère a donc un rôle dans l'acquisition du principe de constance grâce à sa fonction de contenance²⁹³.

3.2.2- Les enveloppes.

²⁹¹ Brazelton T.B., (1982), *Le bébé, partenaire dans l'interaction*, in Brazelton T.B. et al., *La dynamique du nourrisson*, Paris, ESF, travaux cités par Golse B., (2001/2).

²⁹² Golse B., (2001/2), p.55.

²⁹³ Le Boeuf J., (1989), p.95-116.

Anzieu donne une nouvelle vision à la prise en charge des états-limites en insistant sur leurs difficultés à distinguer la réalité externe de la réalité interne, le contenant du contenu. Il met en lien ces troubles à une défaillance de l'enveloppe maternelle. La mère alterne brusquement entre des états surexcitants et des absences d'excitation. La montée pulsionnelle revêt alors un caractère violent en lieu et place du désir. L'altération du sentiment d'existence rend ces sujets spectateurs de leur vie, ils ne peuvent s'approprier les événements qu'ils subissent.

Ce constat conduit Anzieu (1985) à proposer le concept de Moi-peau dont dériveront les notions d'enveloppes psychiques. Ce paradigme repose sur l'analogie qu'il existe entre la peau, le Moi et les pensées. Le Moi-peau représente l'enveloppe psychique à l'intérieur de laquelle s'organise le Moi. Il pose une limite entre le Moi et l'extérieur.

Il revêt différentes fonctions, nous ne retiendrons que celles présentant une pertinence particulière pour notre exposé :

- la fonction de maintenance ou de barrière protectrice : elle est issue du holding maternel²⁹⁴, de la manière dont l'enfant est porté. L'intériorisation du holding maternel constitue l'axe sur lequel se développe la vie psychique individuelle. L'appui sur le corps maternel conduit à l'acquisition d'un appui interne.

- la fonction de contenance : elle est issue du handling maternel²⁹⁵, de la manière dont l'enfant est manipulé. Dans l'interaction mère-enfant, au moment des soins, les réponses apportées par la mère permettent au bébé d'intégrer ses sensations, ses émotions (c'est la fonction alpha de la mère décrite par Bion). Trois catégories de penser sont issues de cette fonction : le conteneur externe et passif, le contenant biface et interactif, le contenir qui intègre la dimension narcissique. Ce qui rejoint la définition de Kaës de la fonction contenantante qui dispose d'un aspect passif (réceptacle) et d'un aspect actif (transformation).

- la fonction de constance : ou pare-excitatrice qui prévient le Moi des effractions traumatiques. Le Moi-peau est une interface entre l'intérieur et l'extérieur.

- la fonction d'individuation : le Moi-peau assure le sentiment d'existence, de soi, de vrai ou de faux-self, d'identité.

- La fonction de soutien de l'excitation sexuelle qui permet à l'enfant de localiser les zones érogènes. La Moi-peau troué et l'angoisse persécutive qui y est associée, résultent d'une défaillance de cette fonction.

²⁹⁴ Winnicott D.W., (1971), p.154.

²⁹⁵ Winnicott D.W., (1971), p.154.

La création du Moi-peau nécessite un temps de « *peau commune* » entre le bébé et sa mère. Cette peau commune remplit une fonction transitionnelle à un moment où le bébé n'est pas encore en capacité d'assumer pour lui-même la fonction contenante. Elle s'origine dans les soins maternels et dans la pulsion d'attachement. De la qualité de cette peau commune dépend la qualité de la différenciation entre la réalité interne et réalité externe.

L'introjection, en tant que processus par lequel le bébé établit un lien émotionnel à ses objets, permet l'introduction dans le Moi de l'objet, et, des liens pulsionnels et narcissiques établis avec lui. Elle permet le maintien de l'investissement narcissique tout autant que de la relation d'objet, en l'absence de celui-ci. L'échec du processus d'introjection est lié à une défaillance de la fonction contenante de la mère, il peut se manifester dans les cas d'identification adhésive, d'incorporation ou d'identification projective pathologique.

De la fonction contenante du Moi-peau découlent différents niveaux de complexité pour aboutir au Moi-pensant ²⁹⁶:

- le sac : il correspond au conteneur avec son angoisse corolaire qui est celle du trou, du vide.
- la barrière de contact : « *Penser, c'est cerner, encercler, un domaine, un territoire épistémique, baliser des chemins à l'intérieur, établir dans la clôture, des passages qui peuvent être ouverts ou fermés.* »²⁹⁷
- la limite : « *Penser, c'est instaurer des limites, c'est limiter, délimiter, c'est lutter contre l'illusion d'une vie, d'un savoir illimité.* »²⁹⁸ La notion de limite renvoie aux aspects masculins des enveloppes.

Les enveloppes psychiques revêtent les fonctions du Moi-peau :

- ce sont des conteneurs qui posent une limite.
- elles sont une interface communicante entre l'intérieur et l'extérieur.
- elles sont le réceptacle des affects.
- elles assurent un rôle de pare-excitation.

La mise en place de l'enveloppe psychique est conditionnée par les relations avec l'environnement maternel, par la qualité des soins, du langage qui les accompagnent, et par leur intériorisation. La construction de l'enveloppe résulte de la force pulsionnelle qui agit de l'intérieur et des contraintes imposées par la réalité extérieure. L'enveloppe introduit ainsi une délimitation perméable entre réalité interne et réalité externe.

²⁹⁶ Anzieu D. (et col.), (1993).

²⁹⁷ Anzieu D. (et col.), (1993), p.29.

²⁹⁸ Anzieu D. (et col.), (1993), p.29.

Houzel (2010) pense que les contenants sont précocement investis par la bisexualité psychique : une enveloppe souple témoignerait d'un investissement plus maternel alors qu'une enveloppe rigide renverrait à un aspect masculin. « *Je pense qu'il faut postuler un niveau plus archaïque où les éléments masculins et féminins ne sont pas encore dans les relations de pénétration et de réceptivité, mais où ils s'intègrent les uns aux autres en un tissage étroit dans lequel les éléments masculins viennent renforcer le contenant féminin.* »²⁹⁹

La fonction de contenance des enveloppes renvoie au registre du holding, donc du maternel et du féminin, alors que leur fonction de limite renvoie à la fonction de régulation, à la loi, dans le registre du paternel et du masculin.

L'équilibre entre les deux fonctions permet aux adolescents de construire quelque chose de leur propre bisexualité psychique. Le déséquilibre génère la mise en place du clivage et de la désunion.

Golse (2004), rappelant les théories de Bick, insiste sur l'investissement par la mère de la peau du bébé, un investissement qui doit être suffisamment contenant et limitant pour que le bébé puisse l'investir en tant que tels. Sur ce modèle se construisent les enveloppes psychiques qui seront alors contenantes et limitantes. Ce sont les prémisses de la bisexualité psychique dans l'intrication du holding et de la loi : « *Dans toute relation, dans toute interaction, dans tout dispositif thérapeutique, on a une part de holding, la contenance bien sûr. Métaphoriquement, cela renvoie au registre du maternel, du féminin. Mais tout dispositif comporte également une fonction de limites, de régulation, de possible et d'impossible, de dedans et de dehors...* »³⁰⁰ Les éléments masculins évitent au réceptacle maternel d'être déformé ou déchiré par les projections de l'enfant. L'aspect paternel correspond aux contraintes imposées à l'enfant. Pour pouvoir les supporter, il doit trouver des solutions créatives. L'aspect maternel de l'enveloppe est quant à lui caractérisé par la malléabilité de l'objet contenant.

Ces deux aspects de l'enveloppe se mettent en place grâce au jeu des identifications tant maternelles que paternelles, à la mère. En effet, le premier objet que rencontre l'enfant en la personne de la mère affiche une bisexualité psychique, comme théoriquement tout à chacun. Le holding assure l'intégration de la personnalité de l'enfant en assurant la délimitation dedans/dehors et ainsi la mise en place d'un « *sentiment de continuité d'existence* »³⁰¹.

²⁹⁹ Houzel D., (2010), p. 83.

³⁰⁰ Golse B., (2004), p.38.

³⁰¹ Winnicott D.W., (1960), p. 253.

Winnicott introduit cette notion de holding comme un aspect essentiel du traitement des adolescents antisociaux. De fait, les enveloppes psychiques sont bisexuées car elles intègrent la contenance et la limitation.

Pour Golse, bouger permet de donner une certaine contenance en terme de Moi-peau. L'une de ses hypothèses est que l'« *on bouge pour calmer un certain nombre d'inquiétudes, d'angoisses ou d'anxiétés, plus ou moins primitives : l'enveloppe motrice comme peau substitutive, comme enveloppe substitutive.* »³⁰²

Quant à Roussillon (2007), il évoque l'idée d'une enveloppe de mouvement pour expliciter certains états maniaques ou dans le cas de l'hyperactivité.

Anzieu (1993) décrit les effets de la perte du contenant, notamment dans la dépression : fragmentation des contenus psychiques, indifférenciation dedans/dehors, recherche de contenants artificiels, utilisation de l'identification adhésive au lieu de l'identification projective.

Gutton (2005b) rappelle que le travail de l'adolescence consiste à effectuer un travail de différenciation dedans/dehors, quant à Houzel (2010), il insiste sur le nécessaire travail d'intégration de la bisexualité. En effet, un manque d'intégration des aspects paternels exclut, du monde psychique de l'adolescent, les éléments renvoyant à l'extériorité, au non-Moi.

Durant sa vie entière, tout individu a besoin d'un environnement contenant.

3.2.3- Le groupe.

Il ne s'agit pas ici de reprendre l'ensemble des théories du groupe, mais de présenter certains aspects en lien avec notre problématique.

Le groupe est utilisé comme support pour la prise en charge des souffrances qui nécessite, dans un premier temps, l'établissement ou le rétablissement d'un contenant psychique. L'internalisation de la capacité de contenance du groupe permet la restauration de l'enveloppe psychique du sujet. Cependant, cette capacité n'est pas donnée d'emblée, elle suppose un investissement psychique par les sujets du groupe de celui-ci.

³⁰² Golse B., (2004), p.40.

Anzieu (1999) considère le groupe comme une enveloppe. Indispensable à la constitution de l'appareil psychique groupal, cette enveloppe groupale est biface :

- une face est tournée vers l'extérieur, elle constitue une barrière de protection contre les stimuli toxiques.

- une face tournée vers l'intérieur des sujets qui constituent le groupe. Le Soi de groupe fonctionne comme un contenant à l'intérieur duquel les fantasmes et les identifications vont pouvoir se déployer.

L'enveloppe groupale se constitue à partir des projections des sujets qui constituent le groupe, projections des fantasmes, des imagos,... issus de leur subjectivité individuelle.

Des défaillances dans l'organisation de la face externe entraînent un fonctionnement groupal caractérisé par la fusion et l'illusion. Au contraire, les défaillances de la face interne produisent un fonctionnement groupal mécanique, désaffectivé, bureaucratique.

L'enveloppe groupale utilise des instances individuelles communes pour sa constitution, comme l'Idéal du Moi ou le Moi idéal.

Selon Anzieu (1999), le groupe se structure autour de cinq organisateurs psychiques qui déterminent les deux pôles du fonctionnement de l'appareil psychique groupal. Le premier constitue le pôle isomorphe (indifférencié) qui tend à annuler la différence entre les appareils psychiques individuel et groupal, il cherche à établir une confusion entre les deux et à empêcher le sujet d'exister différencié de l'entité groupe (cf. l'illusion groupale) : « *La relation d'isomorphie construit l'appareil psychique groupal sur le modèle d'une identité de perception entre le groupe et les formations groupales de l'appareil psychique... elle est observable dans la phase initiale de tous les groupes. Elle est réactivée chaque fois que fait défaut dans un groupe la capacité de métaboliser l'angoisse de non-assignation...* »³⁰³ La création d'un groupe suppose le passage par l'isomorphie.

Le second pôle, l'homomorphie (différencié) suppose une différenciation entre l'appareil psychique groupal et l'appareil psychique individuel, qui laisse la possibilité au sujet d'exister en dehors du groupe. Ce pôle est celui de la symbolisation, son apparition suppose la mise en place d'interdits structurants, et par conséquent la possibilité de contenir les conflits.

Les cinq organisateurs groupaux présentent des caractéristiques qui vont de l'isomorphie à l'homomorphie :

³⁰³ Kaës R., (1976), p.194-195.

- le fantasme individuel d'un sujet devient l'organisateur du fonctionnement du groupe par résonance fantasmatique avec celui des autres sujets.

- l'imgo : cet organisateur se met en place autour du clivage.

- les fantasmes originaires : « *Avec les fantasmes originaires, l'appareil psychique groupal acquiert des systèmes d'opposition plus élaborés et plus divers que la bivalence introduite par l'imgo :... contenant-contenu..., acteur-observateur..., actif-passif..., initiateur-initié... Ce sont des différences que tente de nier l'illusion groupale... : je l'ai pour cette raison considérée comme un contre-fantasme originaire.* »³⁰⁴ Cet organisateur est le signe de l'accès à l'ambivalence.

- le complexe d'Œdipe : cet organisateur n'apparaît que si les membres du groupe ont individuellement réussi à atteindre l'organisation œdipienne.

- l'image du corps propre et l'enveloppe psychique de l'appareil groupal : « *Pour séparer le dehors et le dedans, pour les mettre en contact, pour filtrer leurs échanges, pour contenir le dedans à l'intérieur, il faut que se constitue une surface à la fois délimitative, protectrice, enveloppante, immunitaire et qui se fasse source active d'initiatives... Dans une perspective psychosociale, elle se présente comme chef, comme idéologie, comme utopie.* »³⁰⁵

Selon Kaës (1999), la psyché est structurée comme un groupe. Elle rassemble des groupes internes constitués d'objets psychiques ayant leur propre organisation, leurs propres liens (fantasmes originaires, imagos, relations d'objet,...). Les groupes internes sont des organisateurs des liens de groupe : « *Un groupe interne est une configuration de liens intrapsychiques entre des pulsions et des objets, leurs représentations de mots ou de choses, entre des instances de l'appareil psychique, des imagos ou des personnages.* »³⁰⁶

Suite aux travaux de Bion (1961), le fonctionnement dans le groupe revêt deux caractéristiques :

- le groupe de travail qui correspond aux exigences de la tâche primaire (processus secondaire).

- le groupe de base caractérisé par les processus primaires et les présupposés de base (dépendance, attaque-fuite, couplage).

Cette analyse rejoint celle de Fustier (2000), lorsqu'il évoque la socialité primaire et secondaire dans l'organisation du travail d'équipe.

³⁰⁴ Anzieu D., (1999), p. 209.

³⁰⁵ Anzieu D., (1999), p. 221-222.

³⁰⁶ Kaës R., (1999), p. 113-114.

Bleger (1979) avance que des parties du Moi de chaque sujet sont déposées dans le groupe-institution. Les parties psychotiques de chacun utilisent le cadre comme contenant. Bleger parle de syncrétisme, qui se rapproche de la notion d'isomorphie développée par Kaës. Les parties différenciées du Moi constituent la sociabilité par interaction, elles supposent la différenciation de l'espace psychique et de l'espace intersubjectif (homomorphie).

Le groupe assure protection au sujet en échange de son appartenance à celui-ci (cf. les gangs). Selon Kaës, le groupe a de fait une fonction initiatique : « *le groupe institue et gère les rites de passage d'un état à un autre : de la nature à la culture, de la naissance à la mort, de l'indifférenciation à la différenciation sexuelle, d'une génération à une autre.* »³⁰⁷ Le premier groupe que rencontre le bébé est la famille, le fonctionnement de ce groupe conditionne les intégrations dans les futurs groupes sociaux que rencontrera l'enfant, du groupe scolaire au groupe social.

Plusieurs fonctions permettent au groupe de maintenir son organisation et son existence :

- les fonctions phoriques (leader) : les sujets délèguent une partie de leur fonctionnement psychique au meneur (leurs idéaux, leur système de protection, l'accomplissement du désir, ...).
- les fonctions de l'idéal (Idéal du Moi et Moi Idéal) : l'idéalisation est un moyen de se protéger de la souffrance. Cette idéalisation est soutenue par un leader ou par le groupe.
- les fonctions de croyance (l'illusion groupale) : elles permettent de sauvegarder une image non frustrante et non décevante du premier objet (la mère). Cette croyance permet de maintenir le déni autour des défaillances de la mère, de la différence des sexes et des générations. « *La croyance est un antidépresseur groupalement produit.* »³⁰⁸ L'illusion groupale peut être définie comme l'illusion que le groupe comble les attentes individuelles de chacun de ses membres. Cette illusion permet de maintenir un état d'indifférenciation entre réalité psychique individuelle et réalité psychique groupale. C'est une aire transitionnelle qui appelle à la différenciation par la phase de désillusion.
- les fonctions métadéfensives : elles sont représentées par les alliances inconscientes, les idéaux partagés, ... et visent à remplir une mission défensive contre les angoisses psychotiques ou archaïques réactivées par la situation de groupe.

³⁰⁷ Kaës R., (1999), p. 7.

³⁰⁸ Kaës R., (1999), p. 49.

- les fonctions d'enveloppe groupale : l'enveloppe-groupe établit une distinction entre un agrégat de sujets et un groupe de sujets. Elle contient un ensemble de sujets qui constitue alors un groupe. Elle a des fonctions de pare-excitation, de délimitation, de contenance.

- les fonctions de représentation et les systèmes d'interprétation : issues de la symbolisation et des processus de pensées, traduites sous la forme de mythes, idéologies, utopies,..., elles permettent de donner à chacun le cadre représentatif de la réalité du groupe.

L'appareil psychique groupal définit la manière dont les psychés individuelles se lient dans ce qu'elles mettent en commun au sein du groupe. Les liaisons et les transformations qui en résultent produisent la réalité psychique du groupe. Celle-ci oscille entre deux extrêmes, un niveau indifférencié (issu de la mise en commun des groupes internes) et un niveau différencié (établi par l'organisation manifeste du groupe).

La situation groupale suscite chez chacun un processus de diffraction. La groupalité interne des sujets se représentent, se figurent en utilisant les autres sujets qui se retrouvent porteur d'une part de la psyché du sujet par un processus de projection. Les charges pulsionnelles sont ainsi réparties sur plusieurs personnes, elles trouvent le contenant dont le sujet ne dispose pas. La diffraction est à distinguer du processus de fragmentation dans lequel les éléments projetés sont en quête de contenant pour les recevoir et les transformer.

Le groupe dispose d'un versant positif, « *chaque ensemble s'organise positivement sur des investissements mutuels, sur des identifications communes, sur une communauté d'idéaux et de croyances, sur des modalités tolérables de réalisations de désirs* », qui revêt son pendant négatif « *chaque ensemble s'organise aussi négativement sur une communauté de renoncements et de sacrifices, sur des effacements, sur des rejets et des refoulements, ..., sur des restes.* »³⁰⁹ Le groupe offre un système de défense contre les angoisses archaïques sur lequel chacun étaye son propre système de défense. Les individus sont contraints de maintenir les alliances, les pactes qu'ils ont conclus pour ne pas désorganiser leur système de défense individuel. Ces formations défensives constituent un lien qui permet de renforcer les processus inconscients de chacun. La préservation d'un lien méta-défensif assure un renforcement des mécanismes de défense individuels.

Kaës définit les alliances inconscientes comme « *une formation psychique intersubjective construite par les sujets d'un lien pour renforcer en chacun d'eux certains processus, certaines fonctions ou certaines structures dont ils tirent un bénéfice tel que le lien qui les*

³⁰⁹Kaës R., (1999), p. 99.

conjoint prend pour leur vie psychique une valeur décisive... L'idée d'alliance inconsciente implique en effet celle d'une obligation et d'un assujettissement... Les alliances inconscientes sont une formation du lien »³¹⁰ Il décrit deux types d'alliances, celles qui structurent le lien (contrat narcissique, renoncement à la réalisation directe des buts pulsionnels, ...) et celles qui représentent un processus défensif (le pacte dénégatif, la communauté de déni, les alliances perverses) et qui ont un effet aliénant et pathogène.

Les contrats et les pactes narcissiques donnent une place au sujet dans le groupe, cette place le relie au fondateur. En échange de l'investissement narcissique que lui porte le groupe, le sujet doit assurer la transmission des valeurs et des idéaux de ce dernier. Par dérivation, le pacte narcissique est une assignation immuable à une place, il transmet de la violence.

Le pacte dénégatif est un processus de répression (refoulement, déni, dénégation, désaveu) nécessaire à la constitution et au maintien de tout lien. Cette alliance inconsciente suppose l'existence d'un contenu commun que tous doivent réprimer par un processus identique. Le pacte dénégatif est organisateur du lien, mais peut aussi générer des effets négatifs en abolissant la fantasmatisation et la subjectivation. Ainsi pour maintenir les liens au groupe, les individus décident de renoncer aux processus de pensée pour sauvegarder l'appartenance groupale.

Les dispositifs de prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs s'inscrivent dans un contexte social et politique. Actuellement, nous traversons une période de crise économique, sociale et culturelle (avec le débat autour de l'identité nationale). Kaës³¹¹ détermine trois sortes de troubles caractéristiques du malaise de notre société :

- « *Le trouble dans les étayages de la pulsion et dans le pacte des renoncements pulsionnels partiels nécessaires à la vie en commun.* » Il se traduit par un clivage du Moi et une impossible mise en place du processus de sublimation.

- « *Le trouble dans les identifications et les systèmes de liens se manifeste à travers la désorganisation des repères identificatoires et des frontières du Moi.* » Il est responsable de la constitution des personnalités états-limites, en faux-self. Les contrats entre les sujets (contrats narcissiques, communauté de renoncement, pactes dénégatifs) ne sont plus opérants.

- « *Le trouble dans les certitudes et dans les systèmes de représentations partagées.* » Ce trouble renforce le fonctionnement tribal des groupes.

³¹⁰ Kaës R., (2009), p. 138.

³¹¹ Kaës R., (1999), p. 3-4.

3.2.4- Evolution des aspects contenant du CEF.

3.2.4.1- Les enveloppes intransitionnelles.

Le dispositif présente plusieurs enveloppes dont nous développerons les fonctions dans ce qui suit : l'enveloppe peau, l'enveloppe éducative, l'enveloppe cadres, l'enveloppe soin, l'enveloppe psycho-éducative, l'enveloppe méta (la réunion cadres et psychologues³¹² ; l'analyse des pratiques professionnelles).

Le CEF, en tant qu'institution, a été créé pour répondre à un besoin social : la prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs. L'objectif du placement est l'arrêt du comportement transgressif, grâce à une action sur des adolescents réputés en crise. L'équipe doit agir sur les troubles du comportement des adolescents.

La prise en charge dans l'enfermement permet de regrouper un certain nombre de techniques éducatives préconisées par les différents auteurs que nous avons précédemment évoqués :

- la création d'une vie communautaire (Aichhorn) permet de travailler sur le symptôme.
- la résistance à la destructivité des adolescents, selon la conception winicottienne.
- le « vivre avec » et « le faire avec » en tant que stratégie éducative de relance des processus identificatoires.
- la possibilité pour les adolescents de rejouer leur scénario traumatique sur la scène institutionnelle.
- la réunion des deux visées de la rééducation conceptualisées par Chartier dans son paradigme de psychanalyse péripatéticienne transdisciplinaire. Le travail sur le comportement s'opère par un réapprentissage des règles et des contraintes (visée correctrice). Mais la scène institutionnelle est aussi un espace d'accueil et de traitement de la souffrance des adolescents (visée réparatrice). Cette double approche permet de relancer les processus adolescent et de subjectivation, entravés par les traumatismes vécus.

Durant les trois premières années de fonctionnement, le CEF remplissait tous ces critères. Comme nous l'avons constaté lors de notre première recherche, l'emboîtement des différentes

³¹² Par ce terme, nous regroupons la psychologue institutionnelle et le psychiatre.

enveloppes contenant permettait aux adolescents de ne jamais se retrouver dans une impasse relationnelle et tendait vers une élaboration psychique, en lieu et place des agirs. A sa création, le CEF affichait de grandes ambitions, puisqu'il travaillait sur la reprise du processus adolescent et sur la prise en charge de la souffrance. Cette prise en charge supposait des moyens humains dont les CEF ont la chance de disposer. Cette pratique demandait beaucoup d'énergie à l'équipe mais elle était très narcissisante.

Le réapprentissage de la contrainte et des règles ne se faisait pas sans crise de violence, les tentatives de manipulation des adolescents étaient déjouées. L'accès sur l'extérieur relevait bien d'un réel travail d'élaboration opéré par l'adolescent et ne s'inscrivait pas dans un parcours préétabli.

Aujourd'hui, la mission du CEF a opéré un tournant vers l'insertion sociale, d'où la nécessité de privilégier l'inscription dans la vie sociale à travers des activités sportives en club, des activités culturelles, des mises en stage, au détriment du travail psycho-éducatif sur le comportement.

Le traitement du trouble du comportement se matérialise dorénavant par des rappels de la loi : « *tu ne dois pas* », mais cette loi, les adolescents la connaissent. Leur difficulté est d'apprendre à fonctionner dans ce système. La prise en charge, qui regroupait initialement des aspects correcteurs et réparateurs, s'est trouvée détournée vers la visée correctrice : il s'agit désormais de restaurer un principe de réalité sociale au moins à court terme, même s'il s'appuie sur la formation d'un faux-self chez l'adolescent. Une telle pratique donne l'illusion de son efficacité dans l'ici-et-maintenant.

Dans ce cadre, l'adolescent développe une stratégie manipulatoire, il se comporte comme il le lui est demandé afin de retourner au plus vite dans son milieu. La récurrence est alors quasi inévitable puisque rien n'aura changé sur le fond.

Il me paraît important de relever les indicateurs qui ont abouti à une telle évolution, pour dans un second temps, en proposer une analyse. Tous les changements ont eu lieu durant de longues absences (plusieurs mois) de ma part.

a- Le premier tournant.

Il s'est opéré alors que le CEF fonctionnait depuis deux ans et demi. A mon retour de ma première longue absence (mon temps de travail avait alors été augmenté d'un $\frac{3}{4}$ ETP à un ETP), j'ai été confrontée à deux types de discours :

- celui des éducateurs : « *Heureusement que tu reviens, les adolescents n'avancent plus, il faut les faire bouger.* » Lors des réunions et des synthèses, je participais à la réflexion autour des stratégies éducatives à mettre en place pour tenter de provoquer un changement chez l'adolescent, le mettre au travail, le faire sortir de la répétition, l'aider à s'effondrer. Cette mise au travail de l'adolescent ne se faisait pas sans heurt, mais pour l'équipe éducative, c'était le signe que l'adolescent évoluait. Elle se sentait utile et efficace, réceptrice des confidences de l'adolescent en crise, consolatrice, étayante, contenante. Je servais souvent de tiers quand la violence montait en miroir. Les éducateurs n'étaient pas les seuls à se confronter à la violence des adolescents.

Je me souviens d'une réunion au cours de laquelle avait été évoqué la situation d'un adolescent qui présentait des attitudes et des gestes équivoques auprès des adolescents et des adultes (passer la main aux fesses, par exemple). Il lui avait été signifié à plusieurs reprises que son comportement n'était pas adapté et qu'il devait cesser. Mais l'adolescent était dans le déni de ses actes. Les éducateurs ne supportaient plus ces agressions à caractère sexuel. L'équipe a décidé de lui renvoyer sur sa fiche d'évaluation, les caractéristiques de son comportement, en insistant sur les notions d'intimité, d'espace, d'appartenance du corps, d'intrusion, et en soulignant le fait que ces actes pouvaient être perçus comme des agressions sexuelles et qu'une plainte pouvait être déposée.

A la lecture de sa fiche, l'adolescent n'a pas supporté les remarques de l'équipe. Décontenancé, il s'en est verbalement pris aux éducateurs (persécuteurs) et est allé se barricader dans sa chambre (mon propos n'est pas d'analyser les motivations de sa crise). Il a poussé son lit derrière la porte, barrant l'accès aux éducateurs. Ces derniers se préparaient à entrer de force, la possibilité d'accès aux chambres étant obligatoire. Je suis intervenue et je leur ai proposé de me laisser négocier avec l'adolescent, avant que l'escalade de violence ne se poursuive et provoque une intrusion violente dans son intimité (alors même qui lui était reproché d'intruser les autres). Une négociation avec lui s'est instaurée et il a accepté que je rentre, mais par la fenêtre, il avait peur que les éducateurs ne profitent de mon entrée pour s'introduire, s'il enlevait le lit pour que je passe. La conversation a duré près d'une heure, ensuite l'adolescent a accepté d'ouvrir sa porte, et a même fini par s'expliquer avec les éducateurs sur ce qui l'avait mis en colère. Voici un bel exemple d'emboîtement des enveloppes de contenance avec la perméabilité qu'il existe entre elles et le travail d'élaboration qui en résulte, le temps de crise dépassé.

Cette scène n'avait rien d'exceptionnel. Schématiquement, nous avons repéré une succession de séquences éducatives qui conduit à l'élaboration : réunion ou synthèse, analyse de la problématique, mise en place d'une stratégie éducative, crise, contenance (associée parfois à de la contention physique), effondrement de l'adolescent, élaboration (ou pas). Les processus défensifs de clivage et de déni conduisent irrémédiablement à la constitution d'un persécuteur dans l'équipe, d'où la nécessité d'espaces tiers contenant. La possibilité pour l'adolescent de pouvoir dialoguer avec l'élément persécuteur, ici les éducateurs, induit une diminution de ce processus de persécution associé au clivage et ouvre l'accès à la position dépressive et à l'ambivalence.

Parfois, l'état de crise était tel, qu'il nécessitait une phase de contenance interinstitutionnelle avec l'intervention de la gendarmerie ou des pompiers (cf. le chapitre sur les enveloppes interinstitutionnelles).

Les crises étaient nombreuses lors de l'apprentissage de la contrainte et des règles, mais les adultes résistaient à la destructivité des adolescents. Il y avait du mouvement, de la violence, au sens de Bergeret, de la violence fondamentale, en tant qu'instinct de vie. Les incohérences éducatives étaient rectifiées en réunion d'équipe, il était expliqué à l'adolescent que ce qu'il avait obtenu était indu, que cela relevait d'une erreur de l'équipe. Cet aveu de défaillance de l'adulte provoquait un état de colère et déclenchait une discussion autour de l'idéal et de la faille. La défaillance de l'institution rappelle celle de l'environnement de l'adolescent et réactive les vécus associés à cette défaillance (rage, colère, détresse, angoisse,...). La défaillance de l'environnement est primordiale pour travailler avec les adolescents auteurs d'actes transgressifs. L'adolescent pouvait aussi se mettre en colère car il avait cru bénéficier d'un privilège dans la relation. C'était alors la question du lien qui était abordé avec lui.

Aujourd'hui, l'équipe ne prend plus le risque de mettre un adolescent en crise alors qu'elle a commis une erreur : « *On ne va pas risquer de le faire péter alors que c'est nous qui nous sommes trompés.* » Il y a une recherche d'acconflictualité. L'image renvoyée est celle d'un adulte qui laisse faire, accentuant la toute puissance et le sentiment abandonnique de l'adolescent.

- le deuxième discours est venu de la direction : « *Ça nous a fait des vacances.* » La « réunion cadres-psychistes » (enveloppe méta), qui réunissait les cadres, le psychiatre et la psychologue, avait disparu. Ce temps permettait de réfléchir sur le dispositif mais également

d'analyser la problématique de certains adolescents, pour tenter de mieux adapter la prise en charge éducative. Elle a été remplacée par un temps de repas auquel se sont joints le musicothérapeute, l'institutrice et l'infirmière. Insidieusement émergeait le fantasme que j'empêchais l'instauration du calme dans l'institution, que j'avais le pouvoir décisionnel puisque les stratégies éducatives étaient élaborées en fonction de mes analyses.

Durant mon absence, un nouveau système d'évaluation a vu le jour, le système des clés (cf. annexe 3). Son objectif visait à se dégager de la subjectivité supposée des analyses psychologiques. L'obtention de la clé restait soumise au respect du cadre et n'était plus liée au travail sur soi.

Mais le réel changement opéré est celui du passage obligé des stades (comme nous l'avons explicité précédemment). L'appui théorique qui sous-tendait une telle modification s'étayait sur l'obligation de grandir qui incombe aux adolescents. Ils étaient « condamnés » à grandir, ils n'avaient pas le choix, donc pas question de stagner au stade de l'enfermement, il fallait les pousser sur l'extérieur (d'où l'instauration d'une activité sportive en club après un mois de placement). Le CEF répétait la problématique sociale actuelle, les adolescents entrent dans le monde des adultes sans avoir été initiés...

Le climat commençait à se dégrader dans l'équipe, les arrêts de travail se multipliaient (tant pour des somatisations que pour des accidents du travail, notamment chez les éducateurs sportifs), l'équipe se déprimait. J'alertais la direction sur le mal-être de l'équipe. Mais j'ai été confrontée à un processus de déni (« *mais non, tout va bien* ») et je me retrouvais être la cible des projections négatives institutionnelles. Il m'a été reproché de mal analyser la situation, celle qui n'allait pas bien c'était moi, car je ne supportais pas que nous ne nous appuyions plus sur la « théorie de la crise » ; le reste de l'équipe était satisfait du nouveau fonctionnement. Et puis si l'équipe allait mal, c'était parce que je prenais trop de place, il fallait privilégier la relation éducateur-adolescent. Désormais, je n'irai plus rencontrer les adolescents incarcérés. L'élaboration du passage à l'acte relèverait dorénavant de l'éducatif. La prise en charge en prison, dans cet espace contenant interinstitutionnel, véritable lieu d'élaboration autour des conduites de sabotage des adolescents, de leurs difficultés à verbaliser leurs ressentis, s'est transformée en un discours moralisateur : « *Tu ne dois pas te comporter ainsi, et si tu veux revenir au CEF, il faudra que tu arrêtes de te comporter de la sorte* ». Le travail était axé sur une reprise moralisatrice du côté manifeste de l'agir et non

plus sur le sens latent, sur la signification du passage à l'acte dans la problématique et l'économie psychique de l'adolescent.

b- Le deuxième tournant.

Après une année, je me suis de nouveau absentée plusieurs mois, mois durant lesquels l'institution a traversé une véritable crise. A mon retour, j'ai appris par mes collègues éducateurs les déboires auxquels l'institution avait été confrontée. Un éducateur était parti (licencié ?) coupable d'avoir ramené à plusieurs reprises du cannabis aux adolescents ; une éducatrice avait quitté l'institution (licenciée?) après avoir été accusée par un adolescent de relations amoureuses avec lui. Cet adolescent (qui avait été la victime de Moïse-Sénouci), juste avant mon départ, se plaignait déjà du côté voyeur d'un veilleur de nuit qui prenait plaisir à l'observer quand il était nu et qu'il se masturbait. J'avais alerté la direction, insistant sur le fait que le développement d'une telle fantasmagorie devait être travaillé. Cet adolescent, qui avait grandi dans une secte, à l'intérieur de laquelle le père avait été violé durant des années, ne rejouait-il pas quelque chose de son histoire ?

A mon retour, aucun cadre n'a pris le temps de m'informer de ces « cadavres dans le placard », l'institution semblait avoir survécu à la crise qui était devenue un tabou, et il ne fallait surtout pas reconnaître que j'avais déjà alerté sur les processus de déliaison qui émergeaient.

C'est lors de ce second retour que j'ai réellement pris conscience de la situation institutionnelle :

- La disparition de l'enveloppe-peau.

L'enveloppe-peau, symbolisée par la clôture, s'est trouée. Elle avait une fonction limitante des échanges entre l'intérieur et l'extérieur. Il était interdit à un adolescent de franchir la grille de l'enceinte du CEF durant le stade 1.

Par manque de place, la musicothérapie s'est installée dans « le pavillon » (maison, qui, à l'origine, était destinée à accueillir le directeur et sa famille, selon les préconisations du cahier des charges et qui se situe à 30 m du CEF). Au début, les adolescents du stade 1 ne pouvaient bénéficier de cette thérapie puisqu'ils ne pouvaient pas sortir de l'enceinte ; il a donc été

décidé de les laisser sortir pour cette activité. Puis d'autres activités se sont installées dans ce pavillon, où les adolescents se rendent désormais régulièrement.

De plus, la loi sur l'interdiction de fumer dans les lieux publics, a conduit les adolescents à fumer à l'extérieur du CEF.

Les rendez-vous médicaux ne pouvaient avoir lieu avant l'accès au stade 2 (sauf urgence), insidieusement, ils ont commencé à se réaliser au stade 1, la principale urgence repérée est la rage de dents, elle est devenue contagieuse et atteint presque tous les nouveaux arrivants...

Par conséquent, la dimension symbolique de l'enfermement a considérablement été abolie. Nous n'avons plus ces pseudos-tentatives de fugue que mettaient en scène certains adolescents pour manifester leur mécontentement, leurs difficultés à rester dans un cadre qui les oblige à penser ou tout simplement pour tester le lien à l'adulte. Un espace transitionnel a disparu.

- La diminution des contraintes et des exigences.

Les contraintes et les exigences concernant les adolescents se sont amenuisées au fil des années. La première contrainte qui a été abolie concerne la préparation des repas par les adolescents avec l'aide d'un éducateur technique cuisine. Régulièrement, les adolescents refusaient de réaliser cette activité. L'éducateur se trouvait en difficulté pour gérer et le repas, et l'adolescent. Le problème a été réglé en supprimant cette contrainte pour les adolescents ; désormais, l'éducateur est seul pour préparer le repas. Ce fonctionnement représente une exception par rapport aux autres CEF.

Au début, la mise en stage représentait une « récompense » pour l'adolescent. Le travail qu'il avait fourni sur lui-même lui avait permis d'évoluer dans son comportement, et par conséquent, se rendre chez un patron, représentait la consécration de ce changement. Les stages étaient alors très investis.

Aujourd'hui, les adolescents vont en stage de manière automatique, c'est un acquis. Si le stage ne leur plaît pas, ils l'arrêtent. Le lieu doit s'adapter à l'adolescent, et non l'inverse. L'adolescent est maintenu dans la toute-puissance et exige que les éducateurs lui trouvent un autre stage. Il n'y a pas de contrainte pour l'adolescent, il ne se force pas. Comment peut-il alors se préparer pour l'avenir ? Dans tout emploi existent des contraintes. Si l'adolescent ne va pas en stage, cela devient la faute de l'adulte qui ne lui en a pas trouvé.

La diminution des contraintes et des exigences s'est aussi manifestée dans l'utilisation du MP3. La première règle imposait que le MP3 reste dans les chambres durant les temps d'activités. Les conflits étaient fréquents car les adolescents voulaient le garder sur eux. Une seconde règle a donc vu le jour : les adolescents peuvent garder le MP3 sur eux durant les activités, mais n'ont pas le droit de l'écouter. Ce qu'ils ne font évidemment pas. Afin d'éviter le conflit avec l'adolescent, une troisième règle a été mise en place : c'est le professionnel qui décide si l'adolescent peut ou non utiliser le MP3 en activité. Une règle inscrite dans le cadre est devenue arbitraire, dépendante du désir du professionnel ou de son impossibilité à faire respecter la règle. Le MP3 est maintenant autorisé dans plusieurs activités. Assimilé à un objet transitionnel (je dirais plutôt transitoire), il ne faut surtout pas en priver les adolescents. Ils hurlent des insanités concernant la France, la police issues de leurs chansons de rap. Nous, adultes, sommes contraints de vivre dans la cacophonie imposée par les adolescents.

Certaines règles fondamentales du fonctionnement institutionnel sont transgressées par les adultes, par erreur, omission ou compassion, comme l'autorisation de la venue des frères et sœurs lors de la première visite des parents, l'achat d'un cadeau d'anniversaire pour sa mère alors que l'adolescent ne dispose pas de la clé pour faire des achats personnels (« *c'est une exception, c'est quand même l'anniversaire de sa mère* »), l'appel téléphonique à une sœur au stade 1 (normalement l'autorisation est donnée à ce stade uniquement pour les parents) car la famille est jugée toxique... Personne n'est revenu sur ces droits accordés, on s'est trompé, on assume... Quelle ressemblance avec le discours des adolescents : « *j'ai fait une connerie, si je dois aller en prison, j'assume* »... L'exception est devenue règle.

Le système des clés a de nouveau été modifié pour permettre aux adolescents d'aller encore plus sur l'extérieur. La clé 10, qui donnait la possibilité de partir en camps avec hébergement extérieur, n'était pratiquement jamais atteinte. Ce qui supposait que l'adolescent ne gérait toujours pas ses troubles du comportement... Alors, il a été décidé que les camps ne seraient plus conditionnés par l'attribution des clés. Décrétés enrichissants pour les adolescents, ils devaient pouvoir y avoir accès quel que soit leur comportement. Ils sont rebaptisés « camps sportifs », « classe verte ».

Nous nous heurtons de nouveau à la question des représentations. Pour les adultes, les camps doivent être pensés comme une contrainte obligatoire, ce n'est pas une partie de plaisir, donc il est important que les adolescents puissent y participer. Auparavant, les camps s'étaient davantage sur la notion de plaisir, raison pour laquelle ils dépendaient de l'attribution des clés.

Mais qu'en est-il de la représentation des adolescents ? Pour ces derniers, les camps représentent l'opportunité de sortir du CEF, d'échapper à la contrainte de l'enfermement, d'être en vacances...

La clé 8 permettait l'accès aux sorties loisirs le week-end. Aller voir un match de football relève des loisirs, mais comme les adolescents tardent à obtenir cette clé, il a été décidé qu'aller voir un match de football, accompagné d'un éducateur sportif, relevait d'une activité sportive de week-end, qui elle suppose l'acquisition de la clé 5.

Nous assistons à une désymbolisation, une perte de sens de tout le système de prise en charge. Il y a une adaptation du dispositif aux projections des adolescents. Les adolescents ne sont pas dupes de ce détournement des règles.

L'institution a pris conscience de cet abaissement du seuil d'exigence, les emplois du temps des adolescents ont été modifiés. Les adolescents vont avoir plus d'activités. C'est par l'organisationnel que l'exigence réapparaît. Même si les heures augmentent, les exigences dans les activités et leur contenu restent très faibles (certains adolescents peuvent passer jusqu'à 7 heures devant la télévision, dans le cadre des activités). « *Il pleut, il neige, il fait froid, je ne peux quand même pas travailler dehors.* » Nous pourrions croire que cette phrase émane des adolescents, et bien non,... Même si leurs horaires ont changé, les adolescents débordent d'énergie, ils ne sont plus fatigués par le rythme du CEF. Ce qui vient démontrer que leur problématique ne se résout pas par l'organisationnel...

Cette diminution des contraintes et des exigences a modifié la perception du CEF. Il est bien loin le temps, où un adolescent arrivé au CEF avec du cannabis, le rendait à l'équipe car la pression éducative était telle qu'il ne pouvait s'imaginer avoir l'opportunité de le fumer sans se faire prendre. Mérouane est arrivé avec une grosse quantité de cannabis que l'équipe a mis plusieurs semaines à localiser...

Aujourd'hui, les adolescents préfèrent le CEF à la prison et aux CER, « *ici, c'est tranquille.* » Les anciens adolescents voulaient retourner en prison, « *c'était plus cool* », ils pouvaient fumer, voir leurs parents quand ils le souhaitaient, au CEF, on leur en demandait trop...

Les contraintes et les exigences sont à relier avec le règlement de l'institution. Fustier (1999) décrit deux types de règles :

* les règles de type 1 qui renvoient aux règles fondatrices de l'institution (pas de sortie au stade 1, pas de visite autre que les parents, pas de MP3 dans les activités,...). Elles

appartiennent au registre du symbolique et servent la réalisation de la tâche primaire de l'institution.

* les règles de type 2 : elles appartiennent au processus défensif institutionnel pour lutter contre les effets de la violence : « *Elles ne sont pas, ..., la transcription institutionnelle d'un interdit de violence, elles sont plutôt des mesures préventives dont l'objectif est d'essayer d'empêcher les manifestations violentes en diminuant les occasions qui en permettent l'expression au quotidien.* »³¹³ Ces règles sont prévalentes lorsque l'institution est soumise à la violence fondamentale.

Nous assistons à un transfert des règles de type 1 sur les règles de type 2 ; les règles fondatrices disparaissent les unes après les autres. Les professionnels du CEF ont mis en place des conduites d'évitement des situations conflictuelles en développant des règles de type 2 : on ne se confronte plus à l'adolescent qui refuse de faire une activité ou son service, qui fume dans sa chambre, on sanctionne pécuniairement ; le passage des stades est devenu automatique, ... Les transgressions sont anticipées et à chacune correspond une sanction préétablie en fonction de la gravité, qui peut aller de la sanction pécuniaire au rapport au juge ou au dépôt de plainte. Les professionnels ont également mis en place d'autres techniques d'évitement de la violence fondamentale, en diminuant les exigences à l'encontre des adolescents, et en autorisant des choses autrefois interdites par les règles fondatrices.

La perception de la contrainte et des exigences varie d'un professionnel à l'autre, ce qui pose la question de la cohérence de la prise en charge, comme le montre la vignette clinique qui suit. J'anime un atelier de théâtre forum avec un éducateur spécialisé dans le théâtre et un éducateur-ressource, dont le rôle est surtout de gérer l'adolescent qui peut être en refus d'activité. Un jour, les adolescents font bloc et ne veulent pas jouer. Nous tenons bon, nous avons contenu pendant $\frac{3}{4}$ d'heure les conduites d'opposition des adolescents. Dans ce groupe, un adolescent est la victime-émissaire. Les autres adolescents le provoquent et l'insultent. Comme l'activité ne parvient pas à se mettre en route, la tension monte. Je décide alors d'évoquer avec eux la question de la dynamique de groupe et ce que l'adolescent leur renvoie pour qu'ils soient aussi violents avec lui, jusqu'à le frapper. Un adolescent se met à jouer le régulateur de groupe, distribuant la parole pour que chacun puisse s'exprimer. Un autre adolescent me renvoie alors : « *tu vois, tu l'as ta scène !* »

³¹³ Fustier P., (1999), p. 107.

Durant les $\frac{3}{4}$ d'heure de contenance, l'éducateur-ressource se met en opposition, au côté des adolescents. En effet, les adolescents proposent de poursuivre les jeux théâtraux (ce que nous avons déjà fait pendant une heure et quart) et refusent les improvisations. Pour l'éducateur-ressource, nous devons accepter leur proposition même si elle ne correspondait pas à ce que nous avons prévu, et ce au détriment du maintien du cadre rituel de notre activité. Cet éducateur sportif nous a expliqué, qu'il laissait les adolescents choisir le sport qu'ils voulaient pratiquer (auparavant, il imposait l'activité sportive). Il était préférable que les adolescents fassent une activité qu'ils avaient choisie plutôt que d'être en refus. Dans ce type de fonctionnement, ils échappent et à la contrainte, et à la sanction pécuniaire (liée au refus), ils sont gagnants à tous les niveaux. Ce fonctionnement paraît s'immiscer dans toutes les activités.

- Les sanctions.

Elles n'échappent pas à l'écart des représentations entre les adultes et les adolescents. Pour les adolescents de CEF (et peut-être même pour tous les adolescents), la sanction qui prend sens, c'est la privation de sortie. Or, aujourd'hui, cette privation ne s'applique pas, ce qu'ils signifient souvent à l'équipe : « *Mais qu'est-ce que vous allez faire ? Ce week-end je rentre chez moi, je vais voir ma copine* » nous disait un adolescent après avoir été à l'origine d'une bagarre générale lors d'une représentation de théâtre dans un autre CEF.

Les agirs des adolescents sont sanctionnés par la non attribution de clé ou le « cadennassage » des clés acquises (cf. annexe 3), malgré tout, ils peuvent toujours sortir et passer beaucoup de temps sur l'extérieur puisque les stades acquis les y autorisent. La sanction n'a aucune valeur pour eux, ils ne manquent d'ailleurs pas de provoquer les éducateurs, en disant qu'ils se moquent des sanctions puisqu'ils sortent en stage, qu'ils retournent en week-end. La seule sanction efficace semble être le rapport d'incident envoyé au juge, donc l'utilisation d'une enveloppe interinstitutionnelle, traduisant la perte de l'autorité interne. Cet effet est de courte durée, ces rapports restent souvent sans réponse, entraînant de nouveaux agirs. Mérouane est un bon exemple de ces dysfonctionnements comme nous le verrons par la suite.

Des sanctions, imaginées sur le modèle judiciaire, sont apparues comme la mesure de réparation (réparer ce qui a est cassé) et les TIC (travail d'intérêt collectif).« *Quand un délinquant est puni ou menacé d'être puni, cela freine parfois quelques passages à l'acte, mais imprègne en lui le sentiment que les rapports sociaux ne sont que des rapports de*

*force... Avec les mesures de réparation, c'est le délinquant qui devra réparer... Mais cette action réparatrice n'est humaine que si elle est accompagnée par une pensée réparatrice. »*³¹⁴

Les mesures de réparation au CEF sont interprétées comme un moyen de se dédouaner de l'acte : « *C'est bon, j'ai réparé, plus besoin d'en parler.* » Elles s'accompagnent souvent de l'obtention d'une clé qui est cadencée jusqu'à ce que le TIC ou la mesure de réparation soit effectué. La mesure de réparation est alors un moyen de lever la sanction posée : « *C'est bon, j'ai écrit ma lettre, donc je peux récupérer ma clé.* » Il n'y a pas d'appropriation subjective de la mesure de réparation.

L'efficacité d'une mesure de réparation dépend de la qualité du lien établi avec l'éducateur responsable de la faire appliquer et de l'échange qui en découle.

Vaillant (2002) insiste sur le fait qu'aucune éducation n'est possible sans sanction, mais que celle-ci peut-être punitive (privation d'un élément source de plaisir pour l'adolescent) ou au contraire réparatrice (donner de soi dans une activité qui plaît mais à destination d'un autre). La mesure de réparation ne doit pas être systématique pour garder son efficacité.

Les mesures de réparation et les TIG³¹⁵ sont utilisés par la justice lors des premiers délits. Si l'adolescent persiste dans ses conduites délictueuses, les sanctions punitives commencent à apparaître, tout d'abord comme menace (avec le sursis) puis comme réalité (incarcération). Les adolescents pris en charge par les CEF semblent insensibles aux mesures de réparation : « *Prisonniers des angoisses archaïques, ils ne peuvent accéder au sentiment de la perte ni aux fantasmes de réparation. Ils restent enfermés dans le monde clos de la haine et du désir de revanche.* »³¹⁶ Les souffrances vécues leur donnent des droits qui dépassent la loi. Enfermés dans leurs agirs, animés par l'angoisse de leur mère (il faut que je rentre pour l'aider, la protéger), ces adolescents vivent en dehors d'eux-mêmes. L'accès à la capacité de réparation et à la capacité de sollicitude suppose d'avoir neutralisé ces processus défensifs.

La sanction punitive (privation de sortie) génère l'expression de haine, de colère qui ouvre un espace de parole et de discussion avec l'adolescent autour des règles, de la loi. L'accompagnement des adultes, le décodage de ses affects de haine et de leur origine, permettent à l'adolescent d'avoir une autre vision de son histoire, de prendre conscience des défaillances de sa famille, de son statut de victime. C'est alors qu'il sera en capacité de

³¹⁴ Cyrulnik B., dans Vaillant M. (2002), p.12.

³¹⁵ Travail d'intérêt général.

³¹⁶ Vaillant M., (2002), p 85.

reconnaître un statut de victime aux personnes qu'il a agressées. Il sera alors en capacité d'entrer dans un processus de réparation.

Tout se passe comme si nous devions partir de la sanction punitive pour leur donner accès à la sanction réparatrice. La justice a posé une sanction punitive (l'enfermement dans un CEF), nous devons partir de ce postulat de départ pour tenter de faire évoluer l'adolescent. La punition est une attaque de la fonction de contenance alors que la sanction est une référence à la loi donc elle a une potentialité contenante.

- L'augmentation de la violence des adultes en lien avec la perte d'autorité.

Nous avons évoqué les notions de sanction, punition, réparation sans jamais aborder la question de l'autorité. En tout état de cause, c'est bien le processus d'autorité qui est défaillant chez les adolescents auteurs d'actes transgressifs.

L'autorité implique l'instauration d'un cadre ferme et malléable, qui permet le rétablissement de la fonction conteneur, le processus de liaison et de transformation de l'expérience et des pensées. Elle suppose qu'un lien soit établi entre celui qui en est porteur et celui qui la reçoit, sinon elle est perçue comme le pouvoir d'un plus fort sur un plus faible, comme une forme d'autoritarisme. L'autorité a une fonction transitionnelle si elle permet un changement qui intègre l'expérience de l'angoisse catastrophique et la crainte de l'effondrement.

Au CEF, un mécanisme d'achat de la paix sociale s'est mis en place en lien avec un processus d'évitement du conflit. Dans un tel système, les adolescents ne s'y retrouvent plus. Les sanctions ne prennent plus sens pour eux, l'unique réponse valable est le rapport au juge, mais la réponse est longue. Les éducateurs, dévalorisés, insultés, « *on est la pute de la justice, on est la pute des jeunes* » me disait l'un d'entre eux, deviennent à leur tour violents. En quelques mois, plusieurs éducateurs ont giflé des adolescents. Les éducateurs prennent de plus en plus de coups mais la responsabilité de cette violence leur est attribuée : « *c'est la faute de l'adulte, il n'a pas compris ce qui se jouait* », « *on ne peut pas porter plainte car le discours de l'adulte n'est pas très clair* », « *le jeune n'a pas fait exprès, il était en crise* »... Wilfried était quant à lui parti en maison d'arrêt pour un coup involontaire dans un moment de crise. Nous assistons aujourd'hui à un processus de déresponsabilisation des adolescents associé à un processus de banalisation et de rationalisation de la violence.

L'autorité a laissé place à des actions éducatives de moralisation ou de remontrances, associées à des menaces (de faire un rapport au juge) et à du chantage. Ces stratégies

éducatives n'ont aucun effet dans la mesure où elles sont perçues par les adolescents comme une manière pour les professionnels d'asseoir leur pouvoir sur eux.

Dans ce contexte, nous avons assisté à une augmentation des somatisations et des dépressions chez le personnel. Une de mes collègues, régulièrement en arrêt maladie, me disait : « *j'en ai plein le dos, ce doit être pour ça.* » Deux de mes collègues ont fait une dépression nécessitant une prise en charge médicamenteuse. Plusieurs de mes collègues sont à bout de souffle, nostalgiques du bon vieux temps où nous avions la main sur les adolescents, et non le contraire.

- Le clivage de l'équipe.

Ce clivage s'est instauré entre les nouveaux venus qui s'adaptent au projet institutionnel présenté par les cadres et les anciens qui ne supportent plus la dérive de l'institution. En effet, la mise sur l'extérieur des adolescents suppose des adultes pour faire les trajets, donc moins d'adultes sur le site. Les éducateurs se vivent comme étant « *payés à faire le taxi* » et quand ils sont sur le site, ils ne peuvent pas faire de l'éducatif, mais de l'occupationnel, puisqu'ils ne sont plus en nombre suffisant. Ces derniers m'exprimaient toute leur souffrance : « *mais tu ne peux rien faire ?* » J'ai fait remonter à la direction les ressentis des éducateurs mais je me suis heurtée de nouveau à un processus de déni.

- Le discrédit du psychologue.

Je me rendais bien compte qu'il m'était reproché par certains de toujours vouloir provoquer la crise chez des adolescents qui avaient bien intégré le fonctionnement institutionnel (faux-self) : « *j'ai un mois à tenir, après je pourrai sortir, avoir mes retours en famille, je fais ce que l'on me demande mais sans trop me forcer.* » Le passage obligé des stades n'était pas vraiment favorable au travail de remise en question. Mes analyses n'avaient plus aucune répercussion sur les stratégies éducatives.

C'est dans ce contexte qu'est arrivé un adolescent qui sortait d'un IMPRO. Il a très vite généré dans l'équipe des sentiments d'étrangeté, il avait des comportements bizarres avec un discours parfois délirant (refuser de se laver pour ne pas perdre sa protection, il était immortel). J'ai rapidement détecté chez lui des éléments psychotiques, éléments qui justifiaient une réorientation. L'équipe s'interrogeait beaucoup sur ses comportements. Toutefois, la stratégie éducative retenue n'a pas tenu compte de mon analyse. Les expertises

psychiatriques disaient que les troubles relevaient de l'éducatif. C'était bien la première fois qu'il était accordé du crédit aux expertises psychiatriques.

J'ai de nouveau quitté la structure plusieurs mois. A mon retour, j'ai appris que, durant mon absence, son état s'était stabilisé. Bien évidemment, mon retour a réactivé ses troubles, il avait une oreille à qui les destiner... Devant mon insistance à dire que cet adolescent n'était pas dans « la même réalité » que nous, un WISC est passé : 45 de QI et des troubles psychiatriques associés. Malheureusement de nombreux rapports d'incidents avaient déjà été envoyés et il a été incarcéré. Le constat de l'erreur dans la prise en charge a été posé, ce à quoi je m'opposai, en signifiant que j'avais dès le départ évoqué ses troubles...

Ce discrédit s'est accompagné d'attaques plus directes dans le cahier de liaison des éducateurs. Ces attaques mettaient en avant que les éducateurs n'avaient pas de place et qu'il fallait sortir de la dictature que j'imposais. Les éducateurs ne se sont pas ralliés à la cause de cette personne. J'en informai la direction qui me renvoya que ces écrits étaient très intéressants et portaient à la réflexion...

Mon absence de plusieurs mois, évoquée ci-dessus, est liée à une décompensation psychosomatique. J'ai contracté une maladie caractéristique de l'adolescence... Je suis restée plusieurs mois en arrêt maladie avant de reprendre à mi-temps thérapeutique. Mais je souffrais d'une extrême fatigue que j'attribuais à cette maladie, jusqu'à ce que le psychiatre lâche le mot de burn-out professionnel.

A mon retour, le discrédit professionnel était à un point tel que je n'avais même plus les adolescents en entretien. Une réunion avec les cadres, le psychiatre, la psychologue extérieure et moi-même a contribué à redéfinir mes missions au sein de l'institution. Dans la logique de l'insertion professionnelle dans laquelle nous nous trouvions, je n'aurai en charge les adolescents que sur 5 mois, il ne serait réservé aucun créneau d'entretien psychologique ensuite, la priorité restait les stages. Auparavant, même en stage, les adolescents avaient au moins une demi-journée sur le CEF pour les entretiens. Face à la demande des adolescents (« *je ne te vois plus* »), certains étaient très angoissés par rapport à leur sortie qui approchait, on me répondait, « *ils sortent bientôt, la priorité c'est de voir s'ils tiennent en stage toute une semaine.* » Je pense surtout à un adolescent, qui allait avoir 18 ans et donc quitter le CEF. Il était enfermé depuis presque 2 ans, entre la maison d'arrêt et le CEF. Il était placé pour homicide et n'avait pas encore été jugé. La sortie approchant, son comportement se dégradait, les anciens mécanismes de défense réapparaissaient. Bien qu'il soit en demande d'entretiens,

en réalité d'étayage, cela lui a été refusé au nom de représentations d'adultes supposés bienveillants pour lesquels l'insertion professionnelle était la priorité...

A ce moment, je n'avais pas encore compris ce qui se jouait pour moi. Ma parole n'avait plus de valeur. Alors que j'évoquais en réunion la situation d'un adolescent à qui l'on reprochait son langage ordurier à connotation sexuelle, je tentais d'expliquer qu'il mettait en scène des éléments de sa problématique, notamment les agressions sexuelles qu'il avait subies et sur lesquelles nous étions en train de travailler. Ce que l'on m'a renvoyé me laissa sans voix : « *Mais Stéphanie, tu sais bien que les adolescents sur l'extérieur parlent du CEF, il est en train de te manipuler* », laissant entendre qu'il faisait semblant de parler de son histoire pour que je le « *défende* » en réunion... Cela sous-tendait que j'étais dans l'incapacité de faire la distinction entre un adolescent qui manipule et un adolescent au travail psychique. Quelle incompetence ! Alors qu'était évoquée la sortie prochaine d'un adolescent, j'entendis un lapsus révélateur : « *Alors pour la sortie de Stéph...* » Puis, il y a eu ce rendez-vous manqué avec un adolescent avec lequel je devais préparer une audience en appel et pour lequel je venais sur un temps où habituellement je ne travaillais pas. Bien m'en prit de contacter le CEF avant de m'y rendre pour m'assurer de la présence de l'adolescent sur la structure, car il était parti sur un chantier extérieur. Il y a eu aussi la situation de cet adolescent pour lequel j'avais œuvré, avec son accord, pour une prolongation de son placement, afin de travailler avec sa famille pour un retour chez lui à sa sortie, au lieu d'un placement au foyer. Priorité aux stages oblige, il lui avait été organisé un stage d'un mois, son seul temps de présence au CEF était pour le maintien de son activité culturelle. Donc plus d'entretien avec moi... Je me suis alors dit que pour cet adolescent, j'aurai mieux fait de me taire, car un retour en famille sans un réel travail était voué à l'échec...

Puis vint une synthèse durant laquelle l'institutrice s'en est directement prise à ma vie privée : « *Et toi tu ferais subir à tes enfants ce que tu fais subir aux jeunes ?* », « *Et ta fille si elle devenait toxicomane, tu ferais quoi ?* », « *De toute façon, tu n'as connu que le CEF, tu ne sais pas.* » La direction n'est pas intervenue. Epuisée, je me suis de nouveau arrêté pour tenter de prendre du recul. Je suis entrée dans une période de doute. J'ai été rassurée par la lecture du rapport d'activité dans lequel le psychiatre a lancé le terme de burn-out professionnel du psychologue provoqué par l'institution. La mise en mots de ce que je vivais, a eu un effet de soulagement, et m'a conduit à l'analyse qui va suivre.

3.2.4.2- Analyse.

Comment l'institution en est-elle arrivée là ? C'est ce que nous allons tenter de comprendre. Dans la description clinique de la situation institutionnelle réalisée au chapitre précédent, nous remarquons la mise en place d'une dialectique entre un « avant » et un « après ». L'« avant » est représenté par les trois premières années de fonctionnement. Pour tenter de comprendre ce qui s'est joué, il est important d'évoquer l'histoire de cette institution, à commencer par sa fondation.

a- La fondation.

L'objectif des CEF est de travailler dans la durée sur la personnalité de l'adolescent et sur son évolution personnelle, tant sur le plan psychologique que familial et social. Il s'agit de rechercher et de développer chez lui, « *les potentiels en matière de connaissances, de capacités à établir des relations à l'autre fondées sur la notion de respect et de capacités à se situer dans une perspective de projet personnel d'insertion.* »³¹⁷ L'adolescent doit acquérir les savoirs fondamentaux (par le rattrapage de la lecture et de l'écriture), apprendre des gestes professionnels, se réapproprier son corps (par des activités sportives) et sa santé. Les retours en famille sont soumis à l'accord du juge, à condition que ces relations ne soient pas de nature à perturber l'action éducative engagée.

Quelques jours avant l'ouverture de la structure, nous avons eu une semaine de réunion. Une entière liberté était donnée à chacun pour organiser son espace et ses activités. Un travail de réflexion autour de la cohérence des règles a été mené.

Le groupe-équipe s'est organisé selon des modalités majoritairement isomorphiques (les espaces psychiques individuel et groupal tendaient à se confondre via une identification de l'idéal individuel à l'idéal groupal). Cette organisation était sous-tendue par le postulat de base de la prise en charge qui reposait sur le paradigme de la psychothérapie institutionnelle. Tous étaient soignants, quelle que soit sa profession, induisant dès le départ une indifférenciation professionnelle. La priorité était donnée à la relation la plus privilégiée avec l'adolescent.

³¹⁷ « Cahier des charges pour la création à titre expérimental des centres éducatifs fermés »

Tous les professionnels étaient des adultes, et en tant que tels, ils se devaient de faire respecter les règles. Ce fut l'un des premiers points d'achoppement contre lequel je m'érigeais : en tant que psychologue, je ne pouvais être un représentant de l'autorité sans risquer de perdre mon identité professionnelle. Les éducateurs ont mis un certain temps à comprendre et à accepter ce positionnement.

La création de l'institution a permis à l'équipe de vivre une belle illusion groupale. Les professionnels étaient dévoués à l'institution, nous ne comptons pas notre temps. Les actes éducatifs apportaient des bénéfices narcissiques aux professionnels. La fondation de l'institution ne reposait pas sur une utopie, la notion d'alternative à l'incarcération introduisait un principe de réalité. Il y avait toutefois des traces de l'illusion groupale, les réunions duraient longtemps, les professionnels se côtoyaient en dehors des heures de travail, personne ne comptait son temps. La fondation avait presque instantanément produit une institution, les espaces de parole procuraient un plaisir à penser, à analyser, à comprendre et surtout à créer des stratégies éducatives.

La prise en charge était très peu institutionnalisée et formalisée, seuls les stades existaient, les sanctions s'articulaient autour du paradigme dedans/dehors, enfermement/liberté.

Les adolescents que nous allions accueillir étaient décrits comme violents et difficiles, réfractaires à l'autorité. Nous devions faire appel à notre créativité pour lutter contre la violence. Et créatifs, nous l'avons été, pour tenter d'enrayer les processus de répétition.

L'acte éducatif « mythique » concerne un adolescent qui ne s'exprimait qu'avec des insultes et un langage ordurier. Les remontrances des adultes se sont avérées vaines, l'adolescent savait qu'il ne devait s'exprimer ainsi. Le psychiatre a analysé les insultes comme une forme de langage, différente de la nôtre. Pour lui, il fallait que nous partagions son langage pour ensuite tenter de lui « apprendre » le nôtre. Il est alors décidé de lui parler avec des insultes. Très surpris de voir les éducateurs et le directeur s'adressaient à lui sur un tel mode, il a commencé à s'interroger sur sa manière de communiquer et les insultes ont commencé à s'estomper.

La devise de l'institution était : « *il faut que l'adolescent bouge* » (théorie de la crise). Les aspects créatif et transitionnel du dispositif faisaient réagir les adolescents. Les différentes enveloppes permettaient une contenance en emboîtement, en interrelation, il était alors difficile pour l'adolescent d'échapper à ses projections qui lui faisaient retour mais métabolisées par les adultes.

L'organisateur institutionnel était celui de la mère « suffisamment bonne ». Dans l'enceinte close du CEF, tous les aspects de la vie étaient représentés (logement, nourriture, sport, travail, soin, offres d'emploi,...). La dimension carcérale de l'établissement se matérialisait par la privation de liberté. Si l'adolescent réussissait les épreuves internes, il avait accès à l'extérieur, pour l'insertion sociale mais aussi pour les retours en famille.

La sanction sur la privation de liberté était contenante : « *tu ne parviens toujours pas à te contenir, nous allons t'aider, tu restes au centre pour travailler sur ton comportement* », ce qui ne manquait pas de susciter un travail d'élaboration chez l'adolescent. Symboliquement, l'enfermement renvoyait à l'adolescent qu'il était prisonnier de ses comportements, et que s'il aspirait à retrouver la liberté, extérieure et psychique, cela passait par un travail d'élaboration de ses agirs.

Réagir aux agirs des adolescents par l'enfermement visait à poser une limite qui contient, plutôt qu'une sanction. C'était une position autoritaire dont l'objectif était de permettre une élaboration. C'était dire aux adolescents que nous ne pouvons pas les laisser continuer ainsi, ni même s'illusionner sur leurs capacités à tenir sur l'extérieur alors que les troubles du comportement persistaient. La limite posée par l'enfermement avait des effets de contenance en obligeant l'adolescent à réfléchir sur ce qu'il mettait en place et finalement à travailler autour du clivage du moi.

b- La crise institutionnelle.

La crise institutionnelle est apparue dans un contexte où la représentation du CEF et de sa fonction est devenue trouble dans l'équipe. La disparition de la dimension initiatique a engendré une perte dans la symbolique du placement, et par conséquent une sévère diminution des capacités de contenance du dispositif, tant pour les adolescents que pour l'équipe.

La dimension carcérale, matérialisée par l'enfermement, est devenue difficile à supporter pour les professionnels. Sa dimension thérapeutique, la dialectique ouverture/fermeture, dedans/dehors, qui permettaient au processus d'introjection et d'intériorisation de la limite de se réaliser, ont été déniées.

Ce processus a été corrélatif à une modification dans la représentation de chacun concernant les adolescents auteurs d'actes transgressifs. Lors de la création, tous s'accordaient sur le fait que nous accueillions des adolescents « agresseurs », qui par le passé avaient été victimes (d'où l'importance du dispositif soignant mis en place). Progressivement, cette représentation

unitaire s'est étendue pour aboutir à un clivage de l'équipe entre ceux qui s'accrochent à cette représentation initiale et ceux qui considèrent les adolescents comme des victimes, des enfants à réparer. Cette nouvelle représentation est issue d'une identification des professionnels aux projections des adolescents. L'environnement doit alors s'adapter aux désirs des adolescents, maintenant le clivage de l'objet. Les échanges entre les adultes et les adolescents ont perdu de leur intensité et sont souvent orientés vers la satisfaction de leurs demandes. Ils sont devenus de véritables consommateurs de l'institution. Ils sont dans l'exigence, tout est un dû, dû qu'ils obtiennent sans contrepartie. Les adolescents reçoivent sans rien avoir à donner en retour, ils sont dès lors maintenus dans une position infantile. L'immaturité des adolescents auteurs d'actes transgressifs a conduit à les considérer comme des enfants, leurs transgressions comme des « gamineries ». Et nous n'allons pas sanctionner les bêtises d'un enfant... Sauf que l'enfant est un adolescent de 17 ans...

Ce changement de représentation s'est accompagné d'un retour progressif aux paradigmes ancestraux de la prise en charge des adolescents délinquants, à savoir le sport, l'alphabétisation et la formation professionnelle, paradigmes qui n'ont d'ailleurs jamais fonctionné. L'équipe s'est divisée entre les anciens, ceux de la fondation, nostalgiques de la première époque, et les nouveaux, qui entrent dans le moule de cette refondation. La tâche primaire de l'institution, travailler sur les troubles du comportement des adolescents, s'est transformée en insérer des adolescents dans la société sans que soit exigé un travail psychique d'élaboration de leurs agirs. Nous devenions un foyer comme un autre, les professionnels perdaient leurs bénéfices narcissiques, ils ne travaillaient plus dans une structure « exceptionnelle ». La tâche primaire du CEF a alors perdu son caractère transcendantal. La prise en charge des adolescents relevait d'une analyse comportementale axée sur l'observation. Les agirs professionnels ont perdu leur dimension sacrée pour n'être réduits qu'à une activité professionnelle ennuyeuse (« *on est des taxis* »).

Consécutivement au passage automatique des stades et aux sanctions préétablies,... s'est opérée une forme de déshumanisation de la prise en charge, les adolescents sont devenus interchangeables, ils ont perdu leur qualité de sujet. Le CEF a pris une dimension asilaire (mère archaïque toute puissante), pour reprendre le terme de Goffman (1968) où tout est réglé d'avance pour les adolescents, d'où la perte de créativité.

Nous sommes alors passés d'une prise en charge « affectivée », dans le lien à un adolescent (socialité primaire), à une prise en charge « bureaucratisée » (socialité secondaire), dans

laquelle il n'y plus de place pour l'affect : l'adolescent passe les étapes, des sanctions punitives sont appliquées en cas d'écart (du TIC au rapport au juge) : « *Le jeune est là pour 6 mois, il fait ses 6 mois, s'il ne veut pas avancer c'est son problème. On ne peut pas sauver tous les adolescents.* » Je suis en parfait accord avec une partie de cet énoncé. Bien évidemment, « *on ne peut pas sauver tous les adolescents* », mais avons-nous réfléchi et mis en place les stratégies éducatives pour lui permettre d'évoluer ? Chartier disait : « *Le patient est-il incurable ou faut-il réinterroger le cadre ?* »

Cette crise de la transcendance (Fustier (1999)) n'est pas sans lien avec la question de la fondation. L'équipe ne parvient plus à s'identifier à la parole mythique des origines d'où l'apparition dans le discours d'un avant et d'un après. Il y a eu une rupture du lien à l'origine, l'origine ne peut être évoquée ou alors comme quelque chose de négatif : « *oui mais en ce temps-là, nous enfermions les adolescents longtemps...* ».

c- La refondation.

La refondation de l'institution s'est déroulée lors de ma première longue absence et a coïncidé avec le départ de la chef de service. Un nouveau chef de service est arrivé. Il y a eu un temps de flottement avant qu'une éducatrice ne quitte la prise en charge pour devenir chef de service. L'association de ces deux personnes a modifié les perspectives de la prise en charge :

- la nouvelle chef de service a opéré dans le sens d'une bureaucratisation de l'institution : tout doit être organisé, planifié. Elle a rigidifié les outils éducatifs laissant dès lors moins de place à la créativité.

- le chef de service s'est activé à démolir la position soignante dans l'institution. A l'avenir, tout relèvera de l'éducatif.

La refondation s'est réalisée alors même que les fondateurs restaient présents, le projet institutionnel a pris un nouveau tournant, mais celui-ci n'a pas pris sens pour l'équipe des anciens : le dispositif fonctionnait bien, alors pourquoi le changer ?

Depuis coexistent deux équipes : l'une avec l'idéal de la première fondation et la deuxième qui tente d'adhérer au nouveau projet (l'insertion professionnelle d'adolescents auteurs d'actes transgressifs).

Le discours autour de la refondation est dépourvu d'une dimension sacrée. Il n'est qu'organisation : organisation des sanctions ; de procédures d'accueil et de départ en week-end ; organisation du temps de travail, des plannings ; les réunions sont chronométrées,... Ce

passage de la socialité primaire à la socialité secondaire dans l'équipe s'est répercuté dans la prise en charge des adolescents, qui y ont réagi par de la violence. Il n'y a alors rien de transcendantal à subir les insultes des adolescents et leur violence au quotidien, tout en devant « obéir » à leurs exigences. Il n'y a plus lieu de créer des stratégies éducatives puisque la prise en charge est planifiée à l'avance.

La refondation et l'avènement d'un nouveau projet institutionnel ont déstabilisé les processus défensifs de chacun, aboutissant à une libération des angoisses archaïques, initialement contenues dans le cadre, et à des processus de décompensation psychique (dépression) ou physique (somatisations). L'équipe s'est mise à souffrir de cette situation, non reconnue par la direction : « *Allez voir comment cela se passe dans les autres institutions, au CEF, on est bien loti, vous avez de la chance de travailler ici.* » Ce type de discours a instauré une forme de culpabilité chez les professionnels. Nous avons eu un audit qui a relevé le bon fonctionnement de la structure, renforçant le discours aliénant de la direction : « *Nous sommes de bons professionnels qui travaillons bien, nous accueillons un public difficile, on s'en sort bien puisque nous sommes le CEF de référence.* »

Le clivage, qui initialement ne touchait que l'équipe éducative directement soumise aux projections des adolescents, s'est propagé à l'enveloppe « cadres-psychistes », donc à une enveloppe méta, censée réguler. D'un côté les cadres, l'institutrice, et une partie des éducateurs ; de l'autre la psychologue et le reste de l'équipe éducative ; au milieu, le psychiatre et la psychologue extérieure, qui arbitrent le conflit.

Le nouveau projet est défendu par l'équipe des « nouveaux » dont la porte-parole est l'institutrice. Elle rallie à elle tous ceux pour qui la réhabilitation des adolescents auteurs d'actes transgressifs ne passent pas par l'enfermement, mais par un travail sur l'extérieur, garant d'une renarcissisation de l'adolescent, et par conséquent de la disparition de ses troubles. Je défends l'ancien projet, l'enfermement et la théorie de la crise. La présence de fonctions phoriques est un indicateur de la souffrance institutionnelle.

La direction a souhaité modifier notre participation aux analyses de la pratique professionnelle. Nous étions chacune sur un groupe, nous ne rencontrions donc qu'une seule partie de l'équipe... Selon les fantasmes institutionnels, chacune pouvait donc mener ses troupes. La direction a souligné le clivage entre les « pro-instit » et les « pro-psy ». C'est la raison pour laquelle, nous devons désormais participer chacune aux deux groupes, mais jamais ensemble.

Le clivage se matérialisait, au départ, entre les deux groupes d'éducateurs, progressivement, ils se sont choisis un porte-parole, et nous avons été happées dans ce clivage. Une nouvelle fois, pour tenter de sortir de ce clivage, une solution organisationnelle a été mise en place, à notre insu. Malgré mon refus de participer aux deux groupes, je n'ai pas eu d'autres choix que de me soumettre à la volonté de la direction.

Auparavant, les enveloppes s'emboîtaient, interagissaient, aujourd'hui chaque enveloppe fonctionne en autarcie. Lors d'une sortie culturelle dans un autre CEF, trois de nos adolescents ont provoqué une bagarre générale, les éducateurs ont tenté de contacter les forces de l'ordre, mais en vain. Ils ont finalement réussi à contrôler les adolescents et à rentrer au centre. Durant le trajet, les trois adolescents parlaient avec fierté de ce qu'ils venaient de provoquer. Les éducateurs ont décidé de bloquer les trois des adolescents au stade 1 (pas de sortie du CEF, pas d'appel à la copine... en théorie) jusqu'à la réunion : à acte exceptionnel, mesure exceptionnelle.

Le lendemain, le directeur et le chef de service ont reçu les adolescents. J'arrivais l'après-midi, les adolescents étaient d'humeur provocante, l'un d'eux disant que malgré son stade 1, il rentrait chez lui et pouvait appeler sa copine, c'est le directeur qui l'y avait autorisé. Un des éducateurs, présent lors de la bagarre, était déprimé, « *c'est un coup à rendre ses clés ça* » (à démissionner). J'interrogeai le chef de service (le directeur étant absent) pour savoir ce qu'il en était. Il m'a répondu sèchement, m'affirmant que l'adolescent n'avait pas le droit d'appeler sa copine, que le directeur n'avait rien dit, et depuis quand tenions-nous compte du discours des adolescents... Le soir, le directeur est rentré sur la structure, pour confirmer qu'il avait bien autorisé l'adolescent à téléphoner à sa copine... Alors le chef de service a conseillé à l'éducateur de lui refuser l'appel, puisqu'il n'y avait pas droit, mais s'il voyait que l'adolescent « *commençait à monter dans les tours* », de lui accorder... L'éducateur a décidé de considérer les choses autrement et d'accorder l'appel téléphonique dans la mesure où le directeur l'avait fait.

Comme l'issue de l'entretien des cadres et des adolescents n'a jamais été transmise au reste de l'équipe, le lendemain, un des adolescents qui était bloqué au stade 1, est sorti faire du vélo sur l'extérieur... Nous voyons alors très bien que les différentes enveloppes ne communiquent plus. Les cadres envoient des messages paradoxant pour l'équipe et pour sortir du paradoxe, l'éducateur satisfait le désir de l'adolescent, le maintenant dans la toute-puissance.

Une des fonctions de l'enveloppe soignante était d'assurer la cohérence entre les enveloppes, cohérence nécessaire à la contenance. Devant un passage à l'acte aussi grave, le déroulement aurait été différent : le directeur m'aurait sollicitée pour m'expliquer ce qui s'était passé, nous aurions tenté de comprendre le message sous-jacent et de penser une stratégie à mettre en place. Les cadres auraient reçu les adolescents, j'aurais été le messager auprès de l'équipe de la décision prise. Ce système renvoie à la méthodologie exposée par Winnicott (1947) qui préconise une intervention du psychologue auprès de la direction au fur et à mesure des difficultés rencontrées. Ce qui suppose bien évidemment un lien de confiance entre les deux protagonistes (ce qui n'est plus le cas aujourd'hui).

Lors de la réunion d'équipe, l'analyse faite de l'événement m'a laissée perplexe : la responsabilité a été attribuée au CEF organisateur de la représentation théâtrale car il n'avait pas su maintenir l'ordre... La déresponsabilisation des adolescents est également un fait nouveau. L'adolescent est maintenu au stade 1 mais avec le retour en week-end en famille. Le directeur m'explique que l'adolescent refusait désormais de participer à des activités extérieures et préférait rester enfermé jusqu'à la fin de son placement. Le directeur semblait satisfait de cette déclaration : *« on doit être sacrément contenant pour que les jeunes ne veuillent plus sortir »*, et moi de lui répondre : *« on doit sacrément manquer de contenance pour que les adolescents ne parviennent plus à se contenir sur l'extérieur. Bien évidemment, qu'ils préfèrent rester au CEF, ils n'ont pas de contrainte, pas de frustration, les adultes sont à leur disposition, ils ont tout ce qui leur faut, pourquoi aller sur l'extérieur ? C'est se confronter au monde des adultes, de la contrainte et de la frustration, et comme ils n'ont pas travaillé dessus, c'est le risque du passage à l'acte et d'une affaire judiciaire en plus... »*.

Nous assistons à une *« chronicisation bienheureuse »* des adolescents, qui ne demandent pas à sortir de l'enceinte du CEF pour aller se confronter à la réalité de la vie sociale. Le CEF est un refuge et les adolescents ne veulent plus affronter l'extérieur.

La dimension carcérale des CEF suppose un temps d'enfermement durant lequel les activités se déroulent à l'intérieur de la structure. Ce temps était difficile à vivre pour les adolescents qui désiraient ardemment sortir de l'enceinte. Mais aujourd'hui, beaucoup préfèrent rester à l'intérieur. L'extérieur est perçu comme beaucoup plus contraignant et frustrant que le CEF. Il semblerait que le CEF ait voulu proposer une prise en charge absolument bonne pour pallier les mauvais traitements que les adolescents ont subis auparavant. Il n'y a plus de place pour l'ambivalence.

Les anciens de l'équipe prennent sur eux, mais ils se dépriment. Ils recouvrent le moral lors des temps de prise en charge où ils se retrouvaient entre eux : « *ça fait du bien de se retrouver et de pratiquer les anciennes méthodes.* » Les anciens reprochent aux nouveaux d'être trop laxistes, d'être dans la négociation, d'éviter les conflits. Et les nouveaux ne comprennent pas ce qui leur est reproché puisqu'ils appliquent les directives qu'ils ont reçues des cadres.

En tant que porte-parole de ceux qui s'opposent au changement, je suis la cible des attaques. Les éducateurs m'ont confié une fonction de représentation et de délégation de leur souffrance auprès de la direction. En tant que tel, j'introduis de la différenciation, ce qui n'était pas supporté. La reconnaissance, par qui de droit, de cette fonction qu'une partie de l'équipe m'a attribuée, aurait pu permettre la relance de l'activité de transformation et d'interprétation. Mais le déni et la disparition des espaces transitionnels entretient la situation de traumatisme vécue par l'équipe, l'institution oscille alors entre l'excitation-agitation (les nouveaux) et le marasme-paralysie (les anciens). Elle était devenue bipolaire ! L'objectif est de maintenir la pensée à distance, de rester dans la plainte ou dans l'action. La pensée est dangereuse, l'enveloppe de contention et de transformation des angoisses archaïques est détruite (les enveloppes méta ont disparu ou ne sont plus efficaces). Chacun a perdu la métadéfense de l'institution et s'est retrouvé seul, en prise avec ses angoisses. Les mécanismes de défense individuels se sont remis à fonctionner.

La violence, à l'origine de toute fondation, a fait retour dans les processus institutionnels. La disparition des espaces transitionnels et créatifs a provoqué le retour des attaques destructrices des professionnels.

Le CEF a pris les caractéristiques des institutions accueillant un public violent. Tant que la violence et les agirs des adolescents étaient l'objet de discussion et d'élaboration en équipe, les éducateurs pouvaient percevoir que cette violence ne leur était pas destinée, qu'elle relevait des projections des adolescents. La violence des adolescents était perçue sur le registre de la violence fondamentale c'est-à-dire sur un registre vital pour eux, et non comme de l'agressivité destinée aux professionnels. Mais la disparition de l'élaboration de cette violence fondamentale a conduit les éducateurs à la considérer comme de l'agressivité, jusqu'à parfois riposter et éprouver un fort désir de répondre en miroir. La peur a envahi certains professionnels. C'est alors que sont apparus les premiers processus d'autoconservation à travers des décompensations psychosomatiques ou psychiques, des

accidents de travail, qui éloignent momentanément les professionnels de l'institution. Une technique de survie consiste à limiter les temps à l'intérieur du CEF, à éviter la relation aux adolescents perçue comme dangereuse et à promouvoir les sorties sur l'extérieur, par conséquent à frustrer le moins possible les adolescents et mettre en place des solutions de compromis, pour éviter la crise.

Mes collègues vivaient un sentiment d'abandon, ne se sentaient plus protégés par l'équipe de direction, il n'y avait plus d'idéaux communs. Le contrat d'étayage mutuel entre l'équipe et le directeur était rompu, n'assurant plus les bénéfices narcissiques initiaux. La souffrance des professionnels relevait du registre narcissique, ils se trouvaient pris dans des enjeux paradoxaux inextricables : ne pas décevoir le directeur tout en ayant besoin de se protéger. L'équipe des anciens se trouvait engluée dans un pacte narcissique aliénant : être contraints d'abandonner les identifications, alliances, pactes initiaux et rassurants pour se soumettre à un nouvel idéal. Cette souffrance était issue d'une défaillance dans la fonction conteneur de l'institution, fonction nécessaire à la constitution du narcissisme d'équipe. Elle était à l'origine de la mise en place de mécanismes de défense pathologiques comme le clivage.

Ce qui faisait lien au départ relevait de la reconnaissance et de l'adhésion à un idéal commun. Le changement d'idéal supposait un remaniement psychique individuel de chacun dans le lien qu'il entretenait avec l'institution pour qu'il ne devienne pas aliénant. Le nouveau projet, imposé, n'avait pas été associé à un espace contenant permettant à chacun de se réorganiser. Le changement de projet fut brutal, les éducateurs ne parvenaient plus à s'étayer sur les désirs du fondateur qui se projetait dans de nombreux projets grandioses qui n'aboutissaient pas.

Les anciens fonctionnaient selon une modalité isomorphique, leur espace psychique individuel était confondu avec l'espace psychique groupal. La fonction contenante, représentée par les espaces de pensée, permettait d'introduire une délimitation dedans/dehors, une différenciation entre ces deux espaces psychiques (quand un adolescent insultait un éducateur, ce n'était pas lui en tant que personne qui était visé). La disparition des espaces transitionnels a conduit à une rupture de la fonction contenante, qui a elle-même entraîné une rupture de l'enveloppe groupale générant la libération des angoisses archaïques qui y avaient été déposées. L'institution n'a alors plus apporté de bénéfices narcissiques compensant les renoncements que chacun avait dû réaliser pour faire partie de l'institution ; l'estime de soi et la confiance en soi des professionnels ont alors été atteintes.

d- La création d'une utopie.

L'utopie est apparue comme mécanismes de défense contre les angoisses archaïques des professionnels. Les espaces de pensée ont été attaqués, contrôlés, minutés, avec une exigence de performance dans l'utilisation du temps. Des espaces de réflexion ont disparu, la pensée a été désinvestie au profit de la planification et de l'action.

L'indifférenciation s'est installée sur plusieurs plans :

- Une indifférenciation dans la professionnalité des intervenants.

Elle relève de la mise en place d'une alliance collusive où tous les professionnels sont interchangeables, elle vise à lutter contre les angoisses psychotiques. Les éducateurs peuvent diriger les révisions du CFG et une institutrice encadrer des sorties ski ! Le psychiatre a largement insisté sur l'organisation du cadre selon le postulat de la psychothérapie institutionnelle dans lequel tout professionnel est soignant, je perdais donc ma spécificité professionnelle. C'était le meurtre de mon identité de soignant : « *si tout soigne, rien ne soigne* »³¹⁸.

- Une indifférenciation spatiotemporelle.

Certains espaces et certains temps correspondaient à des activités et des droits prédéterminés, introduisant une différenciation dans le temps, les espaces, les activités, le possible et l'impossible. Le MP3 ne pouvait être utilisé qu'en dehors des temps d'activités, progressivement son utilisation s'est propagée : ils ne peuvent pas se concentrer en scolaire sans leur musique, ils ne peuvent pas faire de musculation sans musique, ils ne peuvent pas dessiner sans musique,...

L'idée de la contenance suppose que les moments d'angoisse, d'efforts sur soi, liés à l'activité puissent être mis en mots, élaborés, grâce à la présence et au discours d'un adulte fiable. Des enveloppes contenant, nous sommes passés à des enveloppes transitoires pare-excitatrices, par analogie aux objets transitoires de Mac Dougall (19889). En effet, le dispositif vise désormais à renforcer les mécanismes de défense des adolescents en favorisant la mise en place de systèmes pare-exciteurs externes à l'adolescent, qui sont donc transitoires, et par conséquent non intériorisables. A l'adolescent confronté à une montée d'excitation, il lui est proposé un ensemble d'objets ou d'activités (musique, jeux vidéos, taper dans un sac de boxe, ...) qui vise à permettre la décharge de l'excitation, sans aucune élaboration. L'utilisation des

³¹⁸ Fustier P., (1999), p.159.

MP3 assure la constitution d'une enveloppe transitoire pare-excitatrice, c'est-à-dire que l'enveloppe sonore produite par le MP3 apaise, entraîne une diminution de la tension. Mais elle est transitoire dans la mesure où l'adolescent a besoin d'un objet tiers qui doit être présent et à qui il attribue des vertus apaisantes (la drogue remplit la même fonction pour le toxicomane). Ce processus empêche l'introjection de la capacité de contenance.

Les jeux vidéos sont utilisés pour que l'adolescent puisse se défouler après une séance, notamment scolaire, qui lui a demandé beaucoup de concentration. La contenance suppose qu'il apprenne à se contenir grâce à l'utilisation de mots réconfortants, d'une parole et dans l'intersubjectivité, ce qui n'est pas le cas dans les processus transitoires.

L'absence de la parole d'un autre, remplacée par des objets extérieurs, fait écho au mode de fonctionnement que l'adolescent a connu dans son enfance. Son environnement l'a souvent laissé à la merci de sa propre excitation, en l'absence d'une parole suffisamment bonne permettant de traiter cette excitation, d'en désactiver le caractère potentiellement traumatique.

- Une indifférenciation entre l'adolescent et l'adulte.

Elle s'est mise en place pour justifier les modifications évoquées ci-dessus : « *Qui court sans musique ? Qui fait de la muscu sans musique ?* » Puis, elle s'est transformée en une indifférenciation entre ces adolescents et les adolescents « normaux » : « *Tous les adolescents écoutent de la musique en faisant leurs devoirs* » ; pour aboutir à une indifférenciation entre les espaces professionnel et personnel : « *Moi mes enfants, je ne les priverai pas de ça, donc je ne vois pas pourquoi à eux on le ferait.* »

- Une indifférenciation entre le possible et l'impossible.

Sur le plan de la prise en charge, elle se manifeste par une indifférenciation entre ce qui est autorisé et ce qui est interdit : « *c'est interdit mais je te l'autorise* » pour diverses raisons qui ont à voir avec la culpabilité de l'intervenant, son désir de réparation, une forme de compassion, l'évitement du conflit,...

Mais la réalité fait toujours retour à travers les agirs des adolescents. Des processus de déni et de déresponsabilisation des adolescents visent alors à maintenir le fantasme d'indifférenciation. Un adulte peut alors tenir ce discours : « *Moi aussi, si j'avais été à la place de tel jeune, j'aurai pété un plomb.* »

- Une indifférenciation entre le besoin et le désir.

Le désir est réduit au besoin. Les adultes savent ce qui est bien pour les adolescents, leur désir inconscient n'est pas pris en compte. Nous sommes passés, à l'image de ce qu'ils peuvent vivre au sein de leur famille, du désir au besoin. Ils ont besoin de culture, de sortir, de partir en camps, « *ça leur fera du bien* ». Les représentations des adultes, leurs fantasmes gèrent l'orientation de la prise en charge sans tenir compte de la symptomatique mise en scène par l'adolescent et de son désir. Auparavant, le processus d'illusion groupale générait à la fois des modalités de fonctionnement isomorphiques et homomorphiques : les réponses de l'environnement visaient à la différenciation, il s'agissait pour les professionnels de ne pas s'identifier aux projections des adolescents. Aujourd'hui, il semblerait que le fonctionnement tende à l'isomorphie, à coller aux projections des adolescents, comme s'il existait une indifférenciation entre le désir des adolescents et celui de l'institution.

- L'absence de hiérarchie.

Le directeur a toujours prôné une position non hiérarchique face à une équipe organisée selon le présumé de base de la dépendance. Aujourd'hui, l'équipe se vit comme abandonnée, incomprise, laissée à la merci des adolescents par le directeur. La direction encourageait chacun à développer sa créativité dans le contenu de ses activités tout en refusant de prendre une position hiérarchique (celle-ci était assurée par la première chef de service), prétextant que chacun pouvait s'autogérer. Dans cette liberté bienveillante, chacun devait y trouver plaisir et satisfaction personnelle. Mais l'équipe a toujours été en quête de cadre et en a toujours appelé au positionnement hiérarchique de la direction, en vain.

Le déroulement de la réunion d'équipe m'a toujours interloquée. Lors des analyses de la pratique, nous pouvions élaborer des stratégies éducatives concernant les adolescents. Les éducateurs y étaient très bavards mais ne pouvaient plus rien dire en réunion d'équipe, donc en présence du directeur-fondateur. Je devenais alors la porte-parole de cette réflexion d'équipe, seule face au « fondateur ». Pour le directeur, « *la parole est libre* ». Je lui ai renvoyé que la parole n'est pas libre parce qu'on le décrète, qu'il n'y avait qu'à observer les réunions, peu d'éducateurs osent affronter une personnalité aussi charismatique que la sienne.

Dans ce magma d'indifférenciation, ma petite voix en appelait à la différenciation, au cadre, aux repères structurants. Le rôle du psychologue en CEF me semblait être de garantir le maintien de la différenciation entre les différents espaces, les différents professionnels,... et de lutter contre ce désir d'indifférenciation. Fustier écrit au sujet du fondateur : « *Leur fondation est une création, une tentative pour réaliser un désir d'indifférenciation... Sa tendance à vivre « son » institution comme faisant partie de lui-même l'entraînera à investir tous les terrains de l'institution, à être partout, omniprésent, au centre et à la périphérie, agissant en tout domaine.* »³¹⁹ Mes absences ont permis au directeur d'assouvir ce désir d'indifférenciation. C'est la raison pour laquelle chacun de mes retours était vécu difficilement, j'étais celle qui empêchait de vivre pleinement ce désir.

De part mon refus d'obtempérer à me fondre dans ce magma indifférencié, je devenais celle qui empêchait l'utopie de se réaliser. Je n'étais plus légitimée, attaquée sur mes compétences, non reconnue dans mes diplômes, ni même dans ce travail de recherche, pourtant financé par l'institution... Et il fallait que je parte comme le souligne un lapsus « *elle sort quand Stéph...* ». La décompensation psychosomatique puis le burn out professionnel ont eu finalement raison de moi.

Une autre explication de ma mise à mort, réside dans le lien privilégié que j'entretenais avec les adolescents. J'étais la seule personne qui n'était pas là pour leur faire respecter le règlement. Je représentais le pôle maternel de la prise en charge, je recevais les confidences des adolescents, et en tant que tel, j'étais déjà un élément différent, autonome. A la création de l'institution, cette place avait été beaucoup discutée, elle ne semblait plus poser de problème jusqu'à ma longue absence.

La curiosité de ce dispositif, c'est qu'il a fonctionné « à l'envers » : la fondation aurait dû conduire à une utopie de laquelle les espaces de pensée et d'élaboration auraient permis de sortir. Or, la fondation avait mis en place tous les outils pour pallier l'utopie et les a supprimés pour y entrer.

Ce fonctionnement utopique a été accentué par l'arrivée de persécuteurs extérieurs de plus en plus nombreux.

- l'association : la position du directeur et des chefs de service est attaquée par l'association : aucun d'entre eux n'a les diplômes requis pour l'exercice de ses fonctions... S'ils ne passent pas le diplôme, ils devront partir.

³¹⁹ Fustier P., (1999), p. 36.

- la PJJ : « *la PJJ a refusé le financement d'un service de suite, elle se débrouille avec les jeunes qui sortent, on ne s'occupe plus des projets de sortie.* »

- la justice : la réforme judiciaire lancée par Rachida Dati a eu pour conséquence, à notre niveau, de ne plus avoir de réponse des juges aux rapports d'incident envoyés. « *Si les juges ne convoquent même plus les adolescents, ce n'est quand même pas nous qui allons prendre leur place et les sanctionner pour leurs transgressions.* »

- la fermeture des services d'hébergement réduisant considérablement les possibilités d'orientation à la sortie du CEF.

Au moment de sa création, le CEF était un dispositif expérimental dans lequel la réalité extérieure n'avait pas d'incidence sur la prise en charge des adolescents, aucune de ces institutions précédemment citées n'intervenait dans les décisions prises. Mais les exigences politiques, les restrictions budgétaires sont venues poser une limite à cette toute-puissance et introduire le principe de réalité dans la stratégie éducative. Cette renonciation obligée à la toute-puissance a provoqué une nostalgie du retour à l'état initial, mais qui n'a touché que les anciens professionnels. Ces institutions, décrites comme entravant la prise en charge des adolescents, ont alors été désignées comme des persécuteurs.

Le CEF est devenue une institution malmenée de l'extérieur : les exigences politiques (prouver l'efficacité de dispositifs qui coûtent chers : 630 euros par jour et par adolescent), la justice (le manque de disponibilité des juges avec la réforme judiciaire), le social (la suppression de nombreux services d'hébergement qui accueillaient les adolescents à leur sortie du CEF), les restrictions budgétaires (qui ont entraîné une sévère diminution des mesures de protection jeunes majeurs).

e- La désorganisation de la fonction contenante.

Mes absences successives ont désorganisé le système d'emboîtement des enveloppes, en amputant l'enveloppe soignante et l'enveloppe méta, deux enveloppes d'élaboration.

Par ailleurs, mon désir s'est porté ailleurs, en dehors de l'institution, j'ai rompu le pacte narcissique. Je suis celle qui a trahi. J'ai abandonné l'équipe et c'est ce que l'on me fait payer. J'éprouvais un sentiment d'impuissance, « *je ne peux plus rien faire* » disais-je aux éducateurs qui m'appelaient à l'aide. Je devenais irritable, sur la défensive, prête à agresser. Je ne supportais plus les adolescents. Mes intonations de voix se sont mises à m'échapper, elles étaient teintées d'agressivité. Je me trouvais souvent sidérée, incapable de penser.

Le burn out et l'éloignement de l'institution m'ont permis de retrouver mes capacités d'élaboration durant cette période d'arrêt. Il faut donc sortir de l'institution pour échapper au processus d'identification projective et retrouver une possibilité de penser.

La disqualification et la perte de légitimité dont j'ai été la cible peuvent s'apparenter à une transgression de l'interdit du meurtre dans l'institution, et tout cela sous couvert de bienveillance. J'ai toutefois gardé une part de légitimité auprès de certains éducateurs et surtout des adolescents, ce qui n'est plus le cas auprès de la direction et de l'institutrice. Fustier parle de l'« *instance légitimante* » comme d'une instance qui impose au psychologue de se justifier, d'argumenter ce qu'il avance, et de s'appuyer sur des références théoriques. Mes recherches, menées au sein de l'institution, me donnaient une multitude d'éléments et de réflexions théoriques, pour soutenir les échanges autour de la prise en charge.

Lors de mon arrêt maladie, qui a suivi le constat de burn out, j'ai demandé à rencontrer le directeur. Je souhaitais lui faire part de ma situation, très bien analysée par le psychiatre dans le rapport d'activité. Je cite : « *La psychologue institutionnelle de l'établissement s'est retrouvée en situation de « burn out » professionnel à partir du milieu de l'année, situation ayant conduit à une décompensation somatique génératrice d'un arrêt de travail plein temps, puis mi-temps, de longue durée, ce qui nous a conduit à devoir embaucher une seconde psychologue à mi-temps. Bien évidemment, cette situation a été relativement perturbante pour le fonctionnement psychothérapeutique du service, et pose par ailleurs le problème des contraintes imposées au personnel soignant « de première ligne » dans ce type d'institution, contraintes psychiques génératrices de pathologies personnelles d'origine institutionnelle. Cette souffrance du personnel soignant psychiatrique est généralement niée, tant dans l'univers hospitalier que médico-social. Elle est pourtant bien réelle, et conduit au paradoxe que plus notre société demande des prises en charge médico-psychologiques pour tout et n'importe quoi (les fameuses cellules de crises psychologiques à la moindre agression dans un établissement scolaire ou sur une ligne d'autobus, dont les effets contre-productifs commencent à être évalués), plus les candidats aux fonctions soignantes se détournent de la psychiatrie du champ médico-social, ce qui est aisément compréhensible aux vues du peu de considération dont elles sont l'objet. Mais par les temps qui courent nous n'en sommes plus à une contradiction près.* » Le directeur m'a fait part de l'ambivalence du psychiatre (sous-entendant qu'il pouvait être aussi bien du côté des cadres que du mien), remettant en cause

son analyse. Le psychiatre est l'instance régulatrice de la structure. Le rapport n'allant pas dans le sens souhaité par la direction, il était discrédité.

Alors que je reprenais avec la direction, les modifications fondamentales du cadre de la prise en charge, elle m'a renvoyé que ce n'était que mes convictions. Je lui rappelai que mes convictions s'étaient appuyées sur un corpus théorique conséquent, issus de presque 10 années de recherche sur les dispositifs de prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs. Elle n'en démordit pas et m'opposa que certains sociologues préconisaient l'insertion sociale par le travail comme modalité de sortie de la délinquance. Les références théoriques de la nouvelle prise en charge au CEF s'appuyaient sur des conceptions sociologiques, ce qui traduisait bien la disparition de la fonction soignante. La montée de violence de la part des éducateurs, de même que les somatisations et dépressions, étaient liées à des personnalités « faibles ». Et si ces personnes ne pouvaient plus assurer leur travail dans le CEF, il fallait qu'elles pensent à partir : « *C'est un travail difficile, l'institution n'est pas une institution maltraitante (il n'y a qu'à voir ce qui se passe dans les autres CEF et les autres services de l'association), donc si les professionnels ne tiennent pas, c'est qu'ils sont usés ou pas faits pour ce type de public !* » Nous faisons du bon travail même si nous sommes persécutés par l'extérieur (PJJ, le financeur). Bref, dans une institution aussi bienveillante, nous n'avons ni le droit de souffrir, ni de nous plaindre sauf à risquer d'y être éjectés ! Quant à moi, si j'en étais là, c'était à cause de mes congés maternité (j'ai osé porter mon désir à l'extérieur de l'institution...). Ils avaient eu de très bonnes psychologues pour me remplacer (elles ne contariaient pas les décisions de la direction), même si l'équipe éducative, le psychiatre et la psychologue de l'analyse des pratiques pensaient le contraire ... Et chaque fois que je revenais, je leur renvoyais « *que tout ce qu'on a fait en ton absence, c'est de la merde, alors tu as provoqué la situation dans laquelle tu te trouves actuellement.* » A chacun de mes retours, je m'apercevais que les fondamentaux de la prise en charge des adolescents disparaissaient progressivement. Je luttais pour qu'ils ne soient pas abandonnés, j'introduisais de la différence, et j'étais l'élément perturbateur.

3.2.4.3- Le processus de déliaison institutionnel.

Nous avons constaté dans la première partie de ce travail que les adolescents utilisent la scène institutionnelle pour déployer leur groupalité psychique. L'institution-CEF, grâce aux surfaces projectives qu'elle propose, est l'enjeu de l'actualisation des groupes internes des adolescents, de leurs fantasmatiques, de leurs processus défensifs, de leurs scénarii traumatiques.

Grâce aux processus de projection et d'identification projective, la groupalité psychique de l'adolescent s'exporte sur la scène institutionnelle en vue d'une réintrojection qui, en fonction des réponses de l'environnement, modifie sa groupalité psychique ou la conforte dans son fonctionnement. Les relations aux objets internes peuvent être réélaborées ou pas.

La capacité thérapeutique de l'équipe réside dans l'élaboration des expériences défailtantes de la fonction maternelle vécues par les adolescents et réactualisées sur la scène institutionnelle. Les professionnels assurent un rôle de suppléance psychique et d'étayage comparable à celui d'une mère. Un espace transitionnel se met en place à l'intérieur duquel les expériences individuelles se rejouent en toute sécurité. La situation groupale réactive certains processus caractéristiques du fonctionnement du bébé (adhésivité, projection, construction des enveloppes). C'est la raison pour laquelle les adolescents sont mis en difficulté dans la situation de groupe alors qu'en situation individuelle tout se passe bien.

Les adolescents ont le même intérêt, les mêmes besoins, ils affrontent ensemble la même situation et ils ne peuvent réussir qu'en restant très solidaires. Ils demandent à être nourris, vêtus, occupés par l'institution. C'est le présupposé de base de dépendance décrit par Bion qui organise le groupe. Tant que l'institution répond à cette demande, présentée comme un dû, le conflit est absent. Même si en apparence le groupe semble bien fonctionner, il ne progresse pas. Il se complaît dans l'euphorie et la rêverie et néglige la dure réalité.

Les adolescents attendent les suggestions de l'institution pour la construction de leur avenir (cf. Christian). C'est une régression à la situation infantile dans laquelle les parents gèrent la réalité. C'est l'idée que l'institution, si bonne, assume à leur place les responsabilités. Quand l'institution refuse de prendre cette position, les adolescents se sentent frustrés et abandonnés, un sentiment d'insécurité s'empare d'eux. Devant le refus institutionnel d'entretenir cette dépendance, les adolescents se sentent en danger et se regroupent pour lutter (opposition à l'institution) ou pour fuir (consommation de cannabis). C'est le présupposé de base d'attaque-fuite. Cette attitude conduit à la formation de sous-groupe ou de couples.

Le groupe peut être aussi un frein à l'évolution : quand les éducateurs mettent en évidence les points faibles que chacun préfère dissimuler pour maintenir une image idéale de soi, le groupe

est narcissiquement menacé : « *Dans la tête, ici, au jeune, il exprime, moi je suis ci, moi je suis ça. Mais le soir c'est tout le monde pareil. Ils sont tous comme des dingues. Ils sont tous contents d'être au CEF. C'est une chance que le juge leur a donnée et c'est à eux de le savoir. De temps en temps ils ont des coups de blues. Moi aussi quand je repense à la famille, les coups de blues, ils viennent.* » explique Saïd.

Le groupe affaiblit les défenses, il privilégie le principe de plaisir à l'encontre du principe de réalité. Il est dès lors un terrain d'élection pour les adolescents auteurs d'actes transgressifs. Le groupe tente de s'organiser sous le primat du Moi idéal, c'est-à-dire de l'idéal de toute puissance narcissique. L'arrivée de nouveaux suscite des affects de jalousie, d'envie : « *Et nous les anciens, vous ne vous occupez plus de nous ?* » affirme Jordan ; et relance les processus de leadership.

Le CEF, s'il s'organise autour d'une imago maternelle « suffisamment bonne », fait apparaître la question de la Loi, du tiers, pour éviter l'aliénation dans une fusion maternelle et la chronicisation bienheureuse. Les adolescents accueillis ont déjà subi de nombreuses ruptures traumatiques et ont vécu des situations de détresse dramatiques. Dorénavant, ils vont tout mettre en place pour éviter une nouvelle confrontation à ces éprouvés. Il y a alors le souhait de se préserver de toute rupture. Vouloir réparer ces blessures narcissiques est un empêchement au travail d'élaboration.

L'organisation de l'institution selon une imago maternelle archaïque toute puissante constitue donc un facteur d'aggravation des troubles des adolescents. Le maintien de la Loi, du tiers est un facteur de soin car il permet aux adolescents d'avoir d'autres perspectives d'avenir que la quête d'un retour à la fusion maternelle. Le « vivre avec » suppose la vie en collectivité, qui renvoie à la loi : « *Le groupe est une convention, une forme sociale régie par les rapports symboliques de différences articulées dans le rapport à la loi, à l'autorité et au pouvoir.* »³²⁰ La volonté de vouloir maintenir l'indifférenciation au sein de l'équipe est issue du constat que la réalité des différences et de la loi menace la position omnipotente du pouvoir et du plaisir, fonctionnement caractéristique des groupes délinquants.

L'emboîtement des enveloppes joue un rôle de transformation, de contenance, de rassemblement, des différents éléments de la groupalité psychique de l'adolescent diffractés sur l'ensemble des intervenants de l'équipe (cf. la situation de Wilfried). Ces enveloppes ont

³²⁰ Kaës R., (1979), p.79.

un véritable rôle de conteneur, conteneur qui a fait défaut dans l'histoire de ces adolescents, qui se sont retrouvés en proie à des éléments non métabolisables par leur psychisme.

Après les réunions, c'est la fonction miroir des adultes qui est recherchée par les adolescents. Ce que les adolescents projettent sur la scène institutionnelle peut être accueilli, transformé et restitué aux adolescents tout en maintenant une continuité entre le dedans et le dehors. L'idée de contenance suppose que les moments d'angoisse puissent être mis en mots et élaborés grâce à un adulte fiable, et non pris en charge par des objets inanimés. L'utilisation d'objets à visée pare-excitatrice ne favorise ni le lien intersubjectif, ni la fonction de contenance.

Dans le cadre du lien intersubjectif, la fonction contenante assure la mise en place d'un processus de délimitation, de protection et de transformation. Elle permet la mise en place de la structure dans laquelle le lien va pouvoir exister grâce à la production d'opposition bon-mauvais, dedans-dehors, moi-autrui.

Le CEF est un espace d'accueil du négatif, situé entre le pathologique et l'ordre social : il s'agit de traiter ce que le social et le médical excluent. Situé en dehors du social, mais finalement dans le social, le CEF doit dans cette position paradoxale, assurer le maintien d'un espace créatif, transitionnel. C'est cette position paradoxale qui réactive des idéaux très archaïques avec les processus qui leur sont associés : fonctionnement en tout ou rien, oscillation entre des vécus de toute puissance et d'impuissance. Le CEF est alors l'objet d'un investissement ambivalent : positif en fournissant aux personnes un idéal garant de leur identité individuelle, et négatif car le CEF est toujours insuffisamment bon.

C'est dans ce paradoxe que s'originent la crise et le processus de déliaison.

Pinel (1996) a montré les liens qu'il existait entre la pathologie du public accueilli et les failles de l'institution.

Le processus de déliaison s'observe dans la désorganisation du cadre institutionnel selon le modèle de la pathologie des adolescents : violence des adultes, somatisation, clivage, meurtre de l'identité professionnelle, indifférenciation, transgressions des règles,... Les éléments bêta non métabolisés par l'équipe attaquent les liens institués.

Le processus de déliaison produit une désorganisation des fonctions défensives que remplit l'institution pour chaque professionnel. Apparaissent alors des mécanismes de défense personnels qui attaquent l'institution : arrêts maladie, accidents du travail, dépression et somatisation.

Certaines alliances inconscientes sont à l'origine de la destruction des liens les plus élaborés et de la créativité (destruction de la réunion cadre, de l'enveloppe méta constituée par les cadres et le psychologue).

Un clivage s'est établi entre deux conceptions de la prise en charge des adolescents, l'une des deux conceptions est attaquée pour effacer le doute et l'ambivalence. Il s'agit alors de dénier les différences fondamentales mais aussi les petites différences culturelles et théorico-pratiques.

Lors d'une réunion dans laquelle j'exprimai ma difficulté à rencontrer les adolescents qui ne venaient plus aux entretiens (dans un cadre si peu contraignant, le travail psychique ne se réalise pas), un éducateur est intervenu pour signifier que si j'étais au « *chômage technique, c'est parce que les éducateurs sont devenus psys.* » Tout le monde a approuvé, même la psychologue de la supervision d'équipe, affirmant que c'était bien l'objectif de la psychothérapie institutionnelle. Si les adolescents ne venaient plus aux entretiens, je n'avais qu'à participer aux activités avec eux, le « vivre avec » a tout de même certaines limites !

Sur un plan similaire d'annulation des différences, mon planning de participation aux réunions s'est mis à dépendre intrinsèquement de celui de l'institutrice : « *Si tu participes à telle réunion, l'institutrice doit le faire aussi.* » Les décisions institutionnelles concernant la place du psychologue étaient décidées en dehors de toute concertation avec moi.

La nostalgie des professionnels du temps de la création fait écho à la nostalgie du paradis perdu éprouvée par les adolescents. A la différence près, que le paradis perdu n'était pas aliénant pour les professionnels, l'institution ne fonctionnait pas sur un mode narcissique, mais bien œdipien. En effet, le dispositif était totalement inscrit dans le principe de réalité, il fonctionnait avec des tiers (enveloppe méta).

Le CEF est malmené de l'intérieur par la violence des troubles du comportement des adolescents. La souffrance institutionnelle provient alors :

- de l'existence même de l'institution et des renoncements qu'elle impose aux professionnels qui la constituent (pactes, alliances, contrats) conduisant à une indifférenciation entre les espaces psychiques individuel et groupal.
- des troubles de la fondation et de la fonction instituante que nous avons largement décrits au chapitre précédent. Ils se caractérisent par un dérèglement des formations contractuelles, par une perturbation dans l'illusion fondatrice et dans le processus de désillusionnement, par les entraves à la réalisation de la tâche primaire, la bureaucratisation. La souffrance psychique est

inhérente au processus de vie, elle devient pathologique à partir du moment où elle empêche la création de liens satisfaisants et entrave la capacité de jouer. Des troubles psychiques peuvent alors apparaître chez les professionnels.

Le cadre de l'institution s'est alors désorganisé selon les mêmes modalités que la désorganisation psychique des adolescents auteurs d'actes transgressifs. La déliaison prend alors deux formes opposées. Soit elle consiste en un excès d'investissement, soit elle se matérialise par une usure professionnelle, les deux aspects s'accompagnant d'une souffrance des professionnels. Nous observons ces deux aspects dans le CEF, deux aspects qui s'affrontent dans le clivage de l'équipe.

Le processus de déliaison génère alors :

a- La désignation de victime-émissaire.

Des éducateurs et la psychologue sont pris pour cibles et évincés de l'institution pour la protéger. Le CEF ne peut garder des éducateurs violents ou accusés d'avoir des relations amoureuses avec les adolescents ou de ramener du cannabis aux adolescents. Cette éviction se fait « en silence », le mauvais est évacué de l'institution sans se poser la question de ce qui se rejoue de la problématique des adolescents dans ces passages à l'acte réels ou fantasmés des professionnels. Ces procédés permettent de maintenir l'utopie, de sauvegarder l'illusoire unité de l'ensemble. Les mécanismes de projection visent à se débarrasser d'un objet supposé dangereux sur certains membres de l'équipe considérés comme la cause des dysfonctionnements ou de la souffrance. Le rejet et le déni en commun provoquent des processus de clivage du Moi et de l'objet chez le professionnel : suis-je vraiment dépressive ou est-ce l'institution qui me rend dépressive ? Les limites entre le Moi et l'appareil psychique groupal deviennent floues.

Le processus de victimisation d'un professionnel est associé à une méconnaissance défensive de la souffrance des autres, ce qui renforce la souffrance pathologique. La victime-émissaire peut également être un adolescent à qui est attribué l'ensemble des dysfonctionnements institutionnels et qui est sacrifié au profit de l'institution.

Le clivage permet la projection de la destructivité et de la haine sur l'autre : le mauvais adolescent, les instances extérieures, certaines personnes de l'équipe. L'angoisse paranoïde est associée à un fantasme de mort : « *Ils ont décidé de supprimer un CEF dans le nord-est car ils estiment qu'il y en a trop, et cela pourrait-être le nôtre.* » Cette angoisse s'accompagne

d'un discours à visée défensive : « *Ils ne vont pas supprimer notre CEF, il est souvent pris comme exemple.* »

b- L'évitement de la pensée.

Bien que les dysfonctionnements évoqués précédemment soient soulevés par certains membres de l'équipe, ils ne sont pas pensables, ils sont déniés, au mieux banalisés. Cette non-reconnaissance induit de la souffrance dans l'équipe liée à une perte de sens dans la réalisation de la tâche primaire. La pensée, mais aussi la parole sont bannies laissant place au retour de l'anxiété et de l'angoisse, qui étaient auparavant contenues dans le cadre.

Les temps de repas, autrefois très animés de discussions passionnelles autour de la prise en charge des adolescents, sont aujourd'hui des temps durant lesquels règne un silence de mort ou, au mieux, meublés par des discussions généralistes. Toute tentative d'évoquer l'institution est détournée. Les pensées personnelles qui se démarquent du discours commun sont attaquées et détruites. Les espaces intersticiels ont perdu leur fonction intermédiaire.

c- La bureaucratisation.

Elle est le symptôme de la présence de la violence fondamentale non traitée au sein de l'institution. La gestion du temps est devenue la priorité de l'institution. Impossible de se laisser aller à la rêverie et de prendre du retard sur le planning. Les synthèses n'avaient pas de durée, elles étaient souvent le théâtre d'un lâcher prise de l'équipe, durant lequel la créativité battait son plein pour trouver des solutions pour faire « bouger » l'adolescent. L'équipe prenait le temps de recevoir l'adolescent et chacun pouvait s'exprimer. Aujourd'hui, nous sommes à 12h au repas, à 12h30 en synthèse, nous recevons l'adolescent à 13h45, nous le mettons dehors à 14h pour la réunion d'équipe. Réunion durant laquelle nous expédions l'évaluation de 5 adolescents en 1h30. L'évaluation consiste à régler les détails pratiques d'un stage, d'un retour famille, à la narration d'un passage à l'acte, et à la détermination de l'attribution ou non d'une clé.

Le discours psychologique a été dénaturé de son sens, projetant les adolescents dans l'injonction paradoxale. Sur leurs fiches d'évaluation, nous pouvons lire : « *tu dois travailler sur ta frustration* » ou « *tu dois travailler sur ta toute-puissance* ». Auparavant, ces aspects étaient repérés chez l'adolescent, et l'équipe mettait en place une stratégie éducative pour faire travailler l'adolescent sur les points évoqués. La réaction en miroir des adolescents en

réponse à ces injonctions correspond à une construction en faux-self. En effet, sur les fiches d'évaluation suivantes, nous pouvons lire : « *j'ai un peu travaillé sur ma frustration.* »

La prépondérance de l'organisationnel constitue une défense qui génère de la confusion entre le cadre et les processus, entre la fin et les moyens (quelle stratégie mettre en place pour travailler sur la frustration en lieu et place de « *travaille sur ta frustration* » qui représente une injonction paradoxale), entre l'acte et la pensée, entre le registre professionnel et le registre privé, entre le pôle technique et le pôle soignant.

Les mécanismes de défense sont de type obsessionnel, il s'agit de mettre en place des procédures pour pallier les dysfonctionnements institutionnels ou les transgressions des adolescents, procédures qui s'accumulent et qui ne sont pas nécessairement intégrées par l'équipe. La prise en charge éducative est noyée dans une série d'actions préétablies, de l'entrée de l'adolescent au CEF jusqu'à sa sortie. Son passage est prédéterminé à l'avance. L'adolescent est réifié, sa dimension subjective noyée dans l'organisationnel. La prise en charge est devenue asilaire.

Le processus de bureaucratisation est utilisé pour faire face à la crise institutionnelle. Par conséquent, le cadre se modifie à une vitesse telle que les éducateurs n'ont pas le temps d'être informés des changements. Un tel cadre menace en permanence l'identité des professionnels. Chacun évolue dans des sables mouvants dans lesquels il s'englué, sans repère structurant auquel se raccrocher. Les changements dans la prise en charge, dans l'organisation des réunions sont annoncés brutalement, parfois sans explication.

Dernièrement, le directeur annonce que le déroulement de la réunion est modifié, qu'il nous expliquera plus tard, mais que cela prend effet immédiatement :

- les adolescents se mettent des notes sur leur fiche d'évaluation et nous devons les corriger. Chacun y va de sa note, d'où la réflexion d'un éducateur : « *c'est l'Ecole des Fans ou quoi ?* »

- nous devons marquer les objectifs à réaliser pour la prochaine évaluation pour que l'adolescent ait sa clé : faire sa carte d'identité, s'inscrire à la mission locale, ... Un ensemble de démarches qui ne dépend pas de l'adolescent mais de son éducateur référent. Cette nouvelle directive vise en réalité à obliger les éducateurs référents à faire leur travail, les adolescents sont pris en otage du conflit ou plutôt de l'aconflictualité entre le directeur et les membres de son équipe. Il serait tellement plus simple de convoquer les éducateurs concernés...

- l'évaluation des cinq adolescents n'a duré que 45 minutes, au lieu des 1h30 qui lui étaient auparavant consacrées... Organisation, efficacité, rentabilité... Et comportementalisme...

Une autre annonce surprenante est faite : désormais l'organisation de la supervision d'équipe est modifiée. Chacun n'y participera plus qu'une fois par mois (au lieu de 2), afin que les cadres puissent également en bénéficier. Bien que la psychologue qui l'anime ne soit pas en accord avec ce projet, le directeur, affirme, qu'en tant que financeur, c'est lui qui décide : soit elle se plie, soit elle part. Cette annonce a produit un effet de sidération dans l'équipe, dans la position radicale prise par le directeur, et à laquelle, elle n'est pas habituée.

Plus aucune enveloppe de l'institution ne fonctionne en étayage. Le lien entre les cadres et l'équipe de supervision est rompue ; le lien entre les cadres et le psychologue est détruit depuis un certain temps ; le lien entre le directeur et les éducateurs s'effrite.

Les adolescents attaquent le cadre pour tester sa capacité à être un dépositaire fiable, si le cadre est en mouvance perpétuelle, il devient insécurisant et les adolescents ne déposent plus rien. Ils ne peuvent plus investir leur placement.

De cette bureaucratisation découle une impossibilité à créer et à s'illusionner. Malgré les espaces mis en place (supervision d'équipe, réunions) pour tenter de suturer les effets du clivage et de relancer la créativité, ceux-ci produisent un effet inverse, accentuant les vécus persécutifs et dépressifs. La direction a l'impression de répéter sans cesse les mêmes choses sans que l'équipe ne soit réceptive. Tout est mis en place par les professionnels pour éviter l'investissement d'un lien aux adolescents.

d- La perte de la capacité d'anticipation.

Les réunions au cours desquelles s'élaboraient les stratégies psycho-éducatives permettaient souvent d'anticiper les possibles réactions des adolescents, et par conséquent de s'y préparer. L'anticipation des passages à l'acte les décontaminait de leur valeur potentiellement traumatique pour les professionnels. Lors de la réunion, les éducateurs avaient pré-élaboré la projection d'éléments bêta qu'ils allaient probablement recevoir. Ils ne se trouvaient pas pris de cours. La réponse à la violence de l'adolescent, même si elle était dans la contention physique, s'inscrivait déjà dans un processus de pensée et pas seulement dans un contre-agir en réponse à l'agir de l'adolescent.

La désymbolisation du cadre a généré une atteinte des liens institués confrontant les professionnels au retour de ce qui avait été déposé et contenu dans le cadre, tant pour eux-

mêmes, que pour les adolescents. Les adolescents attaquent les processus de pensée des professionnels. Leurs modalités de fonctionnement caractérisées par des alternances de temps de surexcitations et d'apathie, de surinvestissement et de désinvestissement attaquent la fonction contenante des professionnels. Les identifications projectives et les agirs libèrent des éléments bruts qui dépassent les capacités de contenance des professionnels. La pensée et les processus de liaison sont alors sévèrement atteints.

Les agirs des adolescents ont pour objectif de produire un effet sur les professionnels, les projections entraînent une modification de l'espace psychique de celui qui les reçoit. Au niveau de l'équipe, nous avons perçu un processus de contagion dans lequel l'identification des professionnels aux projections des adolescents a conduit à modifier les représentations que les professionnels avaient d'eux : d'adolescents agresseurs, ils sont devenus des enfants victimes. Le psychologue, dans sa position d'enveloppe méta, jouait un rôle actif de contention et de transformation, en intervenant dans les différentes enveloppes (analyse des pratiques, réunion cadres, réunion d'équipe). A travers mes absences de longues durées, cette enveloppe de contention et de transformation a disparu, laissant les professionnels en proie aux projections des adolescents. Tout ce qui ne peut pas être traité fait retour sur le processus institutionnel entraînant la déliaison. Les éléments bêta vont alors infiltrer les liens entre les professionnels, qui vont se mettre à fonctionner comme les adolescents (être dans l'agir, apparition de rivalités envieuses, passages à l'acte, évitement de la pensée,...).

La projection d'éléments bruts provoque sidération chez les professionnels lorsqu'ils ne parviennent plus à les contenir. Ils ont un caractère potentiellement traumatique pour le professionnel qui s'y trouve régulièrement confronté. La perte de la capacité d'anticipation augmente l'effet traumatique. D'un côté les professionnels sont débordés par les excitations issues de la problématique des adolescents, mais aussi, ils ont à se vider de leur énergie, à perfuser de la vie chez les adolescents. La régulation énergétique est un enjeu de taille chez le professionnel qui est contraint d'éprouver la problématique de l'adolescent concernant la question du traitement de l'excitation en plus ou en moins.

Moïse-Senouci présentait un comportement très archaïque avec ses cris et son agitation motrice, qui ne prenait pas sens pour l'équipe et qui lui était insupportable. Elle n'a pu traiter ce comportement que par la répression : établir un contrat pour qu'il s'arrête. L'excitation s'est alors déchargée dans un recours à l'acte. Ces excitations sont souvent traitées sur le mode de la sanction car elles font violence aux éducateurs.

Nous avons un adolescent qui ne pouvait entrer en contact avec l'adulte que par le toucher, les éducateurs étaient à bout. L'un d'entre eux est allé voir le directeur : « *Si tu ne fais pas quelque chose, je crois que je vais lui en mettre une.* » Le directeur m'expliqua : « *J'ai dû porter plainte contre le jeune, pour qu'un éducateur comme X n'en puisse plus, je n'avais pas le choix.* » Il s'agit également de l'adolescent qui a été giflé par des éducateurs. Il traduit bien les débordements dont sont victimes les adultes et qu'ils ne parviennent plus à contenir.

Des adolescents comme celui-ci, nous en avons eu beaucoup, et je dirais des biens plus pénibles. A l'époque, l'équipe, pour qui le temps n'était pas chronométré, pouvait évoquer, en supervision et en réunion, toutes les difficultés que pouvaient lui faire vivre ces adolescents, l'impuissance, la violence qu'ils généraient chez eux. Chacun s'attachait à tenter de trouver des hypothèses d'explication, à mettre du sens à ces comportements insensés, et à développer une stratégie éducative qui permettrait de limiter ces débordements d'excitation chez l'adolescent, stratégie réévaluée à chaque réunion. Ce que chacun ne parvenait à contenir et à transformer individuellement, l'enveloppe groupale le permettait. Les professionnels n'avaient pas à utiliser des techniques de survie et la direction n'avait pas à faire appel aux enveloppes interinstitutionnelles pour traiter l'excitation d'un adolescent. L'excitation désorganisatrice pour l'adolescent était contenue par les enveloppes intrainstitutionnelles, et ne venait pas à son tour désorganiser l'institution. L'excitation non traitée, fait retour par la violence et la déliaison, sur la scène institutionnelle.

Alors que Winnicott évoque la résistance à la destructivité de l'objet, ne pourrions-nous pas évoquer dans le cadre du dispositif CEF, la résistance à la destructivité de l'enveloppe ? Les adolescents vont aller vérifier la solidité des enveloppes, leur fiabilité, avant d'accepter de renoncer aux leurs et d'en intérioriser de nouvelles, moins rigides.

e- La perte de la temporalité.

Tout se passe dans l'ici-et-maintenant de la prise en charge. Toute évocation du passé, des anciennes stratégies, est sanctionnée par une dévalorisation de ce qui était fait à l'époque (« *Avant, nous mettions les adolescents en danger* », « *l'enfermement n'est pas une solution éducative* »). L'enfermement représentait le fondement de la prise en charge. Le dénier revient à porter une atteinte narcissique aux professionnels présents au début de l'aventure. Mais il existe des cadavres dans les placards que l'évocation du passé serait susceptible de faire ressurgir (tous ces éducateurs qui ont trahi l'institution par leurs transgressions). Ces victimes-

émissaires représentent l'aspect traumatique de l'institution, dont les effets dans l'après-coup ne sont pas traités.

Il y a une tendance à l'annulation des différences au sein de l'équipe, notamment au niveau de la professionnalité ; les limites dedans/dehors deviennent de plus en plus floues (modifications du cadre pour que les adolescents puissent partir en camps sans avoir la clé adéquate).

Un sentiment de persécution apparaît alors dans l'équipe : les éducateurs se plaignent du non-respect de leur espace et de vécus d'intrusion. Se met alors en place un fonctionnement à tendance isomorphique, dans lequel les éléments jusqu'alors contenus par le cadre, font retour sur la scène institutionnelle. Chaque professionnel défend son territoire (« *C'est ma salle, qu'est-ce que tu y fais ?* »), territoire protégé par une clé dont personne ne dispose du double (hormis la secrétaire pour des raisons de sécurité). Des guerres de territoire apparaissent, car le territoire est ce qui assure l'identité du professionnel, comme chez les adolescents auteurs d'actes transgressifs, pour l'identité est assurée par le « territoire-quartier ».

f- Le clivage induit par l'institution.

Le CEF est un lieu de vie qui a évolué en négatif de la prison. Cette évolution a produit l'élimination de la dimension « délinquante » de la représentation que se font les nouveaux professionnels des adolescents, afin de ne retenir que leur dimension humaine. Si toutefois, il est évoqué la gravité des actes qu'ils ont commis, il nous est renvoyé que nous ne sommes pas là pour les juger, que c'est l'affaire de la justice. Par conséquent, si nous accueillons simplement des adolescents, il n'est plus justifié de les enfermer.

Parallèlement émerge le discours selon lequel nous sommes tous des délinquants, les plus performants étant les politiques, qui eux, ne sont que rarement sanctionnés. Alors pourquoi s'acharner à sanctionner de petits délinquants ?

L'enfermement en réponse aux troubles du comportement renvoie à un fonctionnement plutôt carcéral qu'éducatif. Le cahier des charges implique un temps d'enfermement, cependant la vocation des CEF n'a jamais été la carcéralité. La gravité des troubles du comportement des adolescents a conduit à les enfermer au CEF réactivant ce côté dénié par l'institution, qui n'aspire qu'à être une structure éducative.

Ce retour du négatif est maintenu à distance par des mécanismes défensifs très coûteux. La critique, source de la dynamique évolutive n'est plus tolérée (« *Quand tu reviens c'est pour*

critiquer ce que l'on a mis en place ») car elle risque de faire émerger cet anti-modèle, réfuté lors de la refondation. La déliaison prend alors sa source au sein même de la fondation de l'institution.

Comme nous l'avons observé auparavant, la fondation du CEF, comme toute fondation, s'est réalisée en affirmant son aspect novateur, son fonctionnement différent de toutes les autres institutions. Selon Guettier (2009), cette organisation autour de l'illusion groupale s'opère à partir d'un « *fantasme fréquent dans les groupes, de groupe parthénogénétique, issue d'une mère toute-puissante avec recours à l'identification projective, au bon sein. Dans la constitution de l'illusion groupale, le clivage est à l'œuvre...* »³²¹ En tant que tel, c'est une défense contre le fantasme de scène primitive. Pour garantir le maintien de la fusion avec la bonne mère, la sexualité doit être évincée. Ce qui n'est pas sans faire écho à la problématique des adolescents auteurs d'actes transgressifs, chez lesquels le fantasme de naissance s'articule autour d'une mère qui n'aurait pas eu besoin d'homme et dont ils sont le prolongement narcissique.

Le clivage s'opère avec une projection du négatif sur :

- l'extérieur (la justice, la protection judiciaire de la jeunesse, le politique, l'association,...).
- le « mauvais » adolescent qu'il faut alors éjecter de la structure.
- la victime-émissaire au sein de l'équipe, le « mauvais éducateur », le psychologue, dont il faut se débarrasser.
- une particularité du dispositif : l'aspect carcéral de la prise en charge des adolescents.

L'apparition du sentiment de persécution est à relier avec la disparition de l'illusion groupale, en tant que constitutive d'une défense contre l'angoisse persécutrice. Les partenaires initiaux sont devenus des persécuteurs pour l'institution.

La situation se cristallise entre un désir de ne rien changer et celui de proposer une nouvelle utopie. L'équipe préfère sacrifier le sens de la tâche primaire plutôt que de perdre l'idéal mégalomane du fondateur.

Bien que l'institution pense avoir traversé l'état de crise institutionnelle, il me semble qu'elle est plutôt installée dans un état de crise chronique. En effet, la refonte du projet institutionnel a provoqué un clivage destructeur, que l'équipe ne parvient pas à dépasser.

³²¹ Guettier B., (2009), p.165.

Le fonctionnement de l'équipe, en miroir de celui des adolescents, est aussi à relier à une défaillance des organisateurs institutionnels, comme les alliances et la communauté de renoncement issu d'une rupture de l'étayage institutionnel. La fondation du CEF renvoyait à l'idéal que nous allions proposer un système de prise en charge novateur. Le directeur ne cessait de vanter les mérites du dispositif qui marquait sa différence dans la place prépondérante accordée au soin : soin de l'équipe par la psychologue de l'analyse des pratiques professionnelles et du psychiatre ; soin des adolescents par la psychologue institutionnelle dans le « vivre avec », le psychiatre, le musicothérapeute et l'infirmière ; soin des adolescents dans le lien qu'ils créent avec les éducateurs. Effectivement, le dispositif de départ avait une certaine originalité et dénotait des dispositifs préexistants. Les professionnels que nous étions, avons adhéré à cet idéal qui est devenu partagé. La modification de l'organisateur institutionnel a déstabilisé ce que chacun avait déposé dans l'institution, en faisant ressurgir tout ce que nous avions rejeté au moment de la fondation. En devenant l'institution qui répare l'enfant carencé, en nous donnant l'illusion d'être des parents idéaux, nous entrons dans les écueils que nous avons souhaité éviter. Nous avons d'ailleurs commencé à fonctionner à l'identique des familles de ces adolescents, qui incapables de les contenir et d'affronter le conflit, les abandonnent à leur dérive jusqu'à ce que la justice pose une limite.

Dès lors, parler du passé, c'était mettre en avant les failles de la fondation, le fondateur-directeur a échoué à maintenir un dispositif original. Ce tabou ne permet pas de tirer profit de ce qui a été bénéfique, un trou s'est créé. Sur ce vide, un nouveau projet a vu le jour, « l'insertion des adolescents délinquants par le travail » issu de la théorisation de certains sociologues. Le directeur a changé ses orientations théoriques. Ce nouveau projet n'est pas une refondation, mais une utopie, à laquelle, il ne faut surtout pas toucher sous peine de réactiver les traumatismes anciens restés impensés, d'où l'immobilisation et la sanction de l'écart.

L'analogie avec le fonctionnement psychique des adolescents auteurs d'actes transgressifs est ici percutante.

L'équipe de la fondation, dont je fais partie, attaque ce nouveau dispositif car il est une trahison à l'encontre des idéaux grandioses que le CEF devait accomplir.

La déliaison des liens institutionnels se manifeste dans le déni (de la direction) et dans le maintien coûte que coûte du nouveau dispositif. Bien que la perte de sens de la prise en charge et des valeurs partagées affectent l'équipe, le déni est maintenu pour ne pas avoir à

renoncer à l'idéal de la fondation initiale, à savoir la création d'un dispositif différent des autres. Le processus de transmission relève du négatif.

L'instauration d'un nouvel équilibre autour de cette refondation suppose que les aspects psychologiques de la crise puissent être traités et non pas atténués. L'élection d'un bouc-émissaire permet de concentrer les effets de la crise sur un individu sans pour autant traiter le problème. La solution réside dans la mise en place d'une fonction contenante permettant de transformer les éléments destructeurs.

Ce qui tenait l'institution (pactes, alliances, communauté de renoncement) est détruit. Chacun se retrouve livré à lui-même, le sentiment de peur est même apparu. Les désirs personnels des uns se déploient au détriment du reste. Le directeur a affirmé son désir que « son » CEF soit le CEF prototype de tous les autres CEF, il veut qu'il soit le modèle (ce qui suppose de ne pas faire trop de vagues, donc d'éviter au maximum la conflictualité). L'équipe ne se reconnaît pas dans un tel désir et se clive entre ceux qui souhaitent répondre à l'idéal mégalomane de la direction et ceux qui restent beaucoup plus préoccupés par le sort des adolescents. Les rapports entre la direction et l'équipe ne sont pas hiérarchiques mais résultent d'une multitude d'enjeux identificatoires d'où cette aliénation dans le lien. Tout se passe comme si l'organisation œdipienne défailante entraînait un retour à un fonctionnement du type de celui de la horde.

Un processus d'usure apparaît alors chez les professionnels : *« A quoi bon interdire cela à un jeune, puisqu'un autre va l'autoriser », « A quoi bon se prendre la tête avec un jeune, puisque de toute façon il ne sera pas sanctionné », « Les jeunes ont du nutella et des jus de fruits au goûter, vont au bowling ou au cinéma toutes les semaines, sinon, ils sont en week-end en famille, ils vont au sport, ils partent en camps, ils font plus d'activités que ce que je pourrai payer à mes enfants, et ils nous insultent toute la journée, ils cassent tout et ils sont là pour des faits graves, tu trouves ça normal ? », « L'autre jour, les jeunes ne voulaient pas faire leur vaisselle après le goûter, je leur ai dit que je les priverai de goûter le lendemain s'ils ne la faisaient pas. Et oui, on n'a plus les moyens de les sanctionner autrement. Ils n'ont rien voulu entendre, le lendemain, je les ai privés de goûter, et la psychologue [celle qui me remplaçait durant mon arrêt] vient me voir en me disant qu'il faudrait que j'évite ce type de sanction, et après elle s'est mise à expliquer aux jeunes les droits qu'ils avaient. Attends, ils mangent le matin, le midi et le soir, c'est quand même pas grave, elle ferait mieux de leur expliquer leurs devoirs ! », « On est payé une misère, on bosse un week-end sur deux, pour se faire insulter*

toute la journée et sans rien pouvoir faire. Je me demande si je ne vais pas chercher du travail ailleurs. » La quantité et la qualité des investissements des professionnels se détériorent. La tâche primaire n'est plus investie avec passion, il s'opère une régression narcissique défensive (repli sur soi, indifférence,...). Cette régression, loin d'être imputée à un processus de déliaison pathologique, est attribuée à la vie privée des professionnels : beaucoup se sont mariés, ont eu des enfants, il est normal qu'ils n'investissent plus l'institution de la même manière. La perte de sens de la tâche primaire (« *on est des taxis* », « *on est la pute des jeunes* ») entraîne une perte des gratifications narcissiques et un repli sur une modalité de fonctionnement fonctionnarisé (« *maintenant je fais mes heures et je me casse* »).

Malgré tout, l'instinct de survie se manifeste encore, par des périodes de suractivité, avec l'organisation d'une multitude de camps, qui sont également des temps pour souffler pour les éducateurs. Les camps sont organisés selon les envies des éducateurs, ils ne s'inscrivent absolument pas dans une cohérence de la prise en charge des adolescents. Puis l'impuissance gagne de nouveau l'équipe.

Le CEF semble s'organiser sur un mode opératoire, les affects sont déniés (violence des adolescents, souffrances des professionnels). Aucune tension n'est supportée, les conflits et les violences subies sont au mieux déniés (« *ce n'était pas une agression, c'était un jeu de mains qui a mal tourné* »), au pire retourner en leur contraire : « *c'est à cause de nous que l'adolescent a été violent, on ne sanctionne pas.* » L'équipe fonctionne dans l'opératoire d'où les absences réitérées des professionnels. Elle a perdu quelque chose, une catastrophe s'est produite entraînant une perte de sens. L'équipe s'enfonce dans l'ennui et les somatisations, avec cette éternelle question : « *mais comment en est-on arrivé là ?* », mais aussi « *comment sortir de là ?* »

Le processus de déliaison a atteint son apogée lors d'une « émeute ». Les adolescents ont attendu que les éducateurs quittent leur service, et qu'il ne reste plus sur la structure que les deux veilleurs. Ils sont alors sortis des chambres en hurlant, insultant le CEF, ils ont jeté divers objets, cassé des vitres à l'aide d'extincteurs, cassé des portes de chambres, écrit sur les murs, passé à tabac un adolescent,... Les veilleurs ont contenu les adolescents comme ils le pouvaient jusqu'à l'arrivée des forces de l'ordre. Cet événement, exceptionnel pour notre CEF, est monnaie courante dans d'autres. Nous étions l'un des rares (le seul...) CEF à n'avoir

jamais subi une telle perte de contrôle, dorénavant, nous sommes un CEF comme les autres ! A avoir détruit tout ce qui faisait notre spécificité, nous avons à faire aux mêmes processus de déliaison que dans les autres structures.

Le traitement de cet incident a révélé, de manière plus distincte, le fonctionnement autarcique des enveloppes, et par conséquent, les processus de déliaison qu'elles ont subis :

- les cadres et l'illusion du choix : la logique du paradoxe est entrée dans le fonctionnement institutionnel. Suite à cette émeute, trois adolescents, identifiés comme les meneurs, ont été incarcérés. Habituellement, dans une telle situation, l'équipe (cadre, éducateurs, psychologues) réfléchit ensemble à la pertinence de la poursuite du placement après ce temps d'incarcération. Sa réflexion s'appuie également sur le discours de l'éducateur PJJ quand ce dernier a déjà rencontré l'adolescent en maison d'arrêt. Une visite du CEF est également organisée pour aller rencontrer l'adolescent (au départ, je m'y rendais, mais comme nous l'avons évoqué, ce n'est plus du ressort du psychologue...). La réunion a cette fois-ci pris une autre tournure. Le directeur nous a demandé de voter pour savoir avec lesquels des adolescents nous souhaitions poursuivre la prise en charge. A l'issue du vote, il nous a précisé qu'il n'en reprendrait aucun. Pas de débat possible autour de la problématique des adolescents et de la signification de leur passage à l'acte. Alors pourquoi nous faire voter ?

Ensuite, le directeur a sollicité l'équipe pour réfléchir à une sanction par rapport à l'événement. Certains ont proposé que les adolescents réparent les dégradations. J'ai soutenu ce positionnement. Le directeur a refusé cette démarche prétextant que ce n'était pas aux adolescents de réparer mais aux adultes... 15 jours auparavant, il avait ardemment demandé à l'équipe éducative d'obliger les adolescents à réparer les dégradations qu'ils commettaient... Nous ne savons plus à quel saint (sein) nous vouer... Ils auront finalement leurs clés cadenassées.

- l'affrontement directeur versus psychologue devant le regard médusé des éducateurs : devant de telles inepties, je me devais de réagir. Pour ce qui concerne l'exclusion des trois adolescents victimes-émissaires, l'un d'eux est décrété pervers, il a contaminé les deux autres, donc aucun retour n'est envisageable. Il faut protéger l'équipe... Pour ce qui concerne la sanction, l'explication donnée me laisse perplexe : comment organiser une réparation collective, les adolescents ne vont pas vouloir, on ne va pas gérer... Peut-être même que l'on pourrait aller jusqu'au conflit... Et créer de nouveaux incidents... Donc pas de réparation...

Il est préférable que les adolescents regardent les adultes nettoyer ? L'enjeu de cette décision ne reposait pas sur les bénéfices d'une sanction contenante pour les adolescents mais sur des enjeux de pouvoir entre la direction et la psychologue.

Cette fête orgastique a toutefois mis en évidence toutes les failles de l'institution à travers la signification qu'elle peut revêtir :

- c'est un appel au lien avec les éducateurs qui fonctionnent de plus en plus selon les modalités de la socialité secondaire.

- c'est aussi un appel à l'autorité et non plus à l'autoritarisme. Les auditions et les gardes à vue n'ont pas eu d'effet apaisant comme elles pouvaient l'avoir auparavant. Les adolescents sont revenus très excités et se sont amusés à rejouer l'émeute. Ils nous signifient qu'ils ont le pouvoir et que cela les insécurise.

Cette question du pouvoir et de l'autorité s'est rejouée sur la scène institutionnelle, quelques jours après cet événement. Un adolescent est revenu de son stage avec un cutter qu'il ne voulait pas rendre à l'éducatrice. Au moment du repas, elle en informe le directeur (premier dysfonctionnement des enveloppes, elle aurait dû en informer ses collègues présents). Celui-ci décide d'intervenir, les autres éducateurs ne comprennent pas ce qui se passent puisqu'ils n'ont pas eu l'information. Le directeur se rend vers l'adolescent et le somme de lui rendre le cutter, ce dernier refuse, et continue de manger. Devant l'insistance du directeur, l'adolescent lui rétorque : « *T'es qui toi pour que je te rende le cutter, ne me touche pas.* » L'équipe pense que le directeur va intervenir physiquement pour prendre le cutter et se prépare à le soutenir. Mais le directeur fait appel aux enveloppes interinstitutionnelles : « *Si tu ne me le rends pas je vais appeler la gendarmerie, ce serait dommage d'être incarcéré pour un cutter.* » L'adolescent ne se démonte pas et l'invite à appeler les forces de l'ordre. Le directeur lui renvoie que c'est ridicule et qu'il ferait mieux de lui rendre le cutter. Mais la situation est bloquée. Les éducateurs n'interviennent pas pour ne pas discréditer le directeur. L'institutrice prend le relais, l'adolescent accepte de lui rendre mais seulement à elle, c'est lui qui décide. Et c'est ce qu'il fait.

Deux analyses ont émergé dans l'équipe témoignant des différences existant entre les représentations des professionnels :

- pour les éducateurs présents et moi-même, la prise de pouvoir de l'adolescent sur le directeur est manifeste, les éducateurs sont surpris que le directeur ne soit pas allé au conflit.

- pour le directeur et l'institutrice, l'important était de récupérer le cutter, quel qu'en soit le moyen (et surtout en évitant toute confrontation à l'adolescent), mais à quel prix... La direction estime ne pas avoir perdu la face devant l'adolescent.

L'enveloppe éducative a perdu son autorité et par conséquent son caractère bisexuel. Elle est obligée de faire appel à l'enveloppe des cadres. Celle-ci a également perdu son caractère d'autorité, elle doit alors faire appel aux enveloppes interinstitutionnelles (les forces de l'ordre). La contenance des enveloppes a disparu au profit d'un système de contention avec un ensemble de sanctions intrainstitutionnelles (pécuniaires, les clés) et interinstitutionnelles à caractère punitif.

Désormais, trois enveloppes cohabitent, et parfois s'affrontent de manière impitoyable :

- l'enveloppe des cadres qui décident et donnent des ordres concernant la prise en charge éducative.
- l'enveloppe éducative qui applique les décisions sans toutefois les partager, les comprendre.
- l'enveloppe soignante : elle est presque inexistante, discréditée, il s'agit de la détruire car elle est vécue comme dangereuse.

Dans chacune de ces enveloppes, les professionnels qui les constituent, fonctionnent également en autarcie, finalement, il n'y a plus d'enveloppe mais des professionnels isolés. Ces enveloppes avaient un effet contenant et limitant pour les adolescents, mais aussi pour les professionnels.

Il ne reste que l'enveloppe éducateur-référent/psychologue (présupposé de base de couplage), qui fonctionne avec certains éducateurs. Elle est de l'ordre défensif, chacun cherche à se coupler à un professionnel pour être moins seul. Mais comme cette enveloppe est désolidarisée du reste des enveloppes, elle est peu efficace et son effet contenant est limité.

Le directeur explique régulièrement que nous ne pouvons plus fonctionner selon l'ancien paradigme de la crise et de la contenance. Les choses ont changé, nous avons maintenant une vie de famille, et nous ne sommes plus disponibles pour l'institution. Ce n'est pas la représentation que je me suis faite de la disponibilité des éducateurs. Nous avons osé désirer en dehors de l'institution et c'est à ce désir qu'est imputée la responsabilité du changement de fonctionnement. Finalement, nous sommes responsables de ce qui nous arrive, c'est le prix à payer pour avoir trahi l'idéal institutionnel, rompu les pactes. Nous ne comptons pas plus nos heures, sauf que l'institution, dans son souci organisationnel, nous impose de le faire. Il faut reconnaître, cependant, que parfois, nous avons des contraintes horaires pour aller récupérer

nos enfants, mais cela n'est pas en lien avec notre disponibilité, qui reste malgré tout, très importante.

3.2.4.4- La défaillance des enveloppes interinstitutionnelles.

La situation de Karim montre le fonctionnement initial du CEF et le portage interinstitutionnel dont pouvait bénéficier un adolescent.

Karim présente une importante intolérance à la frustration qui se manifeste par des insultes ou des réactions violentes adressées à l'adulte qui ne répond pas favorablement à ses attentes. Sa prise en charge est ponctuée de nombreux incidents. Lors d'un conflit qui dure plus d'une heure, il fait ses valises pour quitter le CEF. Nous parvenons, non sans difficulté, à le maintenir au centre. Une autre fois, il refuse de se rendre aux activités et s'en prend violemment au mobilier du CEF. Il faut l'intervention physique de plusieurs adultes pour le contenir. Dans la soirée, après avoir téléphoné à sa mère (qui lui annonce avoir été victime d'une agression), il tente de fuguer à plusieurs reprises pour aller la venger. Trois adultes sont intervenus pour le contenir. Il peut aussi se mettre en danger, il a tenté de s'enfuir par le velux du bureau du chef de service, il a mis de nombreux coup de poings dans les portes...

Face à la violence croissante de ses actes, les pompiers sont alertés et une hospitalisation est envisagée. A leur arrivée, Karim comprend rapidement ce qui l'attend et se calme. Les pompiers ont un effet de contention immédiat sur Karim en posant une limite à l'excitation. Cet effet ne peut s'inscrire dans la durée, puisque les pompiers n'assurent pas une fonction de contenance. C'est la reprise de l'incident par l'équipe éducative ou le psychologue qui peut avoir valeur de contenance.

Karim sait qu'il ne doit pas agir de la sorte, assure qu'il ne recommencera plus, mais il est dans l'incapacité de pousser la réflexion et l'élaboration au-delà. Le passage à l'acte, dans sa situation, permet une réelle décharge des tensions et court-circuite le travail psychique. Cette décharge est telle que l'institution n'est pas à même de la contenir, d'où l'intervention des pompiers. L'intervention d'institutions extérieures est issue d'une réflexion, elle est anticipée et pensée en équipe : « *Si cela continue, on fera intervenir...* »

Quelques jours plus tard, il franchit à deux reprises la grille du CEF pour fuguer. Il n'a pas supporté de voir les autres adolescents partir en activité sportive extérieure alors qu'il n'en a pas encore l'autorisation. Suite à son bilan d'évaluation, insatisfait des décisions prises à son encontre, il s'enferme dans sa chambre pour faire sa valise et quitter le CEF qui ne répond pas à ses attentes ! Il faut encore plusieurs heures pour le ramener au calme et lui faire entendre raison. Après une altercation avec un autre adolescent, il n'est pas en mesure de se contrôler et de se calmer. Après plus de deux heures de situation conflictuelle, la gendarmerie et les pompiers sont alertés et une hospitalisation d'office est prononcée. Cette intervention s'inscrit encore dans le projet éducatif et thérapeutique de Karim, qui se dessine au jour le jour, en fonction de ses passages à l'acte. Le mal-être de Karim nous laisse penser que la réponse doit être soignante plutôt que judiciaire. La multiplication de ses passages à l'acte nous conduit à envisager un placement dans un lieu de contention : l'hôpital psychiatrique. C'est aussi pour nous un moyen de tenter de détourner son système défensif, notamment le déni mis en place pour ne pas se retrouver confronté à la réalité de sa vie. Le déni empêche tout travail d'élaboration autour de ses passages à l'acte qui sont banalisés : « *C'est pas grave, j'assume.* »

Lorsqu'il est en crise, Karim se montre très dangereux envers les autres et lui-même. Il se frappe la tête contre les murs, met des coups de poing et de pied dans tout ce qui se trouve devant lui. Lors de son hospitalisation en psychiatrie³²², il reçoit des visites régulières du CEF. Le maintien au CEF n'est possible que s'il accepte de prendre un traitement. A son retour, il verbalise le souhait de ne plus jamais être hospitalisé. Les incidents s'estompent, son comportement s'améliore. Mais deux jours plus tard, une odeur de cannabis est détectée dans sa chambre. Il reconnaît avoir fumé et s'engage à ne plus recommencer. Rapidement, il refuse de prendre son traitement. Suite à un refus de sortie, Karim se donne des coups de fourchette dans la cuisse. Il est convoqué à la gendarmerie pour avoir fourni un joint à Lilian. Il n'accepte pas l'autorité, se montre insultant, un portable est retrouvé dans sa chambre. Lors d'une altercation, il reçoit un coup de poing d'un adolescent, il se contient mais cela nécessite une isolation du groupe de 2h30 (une demi-heure de contention physique pour « redescendre » et 2 heures de discussion pour contenir).

La prise en charge de Karim est émaillée de nombreux accrochages : difficultés pour se lever, faible participation aux activités, il dort en classe... Le soir, a contrario, il redouble d'énergie

³²² Karim sera hospitalisé dans un service adulte car ce département ne dispose pas de services de pédopsychiatrie.

et perturbe le coucher. Après une matinée tendue où il cherche à fuir les adultes pour ne pas participer aux activités, alors qu'il s'acharne sur le mobilier du foyer, les éducateurs tentent de le raisonner. Il essaie d'asséner un coup de pied à une éducatrice, un éducateur s'est interposé et a reçu le coup. Pour mettre un terme à cet incident, les forces de l'ordre interviennent. Karim est alors reçu par le psychiatre qui lui signifie qu'il établit un certificat pour une hospitalisation en psychiatrie au cas où il serait à nouveau dans la violence. Il lui explique que face à sa violence, il y a trois possibilités : l'hôpital psychiatrique, l'incarcération ou la prise de son traitement et le maintien au CEF. Karim préfère être incarcéré plutôt qu'hospitalisé. Il est convié à la réunion d'équipe pour que le protocole lui soit stipulé. Il se dit prêt à faire de gros efforts.

Mais il est de nouveau hospitalisé en psychiatrie. Nous ne sommes pas autorisés à communiquer avec lui. Quelques jours après son retour, il est pris en possession de cannabis (5 grammes). Malgré de nombreuses interventions, rappels à l'ordre, Karim devient de plus en plus violent envers les autres adolescents et les membres de l'équipe éducative, et sa consommation de cannabis reste préoccupante. Pour mettre un frein à cette escalade de violence et d'actes posés, le CEF préconise une incarcération de courte durée dans un rapport envoyé au juge. Dans l'attente de ce qui va lui arriver, il se montre très respectueux. Il est placé en garde à vue pour détention de cannabis et son contrôle judiciaire est partiellement révoqué pour 15 jours, Karim est donc incarcéré dans une maison d'arrêt hors du département car son beau-père a tenté de se suicider dans la nuit à la maison d'arrêt de notre département...

Nous sommes contraints de mettre en place une contention physique pour permettre à Karim de penser. En effet, dès qu'il a une pensée angoissante, il ne peut la contenir en lui et la substitue à un acte grave. L'agrippement violent est une modalité de lien : le seul moyen de marquer l'autre au sens de laisser une empreinte psychique est de le taper. Nous ne pouvons pas travailler du côté du sens tant que nous n'avons pas commencé à immobiliser le système défensif d'expulsion et de décharge violente, et tant qu'il n'a pas acquis un minimum de cohésion corporelle. Quand la scène violente est mise en route, il n'y a pas d'accès à la moindre représentation. C'est un fonctionnement automatique que nous ne parvenons pas à enrayer. La destructivité génère une destruction des processus de pensée, il y a prédominance de la sensorimotricité. Nous sommes alors confrontés à des agirs, et non à des pensées. Immobiliser Karim, c'est le mettre dans le pire état qu'il soit car la pensée angoissante va

advenir et il ne peut l'expulser par l'activité. Karim passe alors du statut d'agresseur à celui de victime qui se traduit par le « *ne me touche pas* ». Le moment le plus important est celui de la décontention (les deux heures de discussion). Le cadre de l'enfermement est protecteur dans la mesure où l'explosion issue de ce que Karim ne peut garder en lui, n'est pas destructrice et n'entraîne pas de représailles. Il s'agit de le confronter à un dispositif qui lui permette d'éprouver (la rage, la détresse mais aussi la satisfaction).

Mais Karim a besoin d'éprouver des cadres encore plus fermés que le CEF : l'hôpital psychiatrique et la prison. Il n'en veut pas au CEF. De la rupture, nous passons à l'idée de construire, il s'agit de penser le lien dans la rupture (Karim aura des visites dans tous les lieux où il sera contenu). Karim peut ainsi éprouver quelque chose de l'ordre de la continuité psychique.

L'intervention d'enveloppes interinstitutionnelles s'inscrit dans le projet de prise en charge des troubles du comportement de l'adolescent. En effet, face à un adolescent comme Karim, deux possibilités s'offrent à nous : l'hospitalisation (le soin) ou la garde à vue (le répressif). Nous avons, dans un premier temps, fait le choix du soin. En effet, ce que nous montre à voir Karim, ce sont des états de crise importants où l'ensemble de son système de contention psychique lâche. Son passage par l'hôpital l'apaise momentanément, mais il faudra attendre son deuxième séjour, pour voir disparaître les crises violentes. La constitution d'une enveloppe, même momentanément artificielle (avec l'usage du médicament) est nécessaire pour donner le temps à Karim de se constituer sa propre enveloppe. Dans un second temps, nous abordons la question de la loi et du respect des règles : pour la détention de cannabis, nous faisons appel à la gendarmerie.

Le caractère fermé des CEF est symbolisé par l'épée de Damoclès suspendue en permanence au-dessus de la tête de l'adolescent : en théorie, tout non-respect des obligations qui lui sont faites peut se traduire par un emprisonnement. Une telle disposition place l'équipe éducative en situation de pouvoir influencer sur la destinée carcérale de l'adolescent.

L'intervention de deux institutions (l'une soignante, maternelle ; et l'autre répressive, paternelle) introduit une différenciation dans les agirs de Karim, lui ouvrant une voie pour sortir de la confusion dans laquelle il se trouve. Une troisième institution sera mobilisée : l'hôpital général. Les passages à l'acte se sont transformés en maux de ventre tels qu'il lui est impossible de se lever pour aller en activité. Malgré les visites chez le médecin et les traitements administrés, la situation n'évolue pas. Nous pensons alors que Karim se joue de

nous. Nous décidons de le faire hospitaliser pour un examen complet. De retour au CEF, il ne se plaindra plus jamais de maux de ventre. Les maux de ventre lui servaient de prétexte pour éviter les contraintes du placement.

C'est ce maillage interinstitutionnel qui nous a progressivement permis de déjouer le système défensif de Karim, ce qui a rendu son évolution possible. La stabilisation de son comportement a pris presque six mois. Karim est resté placé 15 mois au CEF.

Mais il y a des situations dans lesquelles nous avons agi dans l'urgence, et dans lesquelles le temps de réflexion a été court-circuité par un passage à l'acte institutionnel. Il en a été ainsi pour Moïse-Senouci. Son recours à l'acte a « aveuglé » tout le monde, la justice a été alertée très rapidement. Quand les psychiatres du CEF ont été informés de l'incident, ils ont préconisé une hospitalisation en psychiatrie, mais il était trop tard, la machine judiciaire s'était mise en route. Le juge a invalidé notre diagnostic réduisant les troubles de Moïse-Senouci, non pas au champ du soin, mais à celui de l'éducatif, ce qui justifiait son incarcération. Moïse-Senouci s'est retrouvé face à un double-discours : celui de la justice qui insiste sur le caractère éducatif de ses troubles, et celui du CEF, qui, au contraire, les attribue à une problématique psychologique : immoler des personnes, les brûler, dans des états de conscience seconds, difficile d'admettre que le problème est uniquement d'origine éducative ! Malgré le semblant de prise de conscience de ses troubles lors de notre rencontre en maison d'arrêt, à son retour au CEF, rien ne laisse transparaître chez Moïse-Senouci, le désir de travailler sur sa problématique. Il adhère au suivi proposé, mais sur un mode défensif, en faux-self. Le discours de la justice lui sert d'écran défensif pour se détourner du suivi psychologique et ne pas l'investir. Si ses troubles relèvent de l'éducatif, alors il n'a qu'à faire preuve de bonne volonté pour se contrôler.

L'hôpital, la prison sont une manière de dire à l'adolescent qu'il dépasse les possibilités d'accueil du CEF. La justice cautionne et insiste sur les capacités de l'adolescent à s'en sortir puisqu'il est replacé au CEF. Le CEF témoigne de sa limite dans la tolérance des agirs sans signifier l'abandon, ni le rejet ; ce qui suscite des interrogations chez les adolescents : « *Vous allez me reprendre ?* » Un travail est toujours réalisé avec l'adolescent et ces allers-retours dedans/dehors sont toujours des temps très productifs de la prise en charge. Un processus de conscientisation de la problématique de l'adolescent peut se réaliser.

Les enveloppes interinstitutionnelles sont des contenants caractérisés par leur aspect masculin, limitant, et sans réelle fonction de contenance. Ils peuvent, cependant, produire des effets de soin dans la durée, si leur utilisation est pensée dans le cadre du projet thérapeutique de l'adolescent.

Le CEF n'est qu'un dispositif parmi d'autres, un élément du tissu social dans lequel il s'inscrit. De ce fait, il est soumis à des réalités qui lui échappent :

- le CEF est une création politique qui participe au processus de traitement de la délinquance des mineurs.

- le CEF est un dispositif économique qui doit être rentable. Actuellement, les CEF sont contraints d'augmenter leur capacité d'accueil et de diminuer la durée du placement. Le placement moyen était de 9 mois, il doit être réduit au temps initialement prescrit de 6 mois, quelle que soit l'avancée de l'adolescent. Lors des premières prises en charge, l'équipe souhaitait aller au bout de son projet éducatif et thérapeutique avant de confier de nouveau l'adolescent à la société. Des prolongations étaient obtenues, en accord avec l'adolescent, pour achever l'initiation. Aujourd'hui, ce discours a disparu, l'adolescent est placé chez nous pour 6 mois, il y a eu des travailleurs sociaux avant, il y en aura après... Ceci est le discours du nouveau chef de service mais pas nécessairement celui de la direction... Le CEF serait un élément parmi d'autres de la prise en charge des adolescents. Il perd dès lors sa notion de rite de passage à vocation initiatique, il s'inscrit désormais dans la continuité, avec l'absence de marquage de la séparation entre un avant et un après. D'ailleurs, le CEF est presque devenu un foyer comme les autres, il ne provoque plus la perte de repère qu'il pouvait générer chez les premiers adolescents accueillis.

- le pouvoir politique s'exerce dans le CEF, si nous voulons que les budgets soient maintenus, nous sommes obligés d'accepter ses prérogatives, même si nous estimons qu'elles sont contraires à la prise en charge des adolescents (comme accueillir un adolescent pour un mois ou deux dans le cadre d'un aménagement de peine).

- le CEF est dépendant des décisions de justice qui vont parfois à l'encontre de la logique éducative (accueil d'urgence, placement pour une durée de moins de 6 mois, retour en famille avant l'arrivée au CEF, non sanction de la fugue,...).

Pour complexifier un peu plus le système, la prise en charge en CEF doit s'accommoder d'éléments aux temporalités bien distinctes : la temporalité du placement (6 mois), la

temporalité de la justice (des affaires peuvent être jugées deux à trois ans après les faits), la temporalité psychique des adolescents.

Malgré tout, le CEF tente de travailler en lien avec différentes institutions :

- la gendarmerie. Elle est susceptible d'intervenir à tout moment dans la structure, notamment lors d'un processus de rébellion initié par les adolescents. Leur simple arrivée sur le site apaise les esprits. Son utilisation doit rester exceptionnelle afin d'éviter un transfert d'autorité de l'intérieur vers l'extérieur, signant l'échec de l'autorité éducative.

-Les pompiers sont sollicités lorsque les agirs des adolescents sont considérés comme relevant du soin ou ayant un caractère auto-agressif.

- la justice : le juge pour enfant peut-être sollicité pour un recadrage ou prononcer une révocation du contrôle judiciaire ou du sursis de mise à l'épreuve suite à un rapport d'incident. Face aux insultes et violences de Wilfried, plusieurs rapports d'incident sont envoyés au juge, les rappels à l'ordre de la justice restent inefficaces. Il est incarcéré pour avoir blessé un éducateur lors d'une altercation. Il n'en veut pas au CEF et témoigne du côté rassurant de cet enfermement : « *Il fallait m'arrêter.* »

- la psychiatrie, quand il est estimé que les troubles de l'adolescent relèvent d'une contention soignante. Dans notre département, il n'existe plus de service fermé accueillant les adolescents. Quand une hospitalisation d'office est mise en place, l'adolescent est placé dans un service d'adulte, peu adapté à sa problématique. Les conditions d'hospitalisation de Karim nous ont conduits à envisager à l'avenir d'autres solutions.

- la protection judiciaire de la jeunesse représentée par l'« éducateur fil rouge » : il assure le suivi de l'adolescent avant et après le placement CEF. Il permet que le passage en CEF s'inscrive dans une réelle continuité de la prise en charge éducative et ne soit pas vécu comme une rupture. Il n'est pas toujours en accord avec le projet construit par l'adolescent. Il arrive qu'il ne tienne pas compte de l'évolution de l'adolescent, du travail réalisé avec la famille et reste sur ses positions. Par exemple, un adolescent pour lequel aucun retour famille à l'issue du CEF n'était envisageable, peut être soutenu par l'équipe, pour travailler autour de la séparation, de la construction d'un projet en dehors de la famille. Mais, l'éducateur fil rouge peut s'opposer à un tel projet et vouloir maintenir à tout prix l'adolescent dans sa famille (ce qui lui évite d'avoir à chercher une solution d'hébergement). Ainsi l'adolescent est-il confronté à deux discours antinomiques qui sont un frein à son évolution, actualisant un

clivage entre la mauvaise équipe du CEF qui se positionne du côté d'un non-retour en famille et le bon éducateur PJJ qui suit le désir de l'adolescent.

La situation de Karim correspond à une prise en charge qui a eu lieu à l'ouverture de la structure. Depuis, les choses ont quelque peu changé mettant à mal la fonction potentiellement contenante de ces enveloppes interinstitutionnelles :

- la réforme de la justice : les juges sont débordés, certains ne prennent plus le temps de convoquer les adolescents pour un recadrage malgré les nombreux rapports d'incidents envoyés. Lors d'une audience, le CEF demande une main-levée pour un adolescent qui trouble depuis des mois la vie du CEF (racket, violence en réunion,...). Un dépôt de plainte a même été réalisé. Cet adolescent refuse tout lien et tout travail avec l'équipe éducative, soutenu dans cette démarche par sa mère. De nombreux rapports d'incidents ont été envoyés et sont restés lettre morte. Le juge renvoie au chef de service présent, devant l'adolescent, que nous étions payés pour assurer la prise en charge de ce type d'adolescent ; si nous n'y parvenions pas, nous devrions peut être nous interroger sur notre manière de faire... L'absence de concordance des temporalités judiciaire et psychique est ici flagrante : l'adolescent n'est peut être pas prêt pour cette prise en charge et il la met en échec, en toute impunité (il n'a pas respecté les obligations de son contrôle judiciaire). Afin d'asseoir un peu plus l'adolescent dans sa toute-puissance, le juge met fin au placement et le renvoie au domicile maternel.

Le partenariat avec les juges est de plus en plus compliqué. Au départ, ils s'en remettaient au projet psycho-éducatif du CEF pour prendre leur décision, aujourd'hui, ils imposent au CEF la prise en charge éducative. Comme ce juge qui nous place un adolescent en nous demandant de le scolariser sans tenir compte de notre protocole (qui suppose 6 semaines d'enfermement, et pas de vie sur l'extérieur sans éducateur avant trois mois de placement).

Les priorités de la justice (avec ses obligations de formation) et de la PJJ (avec son exigence de rentabilité) ont fait évoluer la prise en charge du travail sur les troubles du comportement à l'insertion professionnelle. Après 6 mois de placement, le CEF doit pouvoir justifier d'une mise en stage conséquente, même si les troubles du comportement persistent (ce positionnement a sans doute été à l'origine du passage automatique des stades).

Nous constaterons avec Mérouane dans quelle impasse éducative nous conduisent certains juges.

- la protection judiciaire de la jeunesse, financeur du CEF, insiste sur la rentabilité du dispositif. Le temps moyen de placement avait été évalué à 9 mois, les juges accordaient donc une prolongation de 3 mois. Tel n'est plus le cas actuellement, il faut du débit. Les prix de journée sont supprimés lorsque les adolescents sont incarcérés ou hospitalisés, ce qui limite désormais l'utilisation de la prison ou de l'hôpital dans le processus de prise en charge.

La sortie du CEF était préparée par une installation progressive de l'adolescent : hébergé en semaine dans sa famille ou dans son futur lieu d'accueil, l'adolescent devait aller en stage, respecter les règles de son lieu d'hébergement. Le week-end, il revenait au CEF. Ce temps permettait à l'adolescent de se confronter, dans la réalité, à un espace de contenance moins important que le CEF et d'éprouver ces changements, de constater ses difficultés. Ces éléments pouvaient être retravaillés avec les éducateurs avant la sortie. Aujourd'hui, lorsqu'un adolescent part du CEF plus de deux jours (ce qui correspond aux retours en famille le week-end), le CEF ne touche plus de prix de journée.

Dans ces conditions, tout est mis en place pour assurer une rupture dans la continuité de la prise en charge des adolescents.

Reste une dernière institution, que nous n'avons pas encore évoquée, mais dont le rôle est primordial dans le réseau de contenance interinstitutionnelle : il s'agit de la famille. Le travail avec la famille produit un effet de contenance pour les adolescents, comme nous allons le constater avec la situation de Jérôme.

La mère de Jérôme est placée à l'ASE³²³, à l'âge de 16 ans, suite à la séparation de ses parents dont les conflits étaient très violents. A 18 ans, elle rencontre le père de Jérôme, et se sépare de lui à sa naissance. Deux ans après le divorce est prononcé. Mais entre temps, Madame a un deuxième enfant issu d'une relation passagère. Elle rencontre ensuite Monsieur L., avec qui elle s'installe. Monsieur L. est incarcéré suite à une crise très violente (menace avec une arme à feu) au domicile familial. A sa sortie de prison, Monsieur L. reprend la vie commune avec la mère de Jérôme et très rapidement, ils se marient. A peine mariés, une procédure de divorce est mise en place en raison de la violence de Monsieur L.. Le couple se fréquente toujours et donne naissance à un petit garçon. Les conflits sont très nombreux, la mère de Jérôme sollicite régulièrement la police pour se protéger du comportement très violent de son mari. Les enfants sont témoins et victimes de la violence de Monsieur L.. La violence et le manque de

³²³Aide sociale à l'enfance.

disponibilité des adultes entraînent un sentiment d'insécurité chez les enfants d'où découlent des difficultés d'apprentissage.

Jérôme a 6 ans lorsque se mettent en place les premiers placements suite à un signalement pour des troubles du comportement et des difficultés scolaires. Il passe ses week-ends chez sa mère et rencontre son père à la journée (il vit dans un foyer sonacotra, sa situation est précaire). La situation est encore très conflictuelle entre les deux parents. Selon le père, les rencontres avec Jérôme sont conditionnées par l'humeur de la mère. Bien que l'autorité parentale soit commune, il a très peu vu Jérôme depuis sa naissance. Il doit faire intervenir les forces de l'ordre pour voir ses enfants. Il se dit être victime de sa femme que « *tout le monde croit, qui fait ce qu'elle veut... on critique le père mais à la mère on ne dit rien* ». Le père revient sur le passé et cherche à démontrer que Jérôme évolue dans un contexte carencé, violent, défailant sur le plan éducatif. Il rend sa femme responsable de ses difficultés avec son fils.

Après 3 ans de placement, Jérôme évolue positivement, mais sous la pression de sa mère, il quitte le foyer, contre l'avis éducatif. La mère a un discours négatif à l'encontre de l'extérieur, des pères de ses enfants, il règne un climat de violence verbale (insultes, injures, grossièretés) en présence des enfants. Elle ne remet pas en question ses attitudes et ne préserve pas ses enfants de ses difficultés personnelles. Bien au contraire, elle les implique, ils sont ses confidentiels et Jérôme se sent dans l'obligation de devoir la protéger.

Avec Jérôme, la mère a un comportement ambivalent, complice ou rejetante. Quand elle est en difficulté avec son autorité, elle devient menaçante : « *J'en ai rien à foutre, tu dégages, le juge là y va te remettre en foyer ou chez ton connard de père.* » La mère utilise alors l'extérieur ou le père comme menace de sanction. Elle profère un discours paradoxal. Elle ne supporte plus Jérôme mais elle ne l'encourage pas à accepter les placements. Elle est agressive, rendant les éducateurs responsables des agissements de son fils.

Jérôme a longtemps pensé que Monsieur L. était son père. Il dispense sur son père le discours ressassé par sa mère : « *Il nous a laissés tout seuls, n'a rien fait pour nous.* » Il pense pouvoir se débrouiller sans son père. Cependant, il est en quête d'attention paternelle mais ne peut pas s'autoriser à restaurer ce lien sans risquer de se trouver rejeté par sa mère.

Il évoque la violence et les conflits avec Monsieur L.. Il situe sa mère en tant que victime de cet homme et de la justice qui ne les a pas assez protégés. Il pense alors que c'est à lui que revient ce rôle de protecteur : « *Moi si je croise Monsieur L., je lui fais la peau, je le bute.* »

Jérôme se montre violent envers ses frères et sœurs. Sa mère est allée voir la police pour les aviser de la situation. Elle est à bout et demande de l'aide. Jérôme reconnaît les faits mais pas leur gravité. Par ses transgressions, il teste la réactivité de sa mère. Sa mère et ses sœurs ont peur au quotidien, Jérôme vole des objets au domicile pour les revendre. Sa mère sollicite un nouveau placement, qu'elle met en échec. Jérôme ne cesse de fuguer, sa mère a une attitude ambivalente, elle le couvre. Elle a des positions éducatives très variables, elle peut avoir des propos injurieux chargés de violence à l'égard de l'extérieur, c'est-à-dire des institutions et du père de Jérôme avec lequel il n'a maintenant plus de contact ; et à l'égard de son fils, elle est tantôt complice, tantôt rejetante sans percevoir la portée de ses propos et de son comportement.

Jérôme explique qu'il fugue pour aller défendre sa mère. Il se considère comme l'homme de la maison et reproche à sa mère de s'être mariée et d'avoir fait un enfant avec Monsieur L.. Ce dernier est de nouveau incarcéré pour des violences exercées à l'encontre de Jérôme. Jérôme et sa mère redoutent sa sortie. Elle dispose d'une arme à feu et menace de s'en servir à l'encontre de Monsieur L. s'il approche du domicile. Très vite, les relations entre Jérôme et sa mère se détériorent, et la mère demande à ce qu'on le prenne en charge, elle n'en veut plus. Dans ces nombreux allers-retours entre le domicile maternel et les foyers, Jérôme commet une multitude d'actes de délinquance qui le conduit au CEF.

A son arrivée, Jérôme est décrit comme un adolescent qui physiquement et mentalement fait plus jeune que son âge. Il aime plaisanter, taquiner les adultes. Il participe à tous les ateliers imposés par le CEF. Il est en retrait des meneurs et se rapproche plus des adolescents « sans histoire ».

Jérôme est autonome dans la vie quotidienne. Il paraît débrouillard, il sait s'adresser à un adulte qu'il ne connaît pas. Par contre, ses gamineries ont tendance à énerver les adultes qui passent leur temps à le rappeler à l'ordre.

La relation duelle permet de le valoriser et reprendre confiance en lui. Mais il a tendance à accaparer les adultes.

Je reçois Jérôme au minimum une fois par semaine. Pendant ses temps de loisirs, il apprécie venir discuter avec moi. Contrairement à l'instabilité psychomotrice qu'il manifeste dès qu'il est inactif, Jérôme arrive à se poser dans mon bureau. Il y est calme et évoque avec un détachement affectif surprenant les vécus traumatiques de son passé. Il se questionne et

interroge son histoire. Nous sommes allés chercher son dossier au tribunal (dont sont issus les éléments précédemment évoqués) pour récupérer des informations et les lui transmettre. Jérôme est assez ambivalent devant la restitution de son histoire. Il veut savoir mais il est déstabilisé par ce qu'il y trouve.

Jérôme est au travail mais son comportement est encore très instable. Toute l'élaboration sur l'emprise maternelle reste encore à réaliser pour qu'il puisse parvenir à se projeter dans l'avenir.

Il appelle régulièrement sa mère. Il a été autorisé à téléphoner à sa « tata », dame qui s'est occupée de lui quand il était enfant (de l'âge de 7 ans à 14 ans) dans le cadre d'un parrainage de vacances.

Jérôme n'a de cesse de questionner ses interlocuteurs, il monopolise l'attention, recherche une relation privilégiée. Il est également souvent dans le contact physique, par des petits gestes, pour interpeller l'adulte, attirer l'attention.

Au cours de son placement, Jérôme a élaboré un projet professionnel. Dans un premier temps, il a souhaité faire des stages en mécanique. Ses stages se sont bien déroulés : il est volontaire et courageux ; il a l'envie de faire. Jérôme, en effet, préfère mettre les mains dans le cambouis plutôt que de s'ennuyer et d'être confronté à l'angoisse/excitation générée par l'inactivité.

L'objectif principal de Jérôme est de trouver un employeur à proximité du domicile maternel afin de rester « près » de sa mère, voire avec elle, tout en étant occupé la journée. Sa mère l'a fortement influencé dans ce sens, cherchant elle-même les centres de formation, les écoles ou les maîtres d'apprentissage dans un rayon proche de son domicile.

Jérôme a pris contact avec un foyer de jeunes travailleurs pour envisager un hébergement hors de chez sa mère. Mais la complexité des relations entre Jérôme et sa mère ne lui permet pas d'envisager clairement un projet personnel. En effet, si sur un plan professionnel Jérôme fait preuve de volonté malgré ses lacunes, il ne peut envisager ce projet que dans le lien avec sa mère. Cependant, il sait, comme nous, que la vie commune présente des risques à moyen terme mais il se trouve pris dans un conflit de loyauté qu'il ne peut exprimer devant sa mère.

Cette relation prend tellement de place dans la construction du projet d'avenir de Jérôme que le travail d'élaboration sur les actes délictueux est passé au second plan : si Jérôme doit assumer des sanctions judiciaires, il les assumera d'autant plus qu'elles lui seront imposées et qu'il n'aura pas besoin de faire des choix. Il semble que Jérôme soit capable de continuer à

poser des actes ou à assumer ceux que d'autres ont commis afin que ce soit la justice qui décide de son éloignement par rapport à sa mère.

Des rencontres de travail ont été mises en place avec sa mère et sa famille de parrainage. La mère a construit un mythe de sa propre histoire et de celle de Jérôme. Lors des rencontres familiales, la mère dénie son placement ASE et affirme être restée chez son père. Elle affirme aussi que les médecins ont constaté, durant sa grossesse, qu'elle était victime de violence et que cela mettait en péril le fœtus. Son gynécologue l'a menacée de prévenir les services sociaux qui lui enlèverait son enfant à la naissance, si elle ne se séparait pas de son mari. Jérôme est d'ailleurs né bleu, il s'agissait de traces d'hématomes provenant des coups. Bien que nous lui signifions que le diagnostic médical, issu du carnet de santé, précise que Jérôme est effectivement né bleu, mais par manque d'oxygène, elle dénie la réalité.

La mère dénie aussi le mal-être et la souffrance de son fils, elle ne dit jamais « je » mais « on », associant étroitement Jérôme à sa pensée et à ses décisions. Jérôme parle en « on » aussi. La mère de Jérôme ne veut pas qu'il construise de lien avec son père, il est l'enjeu du conflit parental. La mère semble prise dans une double contrainte :

- sortir de cette relation difficile qu'elle a construite avec son fils. Elle dit être empêchée, par Jérôme, de refaire sa vie avec un autre homme.
- son souhait de ne pas déplaire à Jérôme pour empêcher la construction d'un lien soutenu et continu avec son père.

Les rencontres avec la mère ont confirmé les problématiques évoquées dans son dossier, à savoir :

- l'inversion de l'axe générationnel : Jérôme est en place de parent pour sa mère, il se doit de la protéger, puisqu'elle n'est pas en mesure de le faire.
- la confusion des places : Jérôme se positionne en homme de la famille, homme tyrannique et violent, dans une identification aux modèles masculins que sa mère lui a proposés. Il veut gérer la vie de ses frères et sœurs, les corriger s'ils sortent de la ligne de conduite qu'il a prédéfinie. Quant à sa mère, il lui interdit d'avoir des relations amoureuses sans son accord.
- la complicité de la mère face aux transgressions de Jérôme.
- l'incapacité de la mère à se remettre en question. Elle a besoin de Jérôme et l'utilise même s'il doit en pâtir et être incarcéré.

Jérôme, en étayage sur moi, s'autorise à aborder des points douloureux de son histoire :

- pourquoi sa mère choisit-elle toujours des hommes violents ?

- pourquoi n'a-t-elle jamais protégé ses enfants de la violence des hommes qui partagent sa vie ?

- qu'elle est la nature du lien qu'elle entretient avec lui ?

Sa mère a souhaité porter plainte contre moi croyant que j'avais dit « *qu'elle couchait avec son fils* » (ces propos lui ont été rapportés par Jérôme). La dimension incestuelle du lien établi par la mère avec Jérôme, est directement interrogée par l'adolescent. Il avait travaillé cette dimension en entretien et, comme à son habitude, ne pouvant aborder les choses directement avec sa mère, il utilise un tiers pour le faire à sa place. La mère a sollicité un rendez-vous pour reprendre ces éléments avec moi, rendez-vous qu'elle n'a pas honoré.

Lors des entretiens médiatisés avec sa mère, Jérôme m'utilise toujours pour interroger sa mère : « *la psy a dit que...* ». Il n'hésite pas à contredire ou demander des précisions s'il sent une manipulation, un évitement de la part de sa mère. Les jours qui suivent ces entretiens, Jérôme est apaisé et serein.

Les rencontres avec la famille de parrainage ont permis de voir enfin en Jérôme, un enfant.

Il les positionne en parents à qui il faut taire ses transgressions pour ne pas se faire gronder et risquer de perdre leur amour. Jérôme est très honteux d'avoir à les rencontrer dans un tel contexte.

Dès les premiers retours au domicile de la mère (avec l'éducateur puis seul), Jérôme n'est plus dans la même démarche. D'une part il cherche à « surveiller » les faits et gestes de sa mère et de sa sœur en endossant la responsabilité du « chef de famille » ; d'autre part, il provoque la colère ou les remontrances de sa mère en l'informant des transgressions qu'il a commises, des mensonges qu'il a racontés... Les jours qui suivent, Jérôme exige de retourner chez sa mère à sa sortie du CEF. En effet, il doit travailler pour soutenir financièrement sa mère, affirme que tout se passera bien et que le CEF doit lui trouver un patron avant sa sortie. Jérôme et sa mère sont très ambivalents quant à l'avenir de leurs relations. Leurs discours varient, s'adaptent l'un à l'autre, se suivent et s'unissent s'ils doivent contredire l'autorité, s'affrontent si la mère est la victime de la violence de son fils, s'opposent si Jérôme prend du recul et cherche à prendre son autonomie. Lorsque les propos que la mère tient à l'égard de son fils sont retransmis à ce dernier, celui-ci les dénie ou affirme que c'est lui qui les a commandés : « *C'est pas vrai, elle a pas dit ça* » ou « *c'est normal c'est moi qui lui ai dit de dire ça.* »

Ainsi, à l'approche de l'échéance du placement, la mère affirme de plus en plus son désir que son fils rentre chez elle, sans aucune autre alternative possible. « On » ne lui prendra pas son fils, il va travailler et tout se passera bien.

Jérôme confirme ce discours devant sa mère mais admet qu'il aura besoin de se « poser ailleurs » à certains moments. Cependant, il ne se sent pas encore la capacité d'être autonome mais surtout d'affronter sa mère.

Après avoir accueilli un certain temps Jérôme à son domicile, la mère change d'avis et pense qu'il serait effectivement intéressant qu'il y ait un « second » lieu de résidence au cas où ils seraient en conflit. Mais non satisfaite d'une possibilité d'hébergement en foyer de jeunes travailleurs pour son fils (qui n'y rencontrerait que des délinquants), elle demande à ce que le placement au CEF soit prolongé.

Chaque jour, le discours de l'un et de l'autre varie. Jérôme pose des actes et décrit son manque d'autonomie, de maturité. Il signifie ainsi le besoin d'être encore accompagné par le CEF. Il ne nie pas que sa situation familiale reste très fragile mais il pense pouvoir la gérer. Il se débrouillera comme il l'a toujours fait, il ira chez ses copains.

Quant à sa mère, elle revient sur sa demande de prolongation de placement et n'hésite pas à faire du chantage : « *De toutes façons, si Jérôme ne rentre pas à la maison le 5 mai, je quitte le tribunal, j'abandonne tout et Jérôme sait ce qu'il a à faire, il ne retournera pas au CEF, il ira en prison.* » Elle préfère imaginer que son fils posera des actes qui le conduiront en prison plutôt que d'accepter qu'un tiers ne les éloigne l'un de l'autre.

Le lendemain de ces propos, elle remet en question leur capacité de « cohabitation » à plus long terme : « *De toutes façons ça ne marchera pas, il ne m'écouterà pas, il raconte des mensonges et fait des bêtises sans arrêt, j'y arriverai pas, je ne sais pas comment ça va finir...* » Ce discours, déjà maintes fois entendu, signifie à nouveau l'incapacité de la mère à imposer un cadre à son fils.

Jérôme a aussi sa part de contradiction : il affirme souhaiter son indépendance car il ne supportera pas de vivre au quotidien avec sa mère qui risque de le rejeter ; et parallèlement, il rédige un courrier au juge pour demander à retourner chez elle. La menace qui pèse sur Jérôme d'être privé d'amour, abandonné par sa mère, et qui a déjà été mise en acte, génère un état de dépendance à celle-ci. L'insécurité de Jérôme est liée au contexte social dans lequel il évolue et au fonctionnement de sa mère qui dénie ses difficultés et présente des aspects maniaco-dépressifs.

L'élaboration collective, via les différentes enveloppes, permet aux intervenants de se déprendre des processus projectifs. Un travail d'articulation du comportement de l'adolescent au sein de l'institution dans ce qu'il donne à voir, avec l'histoire familiale et la réalité psychique des parents, permet à Jérôme de comprendre dans quelle aliénation sa subjectivité se trouve engluée.

Depuis le début de ses retours en famille, Jérôme refuse de venir aux entretiens. Après quelques négociations, nous parvenons cependant à en organiser quelques-uns. Il a mis au travail avec moi la problématique de son lien fusionnel à sa mère. Jérôme reste toutefois très ambivalent : il aimerait prendre son autonomie mais il ne peut s'opposer au désaccord de sa mère à le laisser partir ; en effet, il prendrait le risque d'un nouvel abandon. Les entretiens de travail avec sa mère se sont aussi stoppés avec les retours en famille. Elle est cependant venue une fois au CEF, lors de la synthèse de sortie de Jérôme. Elle n'a pu entendre ce que lui renvoyait l'équipe et l'éducatrice PJJ quant à son incapacité à vivre avec son fils sans, tôt ou tard, le rejeter dans la rue. Quand nous proposons à Jérôme de faire un test d'une semaine dans un FJT, sa mère demande immédiatement si le lieu sera surveillé. Nous répondons par la négative, elle glisse alors à l'oreille de Jérôme, qu'il n'aura qu'à venir dormir chez elle, personne ne le saura. Elle encourage donc son fils à transgresser les règles et met en échec tout projet d'autonomie le concernant : « *Vous n'allez pas me prendre mon fils.* » L'approche de la sortie angoisse beaucoup la mère qui ne peut pas se résoudre au fait que son fils puisse réussir en dehors d'elle, à ce titre elle préférerait le voir aller en prison. Elle commence à organiser les choses pour mettre Jérôme en échec, ce qu'elle parviendra sans doute à réaliser, comme par le passé.

A chaque retour de chez sa mère, Jérôme évoque des transgressions de plus en plus graves réalisées durant le week-end. Fantômes ou réalité, il semble nous révéler sa difficulté à être chez sa mère, mais ne pouvant s'opposer à elle au risque de revivre un abandon, il sollicite le CEF pour interdire ses retours. Par ailleurs, son comportement au sein du CEF s'est nettement dégradé depuis les retours en famille, son instabilité est redevenue omniprésente.

Jérôme semble tiraillé entre son désir de réussite, de vivre une vie autonome, sans avoir à servir de béquille à une mère qui l'utilise à des fins narcissiques et sa peur de perdre l'amour maternel. En l'état actuel du travail familial, nous pouvons bien évidemment craindre que le désir de maintenir le lien à la mère prime même si le prix à payer est une incarcération.

Lors de l'audience de sortie, le juge a prolongé le placement pour 6 mois. Jérôme a alors énoncé, au tribunal, que c'était la meilleure solution pour lui. Il est allé contre le désir maternel en utilisant toujours la médiation d'un tiers.

Tout se passe comme si la psyché de Jérôme était devenue la prisonnière d'objets internes hostiles et hyperexcitants installés désormais au cœur de son être. Les mécanismes de clivage et de déni, l'éjection hors de la psyché des tensions par l'acte, les identifications projectives protègent Jérôme du conflit et réduisent plus ou moins considérablement la possibilité pour lui d'être le sujet de ses conflits. Une telle faillite des dispositifs pare-excitation, narcissique et objectal, semble bien liée à la discontinuité de la présence de sa mère depuis la naissance, avec toutes les conséquences néfastes sur le processus de subjectivation. En effet, l'emprise, réelle et éprouvée en tant que telle, que sa mère exerce sur Jérôme, entraîne des risques de confusion quant aux limites, à la différenciation soi/autrui.

La menace de privation d'amour provoque un sentiment de dépendance radicale. Le refus de la dépendance, si actif à l'adolescence, peut être interprété comme un évitement des exigences surmoïques, puisque le besoin d'amour (ressenti comme dépendance) fait écho à la menace parentale.

Grâce au travail avec la mère de Jérôme, celui-ci a pu progressivement exister de manière séparée d'elle et trouver sa place au milieu de l'ambivalence maternelle, il s'est installé dans un foyer de jeunes travailleurs, en autonomie.

Auparavant, ma mission était de repérer les éléments traumatiques avec l'adolescent, de tenter de travailler autour des représentations parentales idéalisées, de proposer à l'adolescent un entretien avec la famille pour permettre une appropriation subjective des conflits, en anticipant les changements, les positionnements de la famille. Dans les situations très compliquées, je pouvais intervenir sur un à trois entretiens en lien avec l'éducateur référent. Je demandais à l'adolescent si je pouvais évoquer sa situation avec son éducateur référent, afin que nous préparions les entretiens familles, qui seraient alors menés par l'éducateur, pour être ensuite repris avec moi. Dans cette triangulation éducateur référent-psychologue-adolescent, les représentations de l'adolescent par rapport à sa famille pouvaient se travailler et entraîner un processus de désillusion et de désidérialisation, par conséquent un remaniement des imagos parentales. L'éducateur pouvait dire au psychologue, mettre en mots ce qu'il avait perçu des émotions de chaque protagoniste, donner son interprétation de la situation. Tout ceci

était retravaillé avec l'adolescent, en vue de favoriser le processus d'introjection du travail psychothérapeutique.

3.2.5- Situation clinique : Mérouane.

3.2.5.1- Anamnèse.

Les éléments dont nous disposons concernant Mérouane proviennent essentiellement de l'équipe éducative et de son dossier.

Les parents de Mérouane vivent dans la même ville et ne manquent pas de s'insulter lorsqu'ils se croisent. Monsieur est sans domicile fixe, il est hébergé dans un foyer, Mérouane le rencontre dans un parc pour lui soutirer de l'argent, « *il me doit bien ça* », faisant allusion à la violence qu'il a subie de la part de son père. Mérouane entretient un lien étroit à sa grand-mère paternelle chez qui il trouve refuge quand cela l'arrange. Cependant, cette dame est aujourd'hui très âgée et n'est plus en mesure de « supporter » son petit-fils.

La mère de Mérouane a conservé de façon usuelle le nom de son mari. Elle est très sollicitante à l'égard des institutions qu'elle n'hésite pas à encenser ou à fustiger, selon qu'elles répondent ou non à ses attentes. Elle a refait sa vie avec un voisin et travaille au domicile de personnes âgées. Elle se dit être très attachée à son fils mais peine à trouver la juste mesure entre fusion et rejet. Elle a totalement surinvesti son deuxième enfant qui souffre d'autisme, et ce, au détriment de Mérouane.

L'immaturation de Mérouane a empêché son intégration en pré-apprentissage. Totalemment déscolarisé, il erre toute la journée, commettant de petits larcins et exaspérant tout le voisinage, sans que sa mère ne s'en préoccupe. C'est alors que se sont enchaînés les placements : CER, MECS, psychiatrie, retour au domicile maternel, MECS, retour au domicile maternel, séjour de rupture, retour au domicile maternel, MECS, retour au domicile maternel, CEF. Dès qu'une structure ne parvient plus à contenir Mérouane, il réintègre le domicile maternel dans l'attente d'un nouveau placement. Malgré certains passages à l'acte graves (tentative d'étranglement d'une éducatrice, diverses violences), les institutions ont souvent refusé de porter plainte contre Mérouane.

Le parcours de Mérouane est émaillé d'exclusions qui le conduisent toutes au domicile maternel. Son mal-être revêt différentes formes : énurésie, problèmes d'hygiène, consommation élevée de cannabis, moments importants d'agitation, difficultés d'endormissement (il dort la lumière allumée),... Mérouane est complètement opposé à tout suivi psychologique malgré son obligation de soin. Sa mère dit de lui qu'il est « *malade* » ou alors que « *tout va bien dans sa tête.* »

Mérouane démontre cependant une grande capacité d'assimilation des informations même si son attitude laisse penser le contraire (agitation motrice, écoute passive,...). Mais il présente aussi un autre visage, il peut être l'instigateur de comportements intempestifs. Dans ses états d'agitation, Mérouane a des difficultés à trouver ses limites. Le vide est source d'angoisse et il ne fonctionne alors que sur le mode de l'agir, ce qui génère des passages à l'acte répétitifs malgré les différents rappels à la règle et à la sanction.

Mérouane peut être très proche de l'adulte dans le cadre d'une relation duelle. Malgré sa volonté de s'inscrire dans une dynamique de changement, il ne parvient jamais à respecter ses engagements, ni à contenir et contrôler ses pulsions. Lorsque l'émotion le submerge, il se réfugie derrière un comportement d'opposition et enfreint sciemment les règles de fonctionnement (il fume dans les lieux interdits, il provoque les adultes, il fait preuve d'arrogance, d'intimidation verbale et physique, il jette des cailloux,...).

Lors de ces derniers placements, Mérouane envisageait de faire un CFA en mécanique auto.

3.2.5.2- Evolution au sein du CEF.

Mérouane fait une arrivée très remarquée au CEF en introduisant une grosse quantité de cannabis en dépit des avertissements formulés par son éducateur référent lors de son admission. Le cannabis lui permet de ne pas « *galérer* » au CEF. Il redoute l'inactivité qu'il pense avoir à subir durant son placement. Il regrette son geste et s'engage à tout faire pour que son placement se déroule au mieux.

Dans les jours suivants son admission au centre, Mérouane met progressivement en place le fonctionnement qu'il avait adopté lors de son séjour à la MECS. En effet, intolérant à la frustration, il ne peut y faire face qu'au travers d'insultes, de menaces, de jets de pierres ou de lancés de ballon à l'encontre des adultes et de leurs véhicules. L'équipe constate cependant

que Mérouane semble s'interdire toute relation conflictuelle avec les éducateurs sportifs qui lui permettent d'accéder à des moments de quiétude tant recherchés.

Lors de son bilan, après un mois de placement, l'équipe éducative constate que Mérouane a une l'hygiène plutôt sommaire, il préfère repousser l'heure de son réveil, et ce, au détriment de sa toilette et même de son petit déjeuner. Il investit peu sa chambre dont il procède au rangement et au nettoyage hebdomadaire mais qui demeure dans un désordre constant.

Même s'il se présente comme ayant un besoin profond de cadre afin de ne pas récidiver dans la délinquance, il lui est encore impossible de verbaliser les motifs qui l'ont conduit à son placement au CEF. Toute tentative de discussion sur ce sujet se solde par une fuite physique de l'adolescent. Même s'il paraît de prime abord enclin à la discussion, aussi bien avec les adultes qu'avec les autres adolescents, Mérouane fuit toute discussion le concernant.

Mérouane s'implique dans les activités groupales (comme le sport) mais reste en difficulté dans la relation privilégiée qui pourrait s'établir avec les éducateurs qui gèrent les ateliers techniques. Il tente, à plusieurs reprises, de bouleverser son emploi du temps pour échapper aux « activités à relations duelles » ou qui sont basées sur un travail de réflexion et d'échange. Progressivement, il accepte toutes les activités proposées, même s'il ne fait pas toujours preuve d'une grande motivation et tente sans cesse de s'écarter de l'objectif fixé par l'adulte. Mais il se soustrait toujours à toutes les situations dans lesquelles une forme de dialogue ou de réflexion peut émerger concernant sa situation (comme les entretiens psychologiques, la scolarité, le bilan référent).

Même si Mérouane affectionne plus particulièrement les activités liées au domaine sportif, il formule déjà le souhait unique d'intégrer une formation en mécanique, projet qu'il a déjà souhaité mettre en place lors de son séjour en MECS.

L'institutrice constate que la simple lecture d'un texte de quelques lignes lui pose des difficultés non pas d'ordre technique, mais d'ordre comportemental. Selon elle, ces types d'exercices provoquent des souvenirs douloureux d'une scolarité mal vécue. Elle décide donc de travailler dans un premier temps à l'établissement d'un lien, d'une relation de confiance afin que Mérouane puisse se rendre en classe sans se sentir mal à l'aise.

Concernant ses relations avec les autres adolescents, suivant le même schéma qu'à la MECS, Mérouane s'attache à chahuter de façon récurrente les plus faibles.

D'un point de vue plus général, l'équipe constate que Mérouane respecte plutôt bien le cadre imposé par la structure. Il semble donc s'être adapté au rythme du CEF. Il respecte les

consignes et sait être à l'écoute des conseils prodigués par l'équipe éducative, plus particulièrement à l'issue des évaluations, ce qui permet de mettre en évidence une évolution modérée mais positive dans son comportement.

Concernant sa famille, Mérouane attend 3 semaines avant d'effectuer son premier appel téléphonique. En effet, il appréhende la réaction de sa mère au sujet de son rapport d'incident pour détention de cannabis. Sa mère le met en garde sur les risques qu'il encourt s'il ne change pas de comportement. Les échanges suivants, relativement espacés, sont l'occasion pour Mérouane d'accéder à des demandes d'ordre matériel, et pour sa mère de lui rappeler qu'elle n'est pas là uniquement pour lui envoyer des colis. Sa mère reste pessimiste quant au comportement et au devenir professionnel de son fils et lui demande de réfléchir à un éventuel engagement dans l'armée.

Mérouane parle très peu de sa famille, si ce n'est sous la forme d'un flot d'anecdotes, ce qui lui permet de contrôler la discussion interdisant toute intrusion dans son histoire familiale.

Mérouane me sollicite pour les entretiens. Je le reçois à deux reprises. La première fois, il reste 20 minutes et la seconde, 10 minutes. Une autre fois, il refuse de venir. Puis plus rien.

Au niveau médical, Mérouane reconnaît avoir besoin de beaucoup fumer (une quinzaine de cigarettes par jour et environ quatre joints, sans doute plus). Sa dépendance au cannabis semble importante. Mais, il affirme « être guéri ». Mérouane se plaint souvent d'avoir des douleurs au genou et au dos.

Cette période d'observation nous permet de mettre en lumière la problématique première de Mérouane : une incapacité à effectuer un travail sur lui, ce qui lui vaut aujourd'hui de subir son placement au sein du CEF sans en comprendre réellement le sens. Il explique qu'il ne fume plus de cannabis, et que donc, d'après lui, il n'a plus besoin de voir de psychologue. L'objectif du placement est alors de, peu à peu, casser son système de défense basé sur une fuite effrénée face à toute tentative de travail de remise en question.

Après 16 semaines de placement, la situation n'évolue guère. Suite au bilan d'observation, Mérouane est passé au stade 2, ce qui lui a permis d'effectuer des sorties à l'extérieur de l'enceinte de la structure. L'équipe constate que Mérouane est plus soigné au niveau de son apparence. Il manifeste toujours un besoin profond d'être cadré pour éviter tout débordement pulsionnel, il ne parvient toujours pas à se contenir seul. Il n'est toujours pas en capacité de verbaliser les motifs de son placement au CEF. L'adolescent est toujours dans la fuite concernant les activités de réflexion ou en lien avec une relation duelle avec l'adulte.

Le « bilan référent » qui se déroule sur une durée de 1h30 en compagnie de son éducateur référent, est aussi un moment très difficile pour lui. Habituellement, ce moment, permet de faire le point avec l'adolescent sur son évolution, de mettre l'accent sur les points négatifs à travailler. Pour Mérouane, c'est l'occasion de prendre une nouvelle fois la fuite lorsque l'adulte lui demande un travail de réflexion personnelle.

Avec l'acquisition du stade 2, les adolescents ont la possibilité d'effectuer un stage interne en semi-autonomie. Mérouane souhaite réaliser un terrain de pétanque pour la structure. Le bilan est plutôt positif, il semble avoir pris beaucoup de plaisir dans la réalisation de ce projet. Il est resté très attentif aux conseils de l'éducateur technique encadrant.

Alors que Mérouane souhaitait reprendre sa formation en mécanique, à l'heure actuelle, il manifeste le désir de s'orienter vers la vente. Cette demande fait suite à un stage en mécanique qui lui a vraiment déplu.

Depuis son arrivée au CEF, Mérouane exprime son rejet de la scolarité à travers le refus d'entamer puis de poursuivre les évaluations visant à établir son niveau. Il obtempère après insistance de l'équipe durant sa synthèse. Les moments d'adhésion de Mérouane à la scolarité sont limités par des troubles du comportement. Il s'énerve vite quand il rencontre des difficultés. L'objectif visé est de réconcilier Mérouane avec les apprentissages en général, mais cela semble dépendre du traitement de problèmes plus personnels.

Durant une courte période, une légère amélioration du comportement de Mérouane vis-à-vis des adultes et des autres adolescents est repérée. Mais il reste toujours très insultant face à la frustration. Les adultes obtiennent également la même réponse, lorsqu'un travail de remise en question ou de prise de conscience face aux actes posés, lui est demandé.

Le stade 2 a aussi permis d'évaluer le comportement de l'adolescent à l'extérieur de la structure. L'équipe met en évidence des comportements puérils, irresponsables voire même dangereux (tirer le frein à main de la voiture alors qu'elle roule,...) qui entraîneront comme réponse éducative, un retour au stade 1 (aucune sortie du centre). Dans la mesure où Mérouane refuse tout travail de remise en question, il repasse au stade 1. Mais l'équipe prend la décision de lui réattribuer le stade 2 avant même qu'une évolution ait vu le jour. Lors d'une sortie, il recommence : il jette un carton sur un motard qui doublait la voiture dans laquelle il se trouvait...

Au niveau de la vie quotidienne, chacun constate que Mérouane s'est bien adapté au rythme du CEF. Alors qu'il avait beaucoup de mal à se lever le matin, qu'il attendait le dernier moment pour sortir de sa chambre, maintenant, il s'attache à être parmi les premiers levés.

Concernant les relations avec la famille, Mérouane a le droit à un second appel. Son choix s'est porté sur sa grand-mère paternelle, après avoir, en vain, essayé de contacter une petite amie. Les conversations sont très plates, elles servent à prendre des nouvelles de son père.

Les échanges téléphoniques avec sa mère sont également l'occasion de prendre des nouvelles de l'entourage et toujours de commander des articles visant à agrémenter le quotidien de l'adolescent dans la structure (MP3, vêtements de marque, confiseries, boissons). C'est aussi pour lui un moment important pour échanger quelques mots avec ses frères. Avec sa mère, Mérouane est dans le même comportement de fuite qu'avec les éducateurs, il affiche nettement son agacement lorsqu'elle recentre la conversation sur son comportement ou tout autre sujet en lien avec sa situation judiciaire. Toute insistance de cette dernière entraîne une fuite de l'adolescent qui met fin à la conversation.

Une rencontre avec la mère de Mérouane a été organisée en présence du directeur, de la chef de service chargée du travail avec les familles et de l'adolescent. Cette rencontre avait pour objectif de définir les modalités de son retour en famille puis de faire un point sur son parcours. Il a été très difficile pour Mérouane de rester en place, la confrontation nécessitant un minimum de participation et la fuite physique lui était impossible.

Son éducateur référent l'a accompagné chez sa mère. Durant cette visite, de nombreux rappels à l'ordre ont été nécessaires pour que l'adolescent participe aux échanges. Malgré sa joie de retrouver sa famille, il ne perd aucune occasion d'aller s'isoler seul dans sa chambre et ce, jusqu'à l'arrivée de son jeune frère handicapé à qui il sait donner de son temps, sans compter. Le passage de sa tante, sortie de maison d'arrêt deux jours plus tôt, fut l'occasion pour la mère de se décharger de toute responsabilité quant à la situation judiciaire de son fils en faisant le lien direct avec le parcours de sa sœur.

Concernant les entretiens psychologiques, je ne peux rien noter de différent concernant Mérouane. Il ne vient pas aux entretiens.

Au niveau médical, les problèmes de genou de Mérouane ne sont pas entièrement résolus : en effet, il n'a plus de douleur mais son genou se déboîte régulièrement. Pour tenter de résoudre ce problème, il a passé une IRM. Il est aussi en soins dentaires et souffre de démangeaisons au niveau des orteils, la peau est très sèche et part en lambeaux.

Aucun travail concret n'a pu se mettre en place concernant sa problématique. Le CEF demande à ce que la justice se positionne concernant les passages à l'acte de Mérouane. A un mois de sa sortie, un nouveau bilan est réalisé. Les derniers temps, il fait des efforts pour aller vers l'adulte, se poser et discuter sérieusement. Toutefois Mérouane ne réussit pas à se confier sur son passé. Cette démarche déclenche chez lui des pleurs, la fuite ou de l'agression verbale.

Mérouane a effectué différents stages (organisation humanitaire, mécanique automobile, vente, plomberie). Le dernier stage n'est pas allé à son terme à cause de son comportement (vol), ce qui rend compliqué l'engagement du CEF auprès de partenaires extérieurs pour continuer la mise en stage. A quelques semaines de sa sortie, Mérouane n'a concrétisé aucun projet, hormis celui totalement illusoire d'un apprentissage en mécanique et d'un retour chez sa mère. Celle-ci s'est positionnée et a refusé de l'accueillir.

Différentes réponses éducatives ont été mises en place pour tenter d'enrayer les passages à l'acte : la sanction (il a été interdit de sortie pendant plusieurs jours à cause de comportements de mise en danger ou de non-respect des personnes), la discussion (avec l'éducateur référent, les cadres, la psychologue), la mise en valeur (orientation vers les stages extérieurs alors que nous observions encore des écarts de comportement)... Une multitude de rapports d'incidents a été envoyée qui sont restés sans réponse de la justice.

Mérouane arrive à la fin de son placement au CEF. Des progrès ont été observés, mais pas de façon suffisamment significative pour dire que le travail éducatif a atteint ses objectifs. Ses passages à l'acte sont encore trop nombreux et graves pour que la justice ferme les yeux.

3.2.5.3- Propositions d'analyse.

Mérouane est l'exemple typique du dysfonctionnement tant des enveloppes intrainstitutionnelles que des enveloppes interinstitutionnelles.

Mérouane a été sanctionné dans le cadre du CEF, mais cela n'a eu aucun effet sur lui, tout comme il ne semble pas prendre conscience de sa situation judiciaire. Il se protège de tout accès à la réflexion par une agitation permanente. Il est totalement morcelé et ne peut, par conséquent, avoir accès à quelle qu'élaboration que ce soit. Il est dans la fuite du lien.

Son agitation permanente le rassure et lui donne le sentiment d'exister à travers le ressenti de ce corps en mouvement, ce qui permet de combler le vide interne. Mérouane n'est pas prêt à affronter les périodes douloureuses de son histoire, ni même son parcours judiciaire. Il est logorrhéique ce qui ne laisse pas de place à l'autre pour intervenir. Il adopte un fonctionnement très puéril signe d'une grande immaturité : « *ce ne sont que des gamineries, c'est un gamin* » expliquent les éducateurs.

Il refuse d'affronter sa dure réalité. Les conséquences de ce déni sont une persistance des passages à l'acte sans prise de conscience de ce qu'il risque. Mérouane est un adolescent intelligent qui a beaucoup de capacités. Bien qu'il connaisse les conséquences judiciaires que peuvent avoir ses passages à l'acte, c'est plus fort que lui.

Indéniablement, ses troubles sont à relier à son histoire familiale dont l'évocation reste impossible. Mérouane semble alors submergé et passe à l'acte, il quitte l'entretien.

J'ai cependant quelques informations qui me permettent d'évoquer certaines hypothèses :

- il utilise une enveloppe motrice pour pallier la défaillance d'introjection de l'enveloppe maternelle.
- il est dans l'incapacité de reconnaître les défaillances parentales, il reste alors dans l'idéalisation notamment de sa mère.
- nous pouvons nous questionner également sur ce qu'il a intériorisé de la séparation de ses parents, de la non protection de sa mère face à la violence de son père.

Mérouane semble se maintenir dans une position de petit enfant, dans la toute-puissance. Grandir signifie se séparer psychiquement de ses parents, en est-il capable ? Il présente des traits abandonniques importants certainement liés à des carences affectives précoces.

Les missions du CEF face à une telle problématique peuvent se décliner en terme de contenance :

- accueillir l'excitation, les éléments bêta projetés par Mérouane.
- contenir cette excitation.
- transformer l'excitation, les éléments bêta, en éléments assimilables pour Mérouane.

L'enveloppe institutionnelle (représentée pour partie par le cadre) assure la constitution d'une enveloppe groupale pour les adolescents, qui elle-même va permettre la constitution de l'enveloppe individuelle.

Mérouane a intégré le CEF durant la période de dysfonctionnement précédemment évoqué. Le contenant institutionnel n'est pas parvenu à poser une limite, un arrêt à l'excitation de Mérouane. Les éléments bruts diffractés dans toute l'institution par Mérouane n'ont pas trouvé de contenant. Ils ont été accueillis sans pouvoir être transformés et restitués. Face au comportement de Mérouane, aucune décision éducative ne fonctionnait, l'archaïque envahissait la scène institutionnelle. Les attaques de la fonction cadre étaient interprétées comme des dysfonctionnements institutionnels. Mérouane renvoyait de l'impuissance à l'équipe, le système de pensée était paralysé, l'équipe se clivait autour de deux positions :

- on ne peut pas le laisser poursuivre ses passages à l'acte, il faut le sanctionner.
- ce n'est qu'un « *gamin* », il ne faut pas sanctionner ses passages à l'acte qui ne sont que des « *gamineries* ».

Entre ces deux positions, aucun travail de liaison, d'élaboration de ce que Mérouane pouvait rejouer sur la scène institutionnelle, n'était réalisable.

Les attaques de la fonction du cadre se matérialisaient par :

- une absence de limite entre les projections de Mérouane, sa réalité interne et la réalité extérieure.
- par une absence du rôle de pare-excitation.
- par une absence de la fonction contenante.
- par l'absence de constitution d'une enveloppe (sa peau part en lambeaux).

L'insensibilité de Mérouane aux sanctions posées montrait que sa problématique se trouvait ailleurs, il n'en était pas là. La défaillance de la fonction alpha chez la mère pousse l'enfant à recourir à la sensations pour se sentir contenu. Ainsi retrouve-t-il une certaine stabilité au prix d'une quête compulsive de sensation pour éviter la désorganisation. A travers son excitation motrice, Mérouane s'est constitué une seconde peau (Bick) qu'il ne peut abandonner sans risquer la désorganisation. Malgré les risques encourus, Mérouane s'y accroche, tout son fonctionnement psychique est alors dépendant de cette activité motrice.

Le passage automatique des stades, malgré la persistance des symptômes, a été à l'origine d'une impossible mise en place de la fonction contenante de l'institution. Le CEF n'est plus un garant métapsychique pour l'adolescent. Ce qui confronte le CEF au retour des éléments non intégrés dans l'espace subjectif, groupal et institutionnel.

L'absence de maintien du cadre dans toutes ses fonctions a des effets menaçants pour la sécurité et l'identité de Mérouane, le cadre ne peut plus supporter la construction d'un moi différencié, le contenu est identifié au contenant.

L'élaboration de la rupture dans la continuité du soi suppose toujours au moins un niveau qui dépend d'une temporalité exogène à l'individu (les stades).

Durant tout le placement de Mérouane, l'équipe a subi son agitation permanente, cette seconde peau et ses passages à l'acte imprévisibles. Il n'a jamais été en capacité d'élaborer ses passages à l'acte, qui échappaient aux mots, aux représentations.

Bien que gringalet, Mérouane mettait l'équipe en alerte, il était décrit comme potentiellement dangereux à cause de son imprévisibilité, et chacun s'en méfiait.

J'é mets l'hypothèse que Mérouane était en quête de contenance, contenance que personne n'est parvenu à lui apporter. L'équipe n'a été que le simple réceptacle des excitations de Mérouane sans jamais parvenir à les lier. Pour Mérouane, se confier, faire confiance, provoquait un tel état d'angoisse qu'il n'avait d'autre choix que d'attaquer le cadre. Refuser de parler de sa famille ou de soi, représente un refus du monde interne, vécu comme dangereux. L'institution devenait alors une sorte de réceptacle indifférencié des pulsions non liées, de la diffraction du Moi, des éléments bêta, ce qui lui permettait de se débarrasser des éléments insupportables, inassimilables pour lui. C'est la raison pour laquelle toute tentative de reprise des passages à l'acte était vaine. Mérouane ne va cesser d'attaquer le dispositif dans sa fonction contenante.

Le retour au stade 1, donc à l'enfermement, a permis une amélioration temporaire de son comportement, mais rapidement les symptômes sont réapparus. Malgré cette agitation permanente, l'équipe a décidé de le repasser au stade 2, puis 3, et de lui donner accès au stage. Un temps d'enfermement contenant plus conséquent n'aurait-il pas permis à Mérouane de constituer cette enveloppe qui lui a tant fait défaut ?

Au niveau des contenants interinstitutionnels, Mérouane n'a jamais été inquiété par la justice quant à ses passages à l'acte. Son juge affichait clairement son souhait de ne pas incarcérer Mérouane (ce qu'il sera toutefois obligé de faire un mois après sa sortie du CEF pour de nouveaux passages à l'acte dans le foyer où il a été placé). La principale enveloppe était d'emblée inefficace et non contenante.

4- LA PLACE DU PSYCHOLOGUE.

4.1- REPÈRES THÉORIQUES.

Les conventions collectives font du psychologue un cadre au sens du droit du travail. Il peut avoir, au sein d'une équipe, un statut de cadre technique fonctionnel ou de cadre hiérarchique d'autorité (fonction de direction).

Wacjman (2002) décrit trois types de profil du psychologue en institution :

- le psychologue qui assure la passation de tests psychométriques.
- le psychologue référé à son appartenance théorique.
- le psychologue comme garant du cadre fonctionnel de l'équipe. Lors des réunions de synthèse, il livre des interprétations qui favorisent la compréhension des professionnels sur eux-mêmes et dans leurs relations aux autres (collègues de travail et patients).

Le psychologue est le garant de la construction de lieux de parole axés vers la reconnaissance du désir. Il institue des outils qui assurent une permanence et une continuité des actes, des discours et de l'écoute. Il transmet à l'équipe l'évolution dynamique des adolescents. Il est le garant de l'existence et du recours à un tiers structurant dans la relation éducateur/adolescent, afin d'éviter les relations en miroir.

Dans les institutions prenant en charge les adolescents auteurs d'actes transgressifs, il est plus souvent sollicité pour la supervision des équipes éducatives que pour une réelle activité thérapeutique auprès des adolescents. Il est confronté encore plus que les autres professionnels au mépris des adolescents. L'absence de demande d'aide psychologique est d'autant plus difficile à dépasser que les adolescents ont eu à faire aux « psys » selon des modalités d'injonction. Attendre une modification de cette attitude revient à refuser la rencontre avec eux. Il s'agit au contraire de les convaincre que les événements traumatiques de leur passé agissent et que leurs difficultés actuelles sont inextricablement liées à leur histoire.

Le psychologue apparaît comme d'autant plus dangereux qu'il remet en question les fondements d'une existence basée sur le principe de plaisir et dans laquelle le rêve prime sur la réalité.

Les outils du psychologue sont l'interprétation, l'analyse de la dynamique transféro-contretransférentielle et la compréhension des enjeux identificatoires. Il parvient difficilement à utiliser ses outils avec les personnalités abandonniques ou psychopathiques puisqu'ils supposent l'utilisation du langage et que ces sujets abusent du passage à l'acte pour évacuer l'affect sans médiation. Pour Chartier (1997) (comme pour Aichhorn, Winnicott et Selosse), la psychanalyse classique est inapte à traiter les adolescents auteurs d'actes transgressifs, et ce, pour principalement deux raisons :

- ils sont incapables de respecter le cadre de la thérapie (horaire, rythme, paiement, respect des règles) sauf à supposer que leur problème est résolu.
- l'établissement du lien avec ces adolescents suppose de sortir de la neutralité bienveillante (vécue comme une marque d'hostilité). Ce qui équivaut à demander au thérapeute de renoncer à son statut.

C'est la raison pour laquelle cet auteur propose un cadre de travail psychothérapeutique qui utilise de manière spécifique les outils analytiques mais en modifiant le cadre classique de l'intervention. Déjà, en son temps, Freud (1925) préconise l'utilisation de l'outil psychanalytique dans un cadre différent de la psychanalyse pour traiter certains types de pathologies : « *La possibilité de traitement analytique repose sur des conditions parfaitement déterminées, que l'on peut regrouper sous le chef de la « situation analytique », elle exige l'accès à un plein développement de certaines structures psychiques, ainsi qu'une attitude particulière à l'égard de l'analyste. Lorsque ces éléments font défaut, comme c'est le cas chez l'enfant, chez le jeune carencé et, en règle générale aussi, chez le criminel impulsif, il convient de mettre en œuvre une pratique autre que l'analyse, pratique qui convergera toutefois avec elle dans son intention.* »³²⁴

Chartier pense que la présence du psychologue auprès des adolescents est primordiale dans une démarche de « *faire avec* », condition sine qua none à la création d'un lien. L'instauration d'une relation réelle avec ces adolescents est indispensable. Elle se fonde sur le partage d'affinités et d'objets communs. La connaissance de leur musique, la similitude dans le langage, les gratifications..., sont des agents facilitateurs de la création du lien sans lequel aucun travail, qu'il soit éducatif ou thérapeutique, ne peut avoir d'effet de sens pour l'adolescent. L'« *accrochage* » de ces personnalités nécessite l'utilisation de la séduction. C'est la raison pour laquelle les caractéristiques physiques et psychologiques du thérapeute

³²⁴ in Aichhorn A., (1925), p.8.

ne sont pas neutres. « *La relation transférentielle ne pourra se nouer que si l'adolescent a la possibilité de projeter sur le thérapeute son Moi-Idéal mégalomane et asocial.* »³²⁵ L'acte du thérapeute est indispensable (ses prises de position par rapport aux délits des adolescents, l'accompagnement des adolescents,...) pour enrayer l'agir psychopathique. Il s'agit d'entretenir un climat relationnel protecteur et pare-excitateur, d'offrir un étayage. Cette garantie offerte à l'adolescent permet à l'élaboration psychique d'advenir. Ce que demandent implicitement ces adolescents, c'est que nous leur apprenions à vivre. Il s'agit de réintroduire de la pulsion de vie.

Dans cette logique, Chartier (au même titre que Kammerer) réalise ses entretiens, non pas dans un bureau mais dans des endroits plus « *propices à la parole* », comme les bars. Il emmène alors son « *espace thérapeutique* » avec lui. Les interprétations sauvages n'ont pas d'effets négatifs chez les adolescents auteurs d'actes transgressifs, bien au contraire, elles semblent faire partie de la prise en charge. Chartier utilise l'« *interprétation palliative* » (c'est-à-dire la construction freudienne) : devant l'incohérence et les trous de l'histoire personnelle de ces adolescents, le psychologue tente d'introduire une continuité de la naissance vers la mort : « *le travail de la psychologue, c'est de regrouper des morceaux de toi, de les relier et de te rendre un morceau de ton histoire.* »³²⁶ Cette reconstruction de l'histoire du sujet recouvre plusieurs fonctions :

- favoriser le retour du refoulé.
- authentifier les traumatismes réels subis par l'adolescent dans son enfance. Leur reconnaissance est la condition sine qua none au début d'une psychothérapie.
- permettre un processus de décontamination psychique en diminuant la dangerosité des représentations archaïques responsables du traitement des tensions par la décharge dans l'acte. Le travail de mise en mots des affects et des images insupportables rend moins difficile leur figurabilité. « *La construction peut alors apporter un énoncé pensable et rendre enfin figurable un vu qui avait engendré la terreur et l'impossibilité de penser.* »³²⁷

Pour que ce type d'interprétation puisse se réaliser, une autre doit lui précéder, « *l'interprétation vicariante* ». C'est par un acte que le psychologue va tout d'abord répondre, acte qui remplace une interprétation que l'adolescent ne pourrait pas entendre. Cet acte découle d'une stratégie thérapeutique et produit un effet de sens.

³²⁵ Chartier J.P., (1997), p.166.

³²⁶ C'est ainsi qu'un adolescent du CEF a défini mon travail.

³²⁷ Chartier J.P., (1997), p.151.

Avec les adolescents auteurs d'actes transgressifs, nous n'échappons pas au processus de répétition de l'interprétation, même s'il semble que ces interprétations n'aient aucun impact sur eux. Il existe comme une confrontation entre le psychologue et l'adolescent. La difficulté pour le psychologue est de devoir agir à partir d'une non-demande car aucun symptôme ne met l'adolescent en souffrance : « *On va faire quoi avec toi ?* » Mais très rapidement, nous assistons à un intérêt grandissant de l'adolescent pour son fonctionnement psychique, au fur et à mesure que diminuent les angoisses liées à la douleur, la désorganisation, la folie. La prise en charge en CEF ou CER s'inscrit dans une durée préétablie par avance. Quels sont alors les objectifs que le psychologue se donne avec les adolescents ?

4.2- LE PSYCHOLOGUE ET LES ADOLESCENTS.

4.2.1- Le « vivre avec » : de l'intuition à l'intime conviction.

J'ai été sensibilisée à ce type de pratique lors d'un précédent stage dans un centre d'accueil bas seuil pour usagers de drogues par voie intra-veineuse. Le travail thérapeutique se réalisait autour d'une partie de scrabble, lors de la distribution de seringues,... mais jamais dans un bureau. Les entretiens n'étaient pas institutionnalisés.

Très tôt, j'ai soutenu cette position atypique du psychologue. Face à des publics qui ne sont pas dans une demande manifeste et verbalisée de soins, le psychologue doit provoquer l'émergence de cette demande. Ce n'est pas le cadre externe (le bureau) qui fait le psychologue et les psychologues devraient pouvoir sortir de leur bureau pour aller vers ces populations dont la demande d'aide existe même si elle ne se verbalise pas.

Dans cette lignée idéologique, j'ai construit, au sein du CER, un cadre d'intervention axé sur le « *vivre avec* » et le « *faire avec* ». Je partage tous les repas avec les adolescents, je vis sur le même site qu'eux, je les accompagne en week-end, etc... Dans le planning des adolescents, aucune place n'est réservée aux entretiens individuels, ce qui témoigne de la résistance des

éducateurs. Je suis la première psychologue qui intervient dans leur suivi. Je rencontre donc les adolescents lors de la suppression d'un quartier libre, des fugues, du temps d'atelier. Puis, progressivement, ce sont eux qui me sollicitent quand ils ne se sentent pas bien. J'ai un rôle d'infirmière psychique, je soigne les plaies psychiques plus ou moins dans l'urgence.

Bien qu'abhorrant tout ce qui renvoie au psychologue (leurs attaques verbales, le refus de manger à côté de moi,...), les adolescents sont rapidement passés à un autre mode de relation. Ma position est en inadéquation avec les représentations qu'ils ont du psychologue et cet écart est source d'interrogations quant à ma place et mon rôle au sein du dispositif. Je qualifie cette période de temps d'apprivoisement mutuel.

Au début du séjour, les adolescents établissent deux types de prétransfert :

- le rejet : ils ne sont pas « *fous* » et n'ont donc pas besoin de rencontrer un psychologue.
- le collage avec une position maternelle peu différenciée. Ils demandent à être compris sans avoir à s'exprimer. Mon impossibilité à m'inscrire dans une telle position provoque des vécus de déception (« *tu ne comprends rien* ») qui servent de piliers à un travail sur l'illusion et l'idéal.

Puis, je me suis pliée à une phase de tests mise en place par les adolescents dont l'objectif visait à me situer dans le cadre :

- la confiance : suis-je une « *balance* » ou une complice de leurs transgressions ? Suis-je l'œil des éducateurs ? Le psychologue se trouve logé dans cet entre-deux : ni complice, ni balance ; ce qui lui permet de travailler sur la transgression, sur les raisons pour lesquelles elle est recherchée par l'adolescent et quelle satisfaction il en retire. Le psychologue joue un rôle de Surmoi protecteur auprès des adolescents grâce à une écoute réfléchissante et bienveillante : « *tu devrais arrêter tes bêtises* ». J'ai posé comme règle que les adolescents ne viennent pas aux entretiens en ayant fumé du cannabis. Je suis là pour parler de leurs transgressions, mais pas nécessairement en être le témoin. Cette règle introduit de la différenciation entre le faire et le sens : on peut tout dire au psychologue mais on ne peut pas l'agir. Ainsi un adolescent annule-t-il un entretien parce qu'il a fumé et un autre m'informe qu'il fumera son joint après l'entretien, « *par respect* ».

- la préoccupation maternelle primaire : est-ce que je manifeste suffisamment d'inquiétude à leur égard ? Dans les relations que j'entretiens avec les adolescents, ce sont mes qualités maternelles qui sont principalement sollicitées. Être la seule figure féminine peut être une explication à ces projections. En effet, l'équipe est déséquilibrée : les seules femmes sont la

maîtresse de maison et moi-même. Le traitement des problématiques liées à des carences maternelles précoces est rendu compliqué avec des hommes représentants de l'autorité. Souvent, j'occupe la place de la mère qui console, reconforte dans les moments difficiles. Ma position a donc très vite actualisé chez les adolescents des manifestations défensives de l'ordre du clivage et de l'idéalisation, avec une oscillation entre :

* un besoin d'établir une relation de dépendance à un objet idéalisé source de gratifications narcissiques. Le psychologue, témoin des transgressions des adolescents mais n'exerçant pas de répression, est identifié au bon objet. Je suis alors traitée avec rudesse par les adolescents et de manière possessive. Lors de la réunion de bilan, Rémi est repris par un adolescent : *« elle n'est pas là que pour toi, mais pour tous les jeunes. »* Les adolescents éprouvent le besoin de contrôler les objets idéalisés afin de satisfaire leur désir d'omnipotence qui masque les sentiments d'insécurité et d'infériorité. Ils ont la conviction inconsciente qu'ils sont en droit d'attendre des satisfactions et d'être traités comme des personnes privilégiées.

* le rejet des objets frustrants, vécus comme des persécuteurs : au début, les éducateurs ne sont pas perçus comme des sources de satisfaction ou de protection, mais comme des personnes qui frustrent les besoins des adolescents. Ils sont alors désignés comme de mauvais objets.

Au fil du séjour, ce clivage s'atténue pour, progressivement, laisser place à l'ambivalence. Pour preuve des sentiments d'ambivalence éprouvés à mon encontre, ce *« poème d'amour »* (c'est ainsi que l'adolescent me le présente) :

*« Mon amour de choucroute,
plus je te voie plus tu me d'égoute
la fleur que tu ma donner une vache la bouffée
ton nom est gravais dans mon cœur comme une merde sous la roue d'un tracteur. »*

A méditer!

Les adolescents rejouent la différenciation bon/mauvais pour parvenir à l'intrication pulsionnelle. Ainsi peuvent-ils exprimer, lors de la réunion de bilan, leur satisfaction d'avoir eu des éducateurs *« qui les ont fait chier pour leur bien »*.

Ils se sont aussi exprimés concernant la manière dans ils ont vécu ma présence et les types de liens qu'ils ont noués avec moi :

- « *au début c'est difficile de parler avec un psychologue. Il faut que je me sente bien pour parler* ». Le cadre des entretiens, qui se déroulaient à la terrasse des cafés, autour d'un verre, a favorisé l'expression : « *Le bureau ça n'aide pas trop à parler.* »

- « *ce n'est pas une vraie psychologue, elle ne pose pas de question* », « *un psychologue ça ne parle pas, ça écrit* ». Le vécu d'interrogatoire et d'obligation est une entrave à la rencontre, ressentie alors sur un mode persécutoire. Afin de ne pas alimenter les angoisses de persécution dont ils sont assaillis, il convient d'éviter d'être intrusif. Il s'agit de leur permettre de se manipuler et de les accompagner dans l'expression de leur problématique. Un adolescent affirme : « *Ce n'est pas elle qui pose les questions sur ce qui fait mal, mais c'est moi qui en parle* », « *On se confie* ». Les adolescents sont en apparence les maîtres de la relation et cela les rassure : « *On avait l'impression que les rendez-vous n'étaient pas obligatoires* » (mais ils ne l'étaient pas !). Le psychologue s'apparente alors à un médium malléable.

Ce qui est surprenant lors de nos rencontres, c'est que justement, je n'ai pas à poser de question. D'eux-mêmes, une fois les verres servis, ils parlent de leurs préoccupations. C'est ce qu'amène l'adolescent qui constitue mon matériel, je ne cherche pas à en savoir plus.

Dans un premier temps, nous évoquons essentiellement leur présence au CER et leurs difficultés à respecter des règles et un cadre.

- « *Tu n'es pas comme les autres* » : si je ne suis pas comme les autres psychologues, suis-je toujours psychologue, et si je ne suis plus psychologue, alors qui suis-je ? (l'énigme d'autrui, Fustier (2000)). Cette différenciation permet aussi de travailler sur les représentations qu'ils ont de certains corps de métiers (notamment des éducateurs et des policiers). C'est un accès aux positions souvent clivées qui sont remises en question par la prise en charge du CER.

- pour les adolescents, cette rencontre prend sens : « *Les autres psychologues posent des questions bizarres : raconte-moi ta vie depuis que tu es né. Je ne parle pas du passé. Il y a longtemps.* », « *Il faut être d'accord avec le psychologue pour pouvoir changer.* » Les adolescents montrent très bien l'incompréhension qu'ils éprouvent à être face à un psychologue, il est important de bien prendre le temps de leur expliquer et de les laisser nous utiliser.

- « *On ne la voit pas assez souvent* » mais « *elle est toujours libre pour nous.* » Je suis en quelque sorte trouvée-crée et c'est dans cette position que l'adolescent peut m'investir.

- « *Elle s'est bien amusée au théâtre*³²⁸ » : mes caractéristiques humaines sont primordiales

³²⁸ Cette activité est imposée aux adolescents lors de la phase de préparation.

dans l'établissement du lien avec les adolescents, maintenant la question ouverte quant à ma présence : suis-je là pour m'amuser, pour réaliser un travail, parce que je n'ai rien d'autre à faire ou pour eux ? L'ambiguïté de ma place apparaît dans la manière dont ils ont de m'interpeller, notamment dans la rue, et qui varie selon leur état d'esprit entre « *ah, voilà la psy* » et « *ah, voilà Stéphanie* ». Qui suis-je pour eux : une professionnelle qui n'est là que pour son travail ou une personne humaine qui s'intéresse à eux (cf. le maintien de l'énigme d'autrui dans le lien d'accompagnement³²⁹) ?

Durant la réunion de bilan, ils établissent le portrait du psychologue idéal : ce doit être une jeune femme, qui doit avoir des cigarettes et pas de petit ami. Pour pouvoir lui faire confiance, elle ne doit pas être une balance et « *être un peu de notre monde* ». Mais ce qui paraît important, c'est qu'elle ait du « *temps libre à nous consacrer* », comme si mon temps de travail était aboli et que j'étais là seulement dans le cadre d'une préoccupation forte pour eux. Jusqu'à quel point le psychologue a-t-il besoin d'apparaître comme une personne réelle au regard de ces adolescents ? Avoir à faire à une personne réelle leur permet d'utiliser le psychologue comme objet d'identification et de projection sans qu'il s'agisse de répondre complètement à leur demande d'amour, d'attention, de protection et de cadeaux en leur donnant beaucoup plus que la relation professionnelle sujet/psychologue.

Le « vivre avec » permet de décontaminer les représentations persécutives et intrusives du psychologue et contribue à l'humaniser.

J'ai adapté ce cadre thérapeutique aux contraintes de l'enfermement supposées par la prise en charge en CEF. Je partage des temps de vie collective et des soirées, ce qui ne manque pas de questionner les adolescents : « *Normalement, les psychologues quittent les institutions vers 18h, qu'est-ce que tu fais encore là ?* » Je « traîne » dans l'institution, et il y a toujours un ou plusieurs adolescents qui m'interpellent pour discuter de leurs préoccupations.

Le cadre thérapeutique du « vivre avec » repose sur une intime conviction, issue du constat que l'approche de certains sujets nécessite, dans un premier temps, la création d'un lien intersubjectif de confiance. C'est ce lien qui leur permet d'accepter et d'entendre la parole du psychologue. Ma participation aux repas et à certains temps d'activités, démythifie l'image du psychologue, le décontamine des représentations persécutrices et intrusives, l'humanise, et par conséquent favorise le lien. Les adolescents demandent alors à me rencontrer.

³²⁹ Fustier P., (2000).

Les expériences positives vécues par les adolescents lors des entretiens sont d'une aide précieuse, car ils incitent les nouveaux arrivants à venir me rencontrer. Généralement, les demandes émergent dès la première semaine de placement. Aucun adolescent ne vient aux entretiens sous la contrainte, quelle soit institutionnelle ou judiciaire. Pour ceux qui demandent à me rencontrer dans le cadre de leur obligation de soin, je leur réponds que j'accepterai de les recevoir qu'à partir du moment où ils manifesteront une réelle motivation à travailler sur leur problématique. Ils sont surpris par cette réponse, mais ne tardent pas à réitérer leur demande, qui est alors dégagée de l'injonction judiciaire.

Le « vivre avec » permet d'observer ce que les adolescents mettent en scène dans leurs transgressions, les messages à décoder qu'ils envoient et qui cherchent à être entendus.

Il s'agit, toutefois, de rester psychologue et de ne pas avoir de réactions éducatives, ce qui est loin d'être évident. Lorsque Sylvain est incarcéré, le directeur en informe les adolescents au moment d'un repas auquel je participe. Ils affichent diverses réactions notamment celle de dire que c'est injuste car sa mère va bientôt accoucher et qu'il ne pourra pas voir les jumelles. Je suis intervenue pour expliciter l'attitude de Sylvain, qu'il avait pris ses responsabilités. Les adolescents m'ont reproché de les avoir trahis, m'indiquant ainsi que je n'avais pas été à ma place. A travers ce discours, je m'étais positionnée comme l'alliée du directeur, de l'autorité, puisque je m'étais exprimée en sa présence. Le même discours, ailleurs, n'aurait pas eu le même impact. J'ai souvent eu l'impression que les adolescents avaient bien mieux repéré mon cadre d'intervention que moi-même. Par exemple, lorsqu'un nouveau me fait une demande d'ordre matériel, les adolescents lui rappellent que je suis « *la psy* » et que cela ne relève pas de mon champ d'intervention.

Pour le psychologue, le « vivre avec » a plusieurs visées :

- la création d'une relation réelle indispensable au lien, elle passe par un partage de goûts, d'affinités, d'objets, des gratifications,... C'est une condition à l'instauration du transfert. Les caractéristiques physiques et psychiques du psychologue jouent un rôle important dans la création de ce lien. Selon Aichhorn (1925), tant que le professionnel n'éprouve pas de sympathie pour l'adolescent, aucune action thérapeutique n'est possible : « *le contretransfert précède le transfert.* »³³⁰

³³⁰ Gutton P., (2003).

- le « *vivre avec* » permet d'emmener son espace thérapeutique dans les lieux où la parole des adolescents peut advenir : être présent là où la rencontre est possible. Pour certains adolescents, l'essentiel du travail est réalisé dans les temps informels même s'ils se rendent aux entretiens. Durant ces temps, je peux leur envoyer de petites réflexions, comme « *ton passé agit sur le présent et tu n'es pas au CEF et délinquants par hasard* », réflexions jetées en l'air, dont ils peuvent se saisir ou pas ; ou faire comme s'ils ne les avaient pas entendues. Mais elles vont cheminer dans leur esprit, et il n'est pas rare qu'ils m'en reparlent dans l'après-coup.

- les adolescents restent maîtres de la relation : ils sont dans un rôle actif, ils vont décider de venir vers moi, de monter dans le bureau, de m'ignorer, de passer leur colère sur moi, de partager des choses avec moi (comme leur courrier, par exemple). Le « *vivre avec* » donne la possibilité aux adolescents d'être dans une position active dans le sens où ils ne subissent pas nos rencontres mais les choisissent, les demandent, les provoquent. Ils s'approprient le temps des entretiens ou les temps informels en fonction de leurs capacités à absorber les retours autour de leur histoire. Le « *vivre avec* » permet d'avoir une fonction de réceptivité en étant simplement présent. Le psychologue est alors l'objet d'arrière-fond qui leur fait tant défaut et qui leur permet d'assurer une certaine continuité psychique (cf. Wilfried suite à son appel téléphonique).

- le « *vivre avec* » permet de jouer sur une autre scène que celle du bureau. Ce sont généralement les problématiques ayant trait au lien et au « prendre soin » qui se rejouent. Comme Karim qui teste le lien à travers ses fugues. Lorsque je reprends avec lui, dans le foyer, il reste mutique mais souhaite que je continue à verbaliser.

Comme cet autre adolescent, bouc-émissaire du groupe, qui après s'être fait frapper par trois autres adolescents, tente de fuguer. Les éducateurs s'accrochent à ses pieds pour l'en empêcher, il donne alors des coups. Les éducateurs réussissent tout de même à le maîtriser. Je prends alors le relais et je me retrouve, à mon tour, accrochée à ses pieds pour l'empêcher de fuguer. Il prévient que si je ne lâche pas, il va taper. Je pense qu'il ne le fera pas. Il y a urgence à verbaliser quelque chose de ce qui se joue. Je lui explique alors pourquoi je ne vais pas lâcher, car je ne veux pas qu'il aille en prison, c'est pour le protéger, lui que personne n'a jamais protégé (sa mère s'est mariée avec l'homme qui l'a violé alors qu'il avait 5 ans). Il cède et descend de la grille. Un jeu commence où il me fait courir, avec le chef de service, dans tout le CEF, faisant mine de ré-escalader la grille, il sourit. Il vérifie si nous tenons.

Ensuite, je passe 1h 30 avec lui, il tourne en rond, veut aller en prison, refuse de soigner ses blessures. Je suis assez démunie devant sa toute puissance/impuissance, j'ai l'impression que cela ne peut pas s'arrêter, je ne sais plus quoi dire (après avoir épuisé les notions de prendre soin de soi, de se protéger et de se mettre en danger, de la confiance en soi, de la manière d'aborder une difficulté,...). Il ne cesse de tourner en rond. Le vide remplit l'espace, c'est insoutenable. Je demande alors à l'infirmière de me rejoindre, je suis vidée : « *qu'est-ce que vous me voulez ? Pourquoi vous vous occupez de moi ?* » Finalement après avoir simulé une énième tentative de fugue, mais avec un large sourire, apaisé, il accepte de faire soigner ses blessures. Le psychologue n'ayant pas fonction d'autorité est en capacité d'aborder une situation de crise différemment, jouant un rôle de décontamination de la violence, de tiers entre les adolescents et les éducateurs qui sont souvent dans des positions en miroir, et de fonction contenante (emboîtement des enveloppes). Cet adolescent me confie ensuite que j'ai pris le risque de m'accrocher à ses pieds car je savais très bien qu'il ne me frapperait pas.

- le « *vivre avec* » et la prise en charge en urgence : les adolescents ont la possibilité de me solliciter pour un entretien « d'urgence », le psychologue prend alors une place d'« *infirmier psychique* ». Progressivement, ils apprennent à différer en fonction de l'évaluation que je fais de leur capacité à se contenir « *tu es capable d'attendre et de tenir* ». Ils apprennent ensuite à analyser eux-mêmes leur état de mal-être et la possibilité de différer. Face à ma question « *c'est urgent ou urgent urgent ?* », ils sont en mesure, ou pas, de se positionner dans une attente (qui ne dépasse pas une journée ou deux).

- la gestion de l'angoisse : un adolescent ne veut pas se coucher, son père vient le lendemain et des histoires de viols subis et commis par l'adolescent doivent être abordées. Le père doit se positionner sur le rôle qu'il a joué par rapport à ces événements. L'adolescent est mis de force dans sa chambre, mais en ressort et commence à casser des balais dans le patio. Il est remis de force dans sa chambre. Je rentre avec lui. Il casse des objets pendant 1h30 mais sans violence, il ne dit rien, pas un mot, et moi je parle, je parle et je parle. J'agis aussi devant certaines destructions où il est susceptible de se blesser. Quand je m'interpose, il n'émet aucune résistance. Ni la verbalisation, ni mes contre-agirs en opposition à sa destruction ne semblent avoir d'effet. Il a cependant parfois les larmes aux yeux, il est touché par mon monologue. Il se met à déchirer un magazine. Je lui demande de m'en donner pour déchirer avec lui, cela m'aidera à gérer l'impuissance qu'il m'oblige à éprouver. Il m'en donne un bout et semble surpris de ma manière de déchirer, en tout petits morceaux. Je m'excuse de lui

mettre des confettis dans sa chambre, je ramasserai après. Je verbalise alors le soulagement que m'apporte cette activité, entre jeu et réalité, car je suis à bout et cela fait quand même du bien ! Nous voilà, assis tous les deux sur le lit à déchirer, et là il commence à m'expliquer qu'il a peur de la réaction de son père et de la sienne, qu'il aimerait que pour sa première visite les choses se passent bien, alors si nous pouvions éviter d'évoquer les histoires de viols. Je lui dis que c'est lui qui décidera le moment venu, que c'est son histoire et les réponses, c'est lui qui a en besoin, pas nous, donc c'est à lui de voir. Je m'identifie à lui, ainsi je crée un lien dans ce qui ne semblait plus pouvoir se lier. Il finit par accepter d'en parler, « *il faut crever l'abcès, il est énorme, et on sera tous éclaboussés* » exprimera-t-il.

Le « *vivre avec* », une intime conviction mais aussi une position périlleuse. Je m'interroge souvent sur mes capacités à survivre aux bombardements de projections de l'ensemble des adolescents, voire parfois de l'équipe. Il y a des périodes où je suis dans l'hypervigilance par rapport à ce qui peut m'arriver, dans un état de survie. Les adolescents aspirent beaucoup de mon énergie. J'ai longtemps pensé qu'il s'agissait d'un manque de distance ou d'un trop de disponibilité à leur rencontre, puis, je me suis aperçue que ce phénomène disparaissait quand l'équipe allait bien. En effet, dégagée des conflits, elle est disponible et attentive. Ce qui n'est plus le cas lors des temps de crise, les adolescents surinvestissent alors mon espace de parole. Je croule sous les demandes, mon quota horaire explose. Je deviens une sorte de soupape institutionnelle.

Dans cette position particulière du « *vivre avec* », les adolescents m'utilisent comme support projectif pour rejouer certaines étapes de leur histoire infantile :

- la préoccupation maternelle primaire : dans les relations quotidiennes, j'occupe souvent une place de mère qui console, reconforte dans les moments difficiles liés aux frustrations, à une visite de famille,... Ma position actualise chez les adolescents des manifestations défensives de clivage et d'idéalisation, du même registre que celles repérées au sein du CER :

* un besoin d'établir une relation de dépendance avec moi en tant qu'objet idéalisé, avec les processus d'emprise qui en découlent. Alors que je reprends mon activité au sein du CER à raison d'une semaine par mois au Maroc, Jordan interpelle le directeur pour lui dire qu'« *on leur avait volé leur psychologue* » ... Alors que Christian est en stage, il compte tous les rendez-vous manqués et me demande de les rattraper, car les autres les ont eus. Jordan le fait aussi. Se rejouent alors la question de la rivalité fraternelle, des phénomènes de jalousie, mais

le plus souvent, c'est le processus d'envie qui est en jeu. Quand ils ne supportent pas que j'échange avec un autre adolescent, ils peuvent avoir des manifestations agressives à mon encontre, je leur renvoie alors qu'ils peuvent manifester leur désir que je m'occupe d'eux autrement. Dès lors, ils apprennent à inhiber ces manifestations tout en les mettant en scène, en répétant mes mots sur le ton de la plaisanterie : « *Je sais, si je t'agresse c'est parce que je veux que tu t'occupes de moi.* » Par la suite, ils entrent en lien sur un mode totalement normal.

* le rejet en tant qu'objet frustrant : je n'ai pas le droit de dire non ! Chaque refus de ma part génère colère, parfois même des insultes ou un refus de me voir (qui ne dure pas très longtemps). Cela peut passer aussi par des serrages de main très douloureux au moment où je quitte la structure ou au contraire un refus de me lâcher la main, qui m'empêche de partir. Je verbalise souvent autour de la séparation, de l'absence ; la séparation n'est pas une rupture du lien que nous avons construit. Les adolescents reprennent souvent ces expressions car les situations se répètent : « *Oui je sais la psy, ce n'est qu'une séparation et pas une rupture. On se voit demain !* »

- les conduites à risque : je suis souvent consultée pour des conseils autour de la relation qu'ils ont avec leur petite amie, des questions sur les pratiques sexuelles, sur la consommation de produits. Ils viennent alors en groupe, dans le bureau, pour en parler. C'est ce qu'ils appellent le « *squattage du bureau de la psy* » qui se déroule dans des temps informels. J'ai alors l'impression d'avoir une position de grande sœur, à qui l'on demande conseil, bien différente de celle que j'ai en entretien, qui est plus maternelle.

- la relation d'objet³³¹ : les adolescents peuvent m'investir et s'autoriser certaines modifications de leur self. Je deviens significative pour eux et les mécanismes de projection et d'identification s'enclenchent (Wilfried se lance dans une recherche, il porte les mêmes baskets que moi).

Puis les adolescents vont passer à l'usage de l'objet. Le mode de relation à l'objet est acquis et l'objet est réel, il ne peut plus être utilisé comme un seul faisceau de projections. Ce passage du mode de relation à l'usage signifie que l'adolescent a détruit l'objet car il échappe à son contrôle omnipotent. C'est la destruction de l'objet qui le place en dehors de l'aire du contrôle omnipotent. La survivance de l'objet permet au sujet de commencer à vivre sa vie dans le monde des objets. Au moment du goûter, Wilfried m'embrasse sur la joue, je lui dis que c'est une agression, mon corps m'appartient et il ne peut pas le toucher, c'est une

³³¹ Winnicott D.W., (1969b).

violence. Suite à cet épisode, les adolescents prennent garde à ne pas toucher les adultes ou miment ce toucher, en disant : « *Attention, cela peut être vécu comme une agression.* » Il est nécessaire de leur rappeler la différence des sexes : une femme est plus fragile qu'un homme, des jeux de contact avec une femme peuvent avoir une connotation sexualisée,...

Dans le « vivre avec », la relation entre l'adolescent et le psychologue peut, schématiquement, se décomposer en trois étapes :

- une étape d'identification aux projections de l'adolescent qui génère la mise en place d'une relation de dépendance à un objet idéalisé. Il est alors dans l'illusion d'avoir enfin trouvé la mère idéale.
- une période de frustration : la prise de conscience par l'adolescent que je prête de l'attention aux autres adolescents et qu'il n'est pas privilégié, signe la fin du temps de l'illusion et fait entrer l'adolescent dans un processus de désillusion qui s'accompagne d'une phase de rejet ou d'agressivité dans le lien avec moi.
- la mise en place de la « juste relation » dans laquelle je peux avoir une existence différenciée de l'adolescent et de ses projections.

Ces trois étapes ne sont pas linéaires, il existe des allers-retours entre elles signant le travail d'élaboration.

Winnicott (1956a) affirme que les personnalités antisociales ont besoin d'un vrai contact humain, de sentiments réels. Ces sujets doivent pouvoir faire confiance et accepter une relation qui les place dans une position de dépendance. Dès lors, le thérapeute est confronté à deux aspects :

- l'adolescent revendique certains droits sur lui, en tant qu'il représente une personne sur qui il peut compter. Je vais être l'objet de rivalité entre les adolescents, ils se plaignent que j'accorde plus de temps à certains qu'à d'autres...
- l'adolescent peut alors passer à l'acte dans le cadre du transfert. Quand il parvient à établir une relation objectale et à investir une personne, la tendance antisociale réapparaît et se manifeste de manière compulsive. Elle vise à exposer des revendications ou à susciter par un comportement destructeur une action éducative rigoureuse.

Au travers des différentes situations évoquées au cours de ce travail, et celle de Rémi au chapitre suivant, force est de constater que mes relations avec les adolescents oscillent entre des temps de fusion-dépendance (rôle de la mère idéalisée) et des temps de rejet-agressivité

(frustration dans le lien à la mère idéalisée projeté sur moi). Cette reconnaissance du bon et du mauvais qui coexistent en moi, permet à l'adolescent d'intégrer au sein de son self ces deux notions, ce qui lui donne progressivement accès à l'ambivalence.

Dans le « trop loin », l'adolescent ne se reconnaît pas dans l'objet extérieur, la neutralité est alors vécue comme une répétition des expériences de retrait antérieures. Dans le « trop près », il y a collusion entre la réalité interne et la réalité externe, il n'y a plus de fonction pare-excitation ce qui génère la fuite ou passage à l'acte³³². Les adolescents tentent alors de reprendre la maîtrise et le contrôle de la relation.

Agostini (2003) explique que : « *Si l'identification projective est, dans sa forme pathologique, caractérisée par la violence, l'omnipotence et la fusion, la forme « normale » ou « réaliste » de ce mécanisme se caractérise par la communication et l'empathie- se mettre dans la peau de l'autre. La première implique l'intrusion, le viol de l'objet à contrôler, à priver de liberté ; la seconde consiste à entrer en communication avec l'objet dans une recherche de réciprocité, d'espace partagé.* »³³³

Le cadre du « vivre avec » permet à la relation contre-transférentielle de se mettre en place pour accueillir le transfert de l'adolescent, plus exactement ses projections. En effet, pour Chartier (1997), le contre-transfert précède le transfert, il prend modèle sur les relations mère/enfant dans lesquelles la mère se fait réceptrice de ce qui se passe chez l'enfant. Le contretransfert présente donc une fonction de protection, de pare-excitation ou de régulation

³³² Jeammet P., (1980).

³³³ Agostini D., (2003), p16.

interne des tensions les plus extrêmes issues de la rencontre avec les adolescents auteurs d'actes transgressifs.

La difficulté du « *vivre avec* » se situe dans l'analyse des processus projectifs qui me sont destinés de manière impromptue et brutale. A qui s'adressent ces projections ? A la mère, à la sœur, au psychologue ? Il s'agit de pouvoir continuer à penser sous l'effet de ces bombardements, selon l'expression de Bion, bombardements qui peuvent être à certains moments violents, suscitant incompréhension et sidération (cf. Wilfried suite à un appel téléphonique à sa mère).

Le « *vivre avec* » et les entretiens constituent deux espaces complémentaires utilisés différemment par les adolescents. Selon les adolescents, ces espaces sont perméables ou imperméables : ce qui se passe dans un espace peut-être traité dans l'autre ou ne le peut pas.

De manière générale, je dirais que dans le « *vivre avec* », c'est surtout ma capacité de conteneur et de pare-excitation qui est sollicitée (infirmier psychique d'urgence), alors que dans le cadre des entretiens, c'est plutôt ma fonction contenante et ma fonction intersubjectalisante qui sont convoquées.

Je pense que le processus de réappropriation de ce qui s'extériorise dans la réalité externe, (dans le « *vivre avec* ») de la réalité interne des adolescents, se déroule dans le bureau, sur la scène de l'intime. De la même manière, ce qui s'est processualisé, est réutilisé par les adolescents dans la réalité quotidienne. Il n'y a pas de clivage entre ces deux espaces, mais un va-et-vient dans lequel se réalise le travail psychique.

Naviguer entre l'idéalisation passionnelle et la neutralité bienveillante insupportable pour ces adolescents est bien la difficulté soulevée par le « *vivre avec* ». Aujourd'hui, je pense avoir trouvé ma place et délimité mon champ et mon espace d'intervention, grâce aux remarques des adolescents et de mes collègues. Ce qui me permet de me détacher des projections des adolescents et de prendre de la distance.

Cette position, choisie, bien que très périlleuse et éprouvante, me paraît judicieuse dans l'approche des adolescents auteurs d'actes transgressifs. Je sais, qu'avec certains adolescents, comme Wilfried, je n'ai pas toujours été à ma place. Les adolescents au profil abandonnique m'aspirent dans le « *vivre avec* », j'identifie ces processus même si je ne suis pas toujours en mesure de m'en défaire !

Ce travail de recherche a sans doute été un élément tiers m'évitant de sombrer dans la spirale de l'agir, induite par la prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs, et ce,

d'autant plus dans la confrontation du « *vivre avec* ». Il m'a obligée à me poser, prendre une photographie de la situation et prendre le temps de l'observer. Ce qui était le principal objectif de ce travail. On pourra interroger l'objectivité du chercheur dans un tel contexte où la recherche devient le support de l'exercice professionnel. Cependant, pour la jeune psychologue que je suis, elle a été la garante de mon cadre d'intervention.

4.2.2- Les enjeux du « vivre avec » au sein de l'équipe éducative.

Au sein du CER, ma position est devenue rapidement compliquée. L'équipe éducative, majoritairement masculine et non formée (la majorité sont d'anciens sportifs), se montre très défensive vis-à-vis de ma présence. En effet, mon jeune âge, mon inexpérience professionnelle, ma formation théorique et mon sexe n'ont pas facilité les relations. Suite à de maladroites formulations de ma part, j'ai déclenché des attitudes chez les éducateurs, qui vont à l'encontre de ce que je souhaitais mettre en place, comme :

- la surprotection : l'équipe s'enquiert souvent de mon état, « *est-ce que tu tiens le coup ?* » Ils me sentent « *psychologiquement fragile* ». Lors de la réunion de préparation, j'ai particulièrement insisté sur la nécessité que l'équipe soit garante de mon cadre d'intervention. Mon statut ne me permet pas de faire respecter les règles. Les éducateurs ont compris que je souhaitais avoir un « garde du corps ». Cette perception a été à son apogée dans les groupes de discussion dans lesquels j'avais sollicité la présence d'éducateurs en tant que co-animateurs. Malgré toutes mes tentatives de reprises sur leurs modalités d'intervention dans ces groupes et leurs objectifs, ce qui-proquo a persisté.

- le sentiment de persécution : mon arrivée déclenche immédiatement une multitude d'interrogations : n'allais-je pas détruire l'équipe ?, Qu'allais-je « balancer » au chef de service ? Mon attitude n'est pas étrangère à la création de ce sentiment. Mon manque de tact et de diplomatie dans ma manière d'interroger le dispositif (dans un objectif de compréhension) a généré des comportements de méfiance à mon égard. Cette équipe porte le projet et je suis l'intruse qui risque de le mettre en péril.

- ma volonté d'apporter des éléments de compréhension à l'équipe a été à l'origine de résistances importantes. Je n'ai pas tenu compte de la non-demande de l'équipe de voir arriver

en son sein un psychologue. Elle assurait bien la prise en charge des adolescents et ne percevait donc pas d'intérêt à ma présence. Le « vivre avec » me rendait témoin des mêmes événements que les éducateurs, événements que j'interprétais à la lumière de mes connaissances. Nos regards, au lieu d'être complémentaires, devenaient concurrents. Lors des temps de synthèse, chacun défendait son point de vue, dans une opposition de laquelle ne pouvait émerger aucune stratégie éducative. La situation était bloquée.

- la difficulté d'être femme et psychologue au sein de cette équipe très masculine.

Ma position était très inconfortable. J'ai décidé, dans une attitude très défensive, de me concentrer essentiellement sur la prise en charge des adolescents. La venue du psychologue superviseur m'a permis de mettre de la distance et de réajuster ma position.

Dès le début de ce stage, j'ai été engluée dans les phénomènes inconscients qui régissaient l'équipe. Ce n'est que lors de l'élaboration de mon travail de DESS que les choses ont commencé à s'éclaircir.

Ma position de stagiaire psychologue renvoyait à l'équipe une image de novice. Par ailleurs, ma place au sein du dispositif était à construire dans la mesure où le poste de psychologue n'existait pas (mon maître de stage avait un statut de superviseur et n'intervenait que de manière ponctuelle). Je n'étais pas considérée à l'égal des autres professionnels, comme étant de la même génération, mais plutôt comme quelqu'un qui doit être observé pour savoir s'il est capable. En somme, je devais faire mes preuves. Au même titre que les adolescents, j'ai traversé une période initiatique au cours de laquelle s'est jouée la légitimation de mon intervention. Ce sont les adolescents qui m'ont octroyé cette légitimité au sein de l'équipe par la reconnaissance qu'ils m'ont accordée.

La définition de ma place et de mon rôle dans le « faire avec » et le « vivre avec » a été élaborée au cours des réunions de préparation. Mon espace de travail était celui des éducateurs. Un processus défensif de l'équipe a alors consisté à faire disparaître ce qui fondait mon identité professionnelle de psychologue, à savoir mon cadre de travail. Les éducateurs souhaitaient que je fasse respecter le règlement, que je participe aux tâches éducatives de vie quotidienne. Ils ne voulaient pas faire apparaître les entretiens psychologiques sur le planning des adolescents.

Fustier (1999) évoque l'écart entre le mode d'intervention d'un professionnel et l'idéologie prévalente de l'institution comme source de conflits dans l'équipe : « *L'équipe soudée constitue un bloc fait de morceaux identiques, n'ayant d'existence que parce qu'ils sont*

*parties identiques d'un ensemble dans lequel ils sont enkystés. Tout décollement est impossible. Les situations en écart seront alors assimilées à des transgressions de la norme ou à des fautes par rapport à l'idéologie de l'institution.»*³³⁴ Mon cadre professionnel a introduit une différenciation qui allait à l'encontre de l'idéologie de fonctionnement de l'équipe. Je représentais une pensée autonome et non soumise puisque j'étais en place de stagiaire.

Or, ce qui primait avant tout dans l'équipe, c'était l'idée de « corps éducatif ». Les membres de l'équipe étaient interchangeable. Chaque éducateur était référent d'un adolescent, mais il était stipulé à l'ensemble des adolescents, que tous les éducateurs étaient leurs référents. Nous assistions alors à un fonctionnement paradoxal : alors que la référence est invoquée comme un moyen de créer un lien privilégié entre un éducateur et un adolescent (c'est celui qui connaît le mieux l'adolescent et qui est responsable de son suivi), elle renvoyait à un idéal d'interchangeabilité, comme si chaque éducateur était en mesure de prendre la place d'un autre au gré des circonstances. La notion de référence se trouvait dissoute et perdait de son acuité. Ce type de fonctionnement peut être attribué à l'organisation du temps de travail (roulements).

Les similitudes dans les modalités de lien avec les adolescents (le « vivre avec ») ont favorisé un rapprochement avec les éducateurs. Un pacte m'est proposé : si je souhaite travailler avec l'équipe et y être intégrée, je dois opérer les mêmes actes professionnels que les éducateurs. Fustier parle alors de rite initiatique : « *Une étrangère devient nôtre si elle se soumet à l'épreuve... Si tu veux être psychologue, viens donc faire l'éducateur.* »³³⁵ Répondre à cette injonction m'aurait fait disparaître en tant que psychologue (j'aurais été reconnue mais dans une position éducative), la refuser conduisait au même résultat puisque je n'aurais jamais été intégrée à l'équipe. Afin de contenir cette injonction paradoxale, j'ai joué à l'éducatrice (en participant au quotidien) tout en maintenant mes caractéristiques professionnelles (en refusant de participer à certaines tâches institutionnalisées, comme apparaître sur les tours de vaisselle, bien que je la faisais parfois mais à titre informel).

L'extrême liberté que l'équipe m'accordait quant à mes actions auprès des adolescents me laissait perplexe dans la mesure où elle contrastait étrangement avec leurs représentations du psychologue. Jamais de critique, jamais de refus, surprenant, non ? Fustier explique cette bienveillance comme un « *système de délégitimation professionnelle* ». Si tous mes actes

³³⁴ Fustier P., (1999), p.145.

³³⁵ Fustier P., (1999), p.195.

sont susceptibles de produire des effets de soin sur les adolescents, cela signifie qu'aucun n'est soignant et que mon travail n'a pas d'importance. L'absence de caractéristiques spécifiques à ma profession signe l'inexistence de celle-ci. Pour pallier ce phénomène, la présence d'une instance légitimante (ici le chef de service et le psychologue superviseur) a été nécessaire pour me donner le droit d'exercer. L'équipe s'en sortait très bien sans la présence d'un psychologue. Mais elle a été contrainte de m'accepter puisque j'étais mandatée par le chef de service pour interroger le dispositif, donc le bien fondé d'actes éducatifs qui vont de soi (comme la claque thérapeutique, le dégagement,...).

Le cadre de mes entretiens a suscité les plus vives réactions (alors qu'il avait été construit avec l'équipe) : « nous, on ne va pas boire un coup à chaque fois que l'on veut discuter avec un jeune », « ça va, tu n'as pas mal au bras à force de lever le coude ? », « Pas trop fatiguant le travail ? » Le cadre thérapeutique du psychologue évoque un lieu privilégié où se tisse un lien particulièrement fort, qui renvoie à la question de la séduction. Alors quand ce lieu est une terrasse de café ensoleillée, toute une fantasmagorie se développe concernant le type de lien qui se noue. Je suis devenue, aux yeux de l'équipe, la personne à qui sont confiés les secrets les plus importants. Ce que sont venus confirmer les adolescents dans leurs dires. Ces confidences m'ont conféré un statut différent, je suis devenue un membre à part de l'équipe. Une intervention meurtrière (disqualification) a sanctionné mes tentatives de transgression du pacte fondamental entre les éducateurs : le pacte d'« *indifférenciation merdique* ». Ces transgressions sont représentées par les tentatives d'individuation ou de différenciation de la pratique d'un professionnel qui évoque un possible plaisir pris dans une relation « privilégiée »³³⁶.

La non-demande de l'équipe a entravé mon travail. Mes interprétations ont généré de la moquerie. Elles sont vécues sur le mode de l'agression, de la violence. Ces éprouvés sont issus d'un fonctionnement maladroit de ma part. En effet, j'imposais des interprétations au lieu d'accompagner le travail de réflexion de l'équipe. Aucun plaisir n'était éprouvé dans la recherche de sens, dans sa découverte ; au lieu de cela, j'intrusais violemment son espace.

Une autre difficulté s'est immiscée dans les représentations de chacun sur les adolescents auteurs d'actes transgressifs. En effet, éducateurs et psychologue ne travaillent pas sur les mêmes réalités donc ils n'interprètent pas les agirs sur les mêmes registres. Le CER est une institution qui est d'emblée marquée du sceau de la violence, qui sous-tend le fantasme

³³⁶Fustier P., (1999), p.164.

suisant chez l'équipe au sujet des adolescents : ils les décrivent comme les plus « déglingués », ceux qu'aucune autre institution ne parvient à contenir. L'équipe doit se protéger pour ne pas sombrer dans l'impuissance et risquer d'être détruite par cette violence.

Parallèlement, la rencontre avec les adolescents auteurs d'actes transgressifs réactive la propre violence des éducateurs. C'est ce point de similitude qui leur permet de travailler avec eux. Un effet de soin ne peut apparaître que si l'institution et les professionnels résistent à la violence et s'ils ne sont pas détruits dans la réalité par les attaques dont ils sont l'objet. Si la contenance de cette violence fait défaut, alors se mettent en place des techniques d'autoconservation et de survie. « *Ils sont en train de nous bouffer* » est une expression que nous entendons souvent et qui traduit la vigilance des professionnels pour ne pas être mis à mal ni physiquement, ni psychiquement.

Les professionnels se sont construit, pour lutter contre cette violence, un mythe selon lequel ils représentent une équipe incassable susceptible de faire face aux comportements violents et de les contenir. C'est la raison pour laquelle le fonctionnement de l'équipe est axé sur la solidarité : « *une équipe incassable est une équipe qui fait front, qui cherche seulement à protéger chacun de ses membres, sans laisser place à des discussions qui pourraient montrer une faille, des différences, ou des oppositions dont on procèdera à l'élimination, et bien sûr de façon violente.* »³³⁷ Un éducateur intervient pour séparer un adolescent et un éducateur marocain lors d'une violente altercation. Le calme retrouvé, chacun s'enquiert de la manière dont la scène a été vécue : « *Ça va ? Pas trop dur ?* » Les professionnels sont davantage préoccupés par leur état que par celui de l'adolescent. J'en ai été d'autant plus surprise quand l'un d'eux est venu me demander si j'allais bien : « *Moi ça va, mais je m'inquiète pour le jeune.* » Ce à quoi il a répondu : « *Moi je m'inquiète d'abord pour l'équipe.* »

Ainsi peut s'expliquer notre difficulté d'intégration. En effet, les techniques d'autoconservation, axées sur des préoccupations primitives essentielles, laissent peu de place au travail de la pensée. Le psychologue utilise des référentiels théoriques alors que l'équipe valide sa compréhension d'un adolescent par l'utilisation de référentiels expérimentiels. La recherche de traits communs avec des adolescents d'une autre session permet de prédire le comportement d'un adolescent. Au début de la session, l'équipe s'est réjouie du groupe d'adolescents, qui contrairement aux sessions précédentes, se pliaient facilement aux règles imposées. L'équipe s'en satisfaisait, mais que cachait une telle adaptation ? Un moyen pour

³³⁷ Fustier P., (1999), p.114.

les adolescents de respecter le contrat pour qu'on les laisse tranquille ? Dans l'adaptation en faux-self au dispositif, aucun travail psychique ne peut s'enclencher. Un groupe d'adolescents qui conteste le cadre est un groupe au travail.

Le « vivre avec » les adolescents auteurs d'actes transgressifs engendrent la mise en place de mécanismes inconscients dans l'équipe. J'ai été le réceptacle des projections des éducateurs, issues des affects d'impuissance ou de violence que leur font vivre les adolescents. J'ai, à mon tour, éprouvé ce sentiment d'impuissance, je ne servais à rien car l'équipe me disqualifiait. J'ai évoqué ce sentiment d'échec à remplir ma mission auprès de l'équipe avec mon maître de stage et le chef de service. Cette reprise par la parole des affects ressentis a signifié à celle-ci que ses attaques me touchaient mais que je pouvais y survivre. Le reproche qui m'a été fait de ne jamais aller boire un verre avec un adolescent, « *pour le plaisir* », comme pouvait le faire les éducateurs, ne pouvait-il pas être entendu comme une attaque de mon cadre de travail ? En effet, je ne bois jamais un verre avec les adolescents « pour le plaisir », c'est mon cadre d'intervention et il est identifié en tant que tel par les adolescents.

Au sein du CEF, ma place dans le « vivre avec » a été élaborée plus rapidement. Forte de mon expérience au sein du CER, diplômée et non plus stagiaire, j'ai défini mon intervention dans le « vivre avec », non plus comme une intuition, mais comme un véritable paradigme de la prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs. Je me suis toutefois trouvée heurtée aux mêmes interrogations concernant :

- ma non-intervention dans la gestion des règles et des conflits qui en découlent (question de la différenciation des rôles et des places).
- la définition de mon espace de travail avec le développement d'un sentiment de persécution dans l'équipe : si elle ne dit rien, si elle ne reprend pas les adolescents, elle est là pour nous observer, vérifier si nous faisons bien notre travail...
- le caractère non obligatoire des rendez-vous qui impose aux éducateurs d'avoir à prendre en charge les adolescents qui refusent de venir aux entretiens. Un clivage est apparu entre les éducateurs qui « *font le sale boulot* » et la psychologue « *qui boit des sirops avec les adolescents* ».

L'élaboration de tous ces éléments en supervision d'équipe a permis de verbaliser les inquiétudes des éducateurs et de mettre du sens sur le travail psychothérapeutique que je réalisais. Progressivement sont nées des alliances qui ont été à la base de la constitution de

certaines enveloppes contenant (réfèrent-adolescent-psychologue). Une stratégie psycho-éducative s'est peu à peu mise en place dans la prise en charge. Mon intervention et mon implication dans les situations de crise ont modifié les représentations de ma présence dans le quotidien : je n'abandonne pas les éducateurs et je ne les laisse pas à la merci des processus projectifs des adolescents. J'interviens de manière active, je prends des risques et je les soutiens dans l'élaboration des agirs.

4.2.3- La sirothérapie.

Lors de mes différents stages auprès de publics dits réfractaires aux soins psychiques comme les grands toxicomanes et les adolescents auteurs d'actes transgressifs, j'ai construit un cadre de prise en charge différent du cadre traditionnel d'intervention du psychologue.

Ma prise en charge des toxicomanes les plus démunis consistait à partager l'espace institutionnel avec eux : boire un café, jouer au scrabble. Selon leurs perceptions, mon intervention ne visait pas accéder à leur vie psychique, vie psychique qu'ils s'évertuent à fuir. Cette modalité d'être avec eux dans le « vivre avec » a permis la création d'un lien « trouvé-crée ». La création de ce lien rassurant autorisait un accès à la vie psychique, vécue comme moins dangereuse. La demande de me rencontrer est apparue, mais toujours en dehors du bureau. La présence des autres avait quelque chose de rassurant et de contenant, elle permettait aussi de pouvoir fuir les aspects douloureux qui pouvaient affleurer à la conscience en se raccrochant au groupe (parler à quelqu'un en mettant fin à la discussion avec moi). Le travail dans le groupe décontaminait de ses aspects potentiellement dangereux, persécuteurs, la relation duelle.

Forte de cette expérience, lors de mon stage au CER, j'ai décidé d'utiliser ce même cadre d'intervention : je ne souhaite pas de bureau mais rencontrer les adolescents autour d'un verre, dans un cadre qui renvoie à la convivialité. Les mêmes processus sont apparus : émergence de la demande, reconnaissance de la souffrance et du pouvoir apaisant de la parole, rôle de la réalité perceptive à laquelle les adolescents se raccrochent quand les contenus abordés sont trop douloureux.

Au CEF, les adolescents ne peuvent pas sortir. Il me fallait donc un bureau. Je l'ai aménagé de manière très particulière afin de provoquer un effet de surprise. Les murs sont jaunes, la moquette violette. Autour d'une table basse sont disposés deux chauffeuses et deux poufs, violets avec des fleurs. Sur l'une des chauffeuses siège « Marsu », grande peluche (1m60) dudit Marsupilami. Sur la table sont placés des sirops et des verres. C'est le lieu des entretiens individuels pour une grande partie de l'année, l'été il m'arrive de sortir les poufs et les sirops à l'extérieur. Le vendredi soir de 20h30 à 21h45, les adolescents peuvent également venir échanger dans le bureau. Ils utilisent beaucoup ce lieu de parole où ils peuvent, en groupe, aborder tous types de sujets : c'est le « *squattage du bureau de la psy* ». Les adolescents se sont totalement appropriés cet espace à travers les tags sur les murs, sur la porte, les dessins sur papier ou sur les murs.

Lors de son premier entretien, Saïd m'interroge sur le travail du psychologue. Il me dit que c'est « *ouf ce bureau, le marsupilami, les poufs* ». Il n'y a aucune comparaison possible avec la psychologue qu'il avait rencontrée et l'austérité de son bureau. Comme il est très fin, il me demande : « *C'est ta technique ?* » Je réponds par l'affirmative.

Karim, quant à lui, s'installe et commente allègrement mon bureau, dans une excitation qui laisse supposer un état d'angoisse. Je lui explique mon travail au CEF. Il accepte de me rencontrer toutes les semaines car il « *kiffe* » mon bureau. Il imagine que je vais lui poser plein de questions ce à quoi je réponds ne pas être très curieuse.

Pour Marcelli (1999), la tonalité de l'entretien doit prendre l'allure d'une conversation. Il s'agit d'éviter l'enchaînement des questions-réponses qui peut s'apparenter à un équivalent d'agir.

Au début, les adolescents viennent pour « *boire un sirop chez la psychologue* »³³⁸, le sirop se présente alors comme un objet de relation. Pour Guérin³³⁹, l'objet de relation représente l'état de la relation. C'est un objet externe réel contenant du lien intersubjectif, permettant un investissement des personnes en présence. C'est alors un élément majeur du lien, il est considéré comme la marque, le témoin et le relais de l'appareillage des psychés l'une à l'autre. C'est un objet qui n'a de fonction que dans la relation. Il est considéré comme un articulateur des appareils psychiques à trois niveaux :

³³⁸ Le « chez » n'est pas anodin, en effet, personne ne dispose des clés de mon bureau, à part le chef de service qui en a un double, dès lors le bureau est un espace bien différencié qui fonctionne avec ses règles.

³³⁹ Séminaire de master Humanités et sciences humaines, mention psychologie, spécialité « psychopathologie et psychologie clinique », parcours recherche, 2004.

- physique par rapport à ses caractéristiques irréductibles au fantasme (ce n'est pas un objet interne). Jordan s'inquiète de savoir si j'emmène les sirops au CER car je n'ai pas le droit ils sont au CEF.

- psychique grâce aux investissements différenciés dont il est le support et la forme, il figure tout ou partie des objets internes.

- groupal : il articule des psychés : l'objet de relation est alors le dépositaire des parts communes des personnes en présence.

Karim veut une bouteille de sirop, il la prend et la cache dans son blouson jusqu'à la fin de l'entretien. Quand je lui demande de me la rendre, il ne l'a plus, je n'ai qu'à le fouiller. Je lui demande si je dois faire intervenir la « loi » pour qu'il accepte de me la rendre. Il répond par l'affirmative et me pousse à aller en sa compagnie dans le bureau du directeur, qui lui explique que ce n'est pas ma bouteille mais celle du CEF, elle ne présente alors plus d'intérêt pour lui : « *Ah bon, tiens je te la rends.* »

Un adolescent en colère contre moi ne consomme pas de sirop, il attaque ce qui représente le lien. Un adolescent angoissé, qui ne peut s'exprimer, se remplit de sirop ou mélange tous les parfums, il surinvestit le lien, en attente d'une réponse. Un adolescent qui ne veut pas quitter le bureau à la fin d'un entretien, qui ne veut pas se séparer, part avec une bouteille. Le vol de mes bouteilles de sirop a été pendant un temps problématique. Wilfried, par exemple, en vole pour apaiser ses angoisses quand il fait des cauchemars. Pendant, mes vacances, les adolescents ont vidé mon stock de sirops, qui, à l'époque, se trouvait dans la réserve alimentaire (maintenant il est dans mon bureau...). A mon retour, ils me l'annoncent en me précisant qu'ils s'étaient servis de grosses doses pour combler le manque de mon absence... L'objet transitionnel est là pour colmater la brèche de la séparation et a pour fonction d'acquiescer la maîtrise de la situation créée par l'absence de la mère. Le sirop, de témoin de la relation établie devient un véritable objet transitionnel, qui apaise. De l'incorporation de sirop, il y a passage vers un objet transitionnel, qui rassure quand la mère n'est pas là, à l'introjection de la fonction maternelle : après quelques mois d'entretiens, ils n'en consomment presque plus : le lien est créé, il n'est plus angoissant, ils se sentent suffisamment en sécurité pour affronter leurs démons.

Le sirop est un moyen aussi de faire émerger la demande, dans le faire semblant, ce qui est moins dangereux pour les adolescents. Personne n'est dupe mais « on fait comme si ». Ainsi, dans les premiers temps, les demandes de me rencontrer en urgence se formalisent-elles de la

sorte : « *Hé la psy on va boire un sirop dans ton bureau* » ou « *Hé la psy tu me payes un sirop* » signifiant « *ça ne va pas, on peut monter dans le bureau.* » Si j'accepte de répondre dans la médieté, je m'aperçois qu'ils ne consomment pas de sirop. Par la suite, ces demandes se transforment en « *Hé la psy, il faut que je te parle* », signe d'une appropriation d'un mal être et de la reconnaissance du pouvoir de la parole à le soulager.

« La psy et ses sirops » sont indissociables, l'un ne va pas sans l'autre. Lors de mes entretiens en prison, à l'hôpital psychiatrique ou en dehors de mon bureau (à cause de travaux), toujours la même question : « *tu as **tes** sirops la psy ?* » Dans le premier groupe de discussion, que j'ai animé avec un éducateur, je n'avais pas pris mes sirops. Les adolescents m'ont signifié qu'ils ne pouvaient pas être avec moi sans les sirops, comme si le travail psychique était associé à la présence de ces sirops. Quand les adolescents vont faire les courses : « *Hé la psy, je t'ai acheté **tes** sirops* », « *Faut pas toucher, c'est **les sirops de la psy*** ». Mais à qui sont réellement ces sirops, moi qui n'en bois jamais, les adolescents ne manquent d'ailleurs pas de m'en faire la remarque ? A moi, à eux, aux deux, au CEF ? Et puis peu importe. N'est-ce pas une caractéristique de l'objet transitionnel ? Mon cadre d'entretien n'est-il pas un espace de jeu utilisé par tous en tant que tel ?

L'intervention d'un tiers pour faire sortir les adolescents du bureau est pratique courante. Cela ne se fait jamais dans la violence, mais sur le mode du jeu et de la mise en scène, souvent celui du papa qui vient faire tiers et séparer l'enfant de sa maman qui a autre chose à faire : « on joue à faire semblant ».

Les adolescents tiennent aux entretiens car ils perçoivent la dimension contenante et enveloppante dans la mise en mots de leurs difficultés, dimension ressentie dans l'ici et maintenant. Le bureau devient un havre de paix.

L'investissement des entretiens est variable en fonction des adolescents, ils sont libres de venir ou pas. Jordan dispose d'un créneau horaire qu'il investit de manière irrégulière. Sa difficulté à se mettre en face de sa réalité, trop persécutrice en est la cause. Il commence souvent par annuler les rendez-vous. Puis, il les redemande car il « *pète les plombs* », et il oscille entre : « *Je ne viens pas, j'ai besoin de quelque chose qui défoule* » ou « *je ne viens pas te voir car ma tante est morte* » et « *je veux te parler car j'ai un petit problème* » (une difficulté à canaliser ses tensions en l'occurrence). Jamais Jordan ne pourra s'inscrire dans la continuité. La souplesse de mon cadre lui permet de l'utiliser selon ses possibilités. Je travaille alors avec ces adolescents dans les temps informels (le « *vivre avec* »), les groupes de

discussion ou le vendredi soir, via des phrases jetées en l'air, qu'ils s'approprient ou non, mais qui ne sont pas intrusives.

Accepter les entretiens, c'est reconnaître la part de souffrance qui les habite. En faire la demande peut être vécue comme une soumission ou l'aveu d'une dépendance à l'encontre du psychologue. D'où l'importance de leur laisser l'illusion qu'ils sont dans la maîtrise de cet espace de parole.

La peluche du Marsupilami joue un rôle fondamental, elle favorise la régression et s'impose comme une véritable surface de projection. Saïd est dérangé par le sourire et le regard de Marsu : « *un sourire peut cacher beaucoup de choses.* »

Jordan arrive en entretien, il se défoule sur Marsu à coups de pied et de poing, puis il le repose et dit : « *Ça y est, Marsu est calmé* ». Je lui demande : « *Marsu ou toi ?* » Il ne relève pas et descend chercher un jeu.

Wilfried m'explique son altercation avec le secouriste. Il mime la scène de massage cardiaque avec Marsu. Il l'utilise aussi pour mimer l'agression sexuelle dont il a été victime. Il parle de lui en utilisant la peluche, comme les enfants qui font subir à leurs poupées, peluches, les traumatismes subis qu'ils ne peuvent verbaliser directement.

Marsu ne faisait pas partie du décor de mon bureau. Mais très vite, j'ai pensé à lui. L'espace confiné du bureau (qui est très petit) occasionne une telle proximité avec les adolescents qu'il me fallait du tiers pour contenir l'intensité du transfert. Assis sur sa chauffeuse, nous sommes trois lors de l'entretien. Il existe dans le discours des adolescents, qui ne manquent pas à chaque entretien de faire une réflexion le concernant quand ce n'est pas une mise à mort ou une simulation d'acte sexuel. Les adolescents connaissent mon attachement à cette peluche, et Marsu devient le lieu des projections agressives qui me sont adressées. Il en a été blessé, il s'est décousu à certains endroits laissant échapper le polystyrène qui le constitue. Il a été en convalescence, les adolescents prenaient soin de lui lorsqu'ils le déplaçaient pour qu'il ne perde pas trop de polystyrène. Cette hémorragie aurait pu le conduire à la mort... Depuis Marsu ne subit plus de maltraitances ni violentes, ni sexuelles, il a survécu à la destruction...

Parler pour lutter contre l'angoisse et le vide, parler pour résister à la sidération des agirs, parler pour résister aux attaques, je suis obligée de parler, d'associer, de penser, malgré l'urgence et l'imprévisibilité de certaines situations (comme Anthony qui me tord le bras et veut me tuer). Survivre pour qu'ils se construisent. Les autres ne sont pas compétents, ils

n'ont pas su comprendre ce dont ils avaient besoin³⁴⁰ : le besoin d'une spatule, d'un dispositif attrayant et malléable dont ils peuvent se saisir.

Je ne les « interroge » pas sur ce qui les a conduits au CEF, sur ce qu'ils ne sont absolument pas disposés à révéler. Face au « *vas-y, pose-moi des questions* », moyen finalement d'aboutir à une relation conflictuelle, je réponds ne pas être curieuse, sous-entendue intrusive. Je prends une position passive et ce d'autant plus que l'adolescent attend une agression de ma part. Je deviens alors une alliée compréhensive. Tant que l'adolescent est dans l'infantile, il ne change pas. Il prend conscience de lui-même en bougeant dans la rencontre avec un autre qui ne le ramène pas à du déjà connu. Il prend la mesure de ce qui se passe en lui dans la relation phorique à l'autre. Ce portage a valeur de soutien narcissique³⁴¹.

Beaucoup d'auteurs s'accordent à penser que la prise en charge des adolescents nécessite un aménagement du cadre différent de celui des adultes. La prise en charge de l'adulte est orientée sur l'infantile, alors que celle de l'adolescent a un rôle de soutien dans l'élaboration de la violence pubertaire et la (re)mise en route du processus adolescent (relance du travail d'appropriation subjective). Le psychologue a alors une fonction d'étayage narcissique. Scharmann (2003) compare le travail du psychologue à celui de sculpteur plutôt qu'à celui d'archéologue. Il s'agit dans un premier temps de créer du lien, ce qui suppose de toucher à la neutralité du psychologue et de pouvoir « prêter » son appareil psychique.

D'autre part, le psychologue doit accepter les agirs de l'adolescent, Ouvry (2003) parle de « *réminiscences agies* » générées par le travail psychique de l'adolescent (cf. Wilfried et la mise en scène de son agression, Moïse-Senouci et l'épisode dans mon bureau). Ces « *transferts en actes* », selon l'expression de Caul et Delorme (2005), visent à figurer ce qui ne peut être dit en mots, ils appellent en retour un « *contretransfert en actes thérapeutiques* ». L'élaboration adolescente est caractérisée par le processus d'extériorisation. La triangulation psychique se manifeste dans la réalité quotidienne (cf. Wilfried qui m'oblige à faire intervenir un tiers, substitut paternel, pour se séparer de moi à la fin des entretiens).

Comme nous l'avons constaté avec Wilfried et Moïse-Senouci, et comme nous l'aborderons avec Rémi, la principale difficulté du psychologue réside dans la gestion des projections des adolescents, tant sur la scène institutionnelle que dans le cadre des entretiens. Bien que l'acte ait une fonction de mise en scène d'un événement du passé, son apparition bloque le travail d'élaboration psychique.

³⁴⁰ Il ne s'agit pas d'un jugement de valeur sur mes collègues, mais du discours des adolescents.

³⁴¹ Marty F., (2003b).

Je ne reviendrais pas sur les moments de sidération, d'impossibilité de pensée, issus de mon engluement dans les scénarii traumatiques de Wilfried et de Moïse-Senouci. L'incompréhension de la situation provoque chez moi des passages à l'acte, plus ou moins conscients, et plus ou moins volontaires.

Godfrind (2008) affirme que « *l'acte appelle l'acte... Cette « expérience agie et partagée » est porteuse d'une forme de symbolisation* »³⁴². La communication se situe alors à un stade infraverbal et suppose une réponse du psychologue dans le même registre. Cette réponse doit être en inadéquation avec les attentes inconscientes de l'adolescent pour lui ouvrir une autre voie que celle de la répétition. La nouvelle expérience vécue, dans l'échange infraverbal, donne accès un nouveau possible. Dans la situation de Wilfried, ma réaction autour de ses mises en scène, lui a permis d'exprimer, toujours dans l'infraverbal, mais de manière de plus en plus précise, son traumatisme jusqu'à pouvoir le verbaliser dans un autre lieu.

Le psychologue doit sortir de la sidération provoquée par la situation pour être en mesure de prêter son appareil à penser aux adolescents. Il met alors en sens le vécu de l'adolescent, il verbalise malgré les agirs. Le psychologue doit survivre aux passages à l'acte des adolescents pour que s'enclenche le processus de symbolisation. Avec Moïse-Senouci, ma capacité à survivre a été mise à rude épreuve, des conduites d'évitement de la relation se sont mises en place.

La confrontation à ses propres éprouvés, face à l'imprévisibilité de chaque rencontre, est un élément du contre-transfert difficile à gérer. Les adolescents convoquent le psychologue sur les registres de l'affectif, de l'émotion, voire de la compassion et de la communion ; raison pour laquelle cette prise en charge est susceptible de faire vivre des moments de grande intensité et de sidération³⁴³. Il y a une oscillation entre des mouvements de déliaison et de reliaison, de rupture et de relance de la subjectivation. Chaque nouvelle avancée peut être réduite à néant par un passage à l'acte.

Dans le cadre des entretiens, nous avons généralement à traiter d'actes signifiants. Dans le « vivre avec », les actes relèvent souvent de la décharge et traduisent un manque de contention psychique et de capacités de symbolisation (cf. Wilfried qui suite à un appel téléphonique s'en prend à moi). Les éducateurs ressentent une véritable impuissance dans ces

³⁴² Godfrind J., (2008), p.45.

³⁴³ « *au plus proche d'une sensation d'effondrement, où se mêlent rage, impuissance, désarroi, seules certaines sensations contenant comme la chaleur des murs, les couleurs, la douceur de l'enceinte du cabinet peuvent redonner quelque réassurances au thérapeute en quête d'éléments familiers pour se défendre de l'étrangeté qui le gagne et l'envahit* », Gutton P., (2003).

moments où les capacités de contenance psychique des adolescents lâchent, ils évoquent alors l'impression que l'adolescent devient fou (cf. Wilfried qui ne cesse de se masturber après le visionnage d'un film ou Moïse-Senouci et son agitation permanente) : « *On ne savait pas quoi faire pour l'arrêter.* »

Pour Chartier (1997), le travail avec les adolescents auteurs d'actes transgressifs, s'apparente à celui d'un archéologue. Les objectifs de la prise en charge visent à reconstruire l'histoire de leur vie. J'avance l'hypothèse que c'est à travers cette reconstruction que le processus de subjectivation a une chance d'être relancé. C'est la raison pour laquelle, face au vide de leur histoire ou à l'incohérence de leurs souvenirs, je consulte leur dossier au tribunal, et je leur rapporte les éléments de leur vie qui s'y trouvent. Je leur rédige un écrit dans lequel tous ces événements apparaissent dans l'ordre chronologique. Quand je leur remets, cet écrit connaît plusieurs destinées :

- la destruction : la violence du retour du clivé est insupportable. Le processus d'idéalisation parentale ne tient plus : « *Qui a écrit ça ? Ils ont dit des conneries.* » La mise en évidence des défaillances parentales, souvent à l'origine des nombreux placements, est inacceptable. La résistance à cette reconnaissance se manifeste par un puissant processus de déni qui vise à maintenir intactes les imagos parentales. Le dossier est alors déchiré, parfois même brûlé. Cependant, je relie, lors des entretiens, la persistance des passages à l'acte sur la scène institutionnelle à leur histoire personnelle. Progressivement un travail de liaison et de représentation peut se mettre en place, ouvrant l'accès à la subjectivation : « *Je n'avais pas d'autres choix que de devenir délinquant.* »

- la révélation : « *Ah tout s'explique alors, pourquoi je suis devenu comme ça.* » Le dossier fournit à certains adolescents les éléments nécessaires à la reprise d'un travail de liaison entre les représentations et les affects. L'adolescent réalise alors un travail d'élaboration et de lien entre son fonctionnement psychique actuel et les traumatismes de son histoire, les carences affectives, les abandons, les affects qu'il a éprouvés. Des associations émergent, des souvenirs reviennent à la conscience, les carences ou maltraitances subies sont reconnues. Tous ces éléments, qui ne sont plus déniés, permettent la construction d'une représentation parentale acceptable et la relance du processus de subjectivation.

- la sidération : l'adolescent ne peut rien dire de ce qu'il vient de découvrir. Il ne manifeste aucune réaction, il se met à distance. Ce processus barre un peu plus l'accès à la vie psychique. Ces adolescents refusent de prendre leur dossier, comme si cela ne les concernait

pas. Il est alors très difficile d'engager un travail avec eux. Aucune reprise n'est possible, le déni, très puissant, vise à protéger le Moi. La fragilité narcissique dont l'adolescent est l'objet le soumet à un risque de décompensation psychotique ou d'effondrement (cf. Moïse-Senouci).

J'utilise aussi « la technique de la bestiole » comme spatule ouvrant la possibilité d'un accès à la subjectivation. Les adolescents ont des difficultés à s'approprier certains mouvements pulsionnels qui les animent, à reconnaître la souffrance qui les submerge, l'excitation qui effracte et qu'ils apaisent avec du cannabis. Le terme de « bestiole » permet, dans un premier temps, d'identifier et de nommer ces éprouvés et ces ressentis, qui souvent se manifestent par des douleurs corporelles (« *la bestiole c'est la boule de rage dans le ventre* »). Si les adolescents se saisissent de la spatule, ce terme devient un sens trouvé-créé à leur mal-être.

Je n'ai pas choisi ce terme de manière anodine : il renvoie à la pulsionnalité (la bête) tout en ayant un caractère peu dangereux, ce n'est qu'une bestiole, qui peut être apprivoisée. Moïse-Senouci préfère le terme de bête, ce qui traduit bien la dangerosité de son monde pulsionnel quand il perd le contrôle.

Au fil du travail thérapeutique, la bestiole commence à se représenter en affect : c'est la rage, la haine, la souffrance éprouvée à une autre époque. Puis, nous essayons de relier cet affect à une représentation, à un événement de leur histoire. La prise de conscience est le préalable au processus de subjectivation qui peut alors s'enclencher.

Ce qui au début ne prend pas sens pour les adolescents se fraie progressivement un chemin dans la subjectivation grâce à l'appropriation d'un terme trouvé-créé par l'adolescent.

Pour ma part, je pense que la prise en charge de ces adolescents recouvre deux aspects : celui de la sculpture et celui de l'archéologie. Aborder l'histoire de l'adolescent suppose, au préalable, d'avoir tissé un lien de confiance suffisamment sécurisant, pour qu'il se sente contenu dans la reviviscence des traumas de son histoire.

4.2.4- La question de la séduction et du tiers.

L'aspect séducteur, attracteur et énigmatique du dispositif n'a sûrement pas échappé au lecteur. Le dispositif est organisé pour permettre de recevoir, percevoir la souffrance des adolescents.

C'est la mère qui introduit la sexualité dans le bébé selon la théorie de la séduction de Laplanche (1987). Mais le rôle de la mère est aussi de convertir une énergie non liée et potentiellement traumatique en énergie liée, de convertir les éléments bêtas en éléments assimilables pour la psyché du bébé. C'est dans ce cadre que l'expérience perceptive du bébé peut prendre sens. Les émotions ne sont pas pensables sans référence au corps.

Pour les adolescents auteurs d'actes transgressifs, la question de l'énigme ne fait pas énigme. Nous sommes dans le registre des agonies primitives : angoisse d'effondrement, situation de danger réel. Il n'y a pas de différenciation dedans/dehors. La situation d'énigme ne peut pas se construire dans une situation de danger. Elle est alors portée par les professionnels.

Mon cadre d'intervention réactive nécessairement la question de l'énigme et me permet de faire advenir ma propre sexualité, afin que quelque chose de l'énigme puisse se penser. Suite à l'épisode durant lequel Wilfried s'est masturbé dans mon bureau, Jordan me demande ce que je compte faire et s'il va y avoir un rapport d'incident. Je lui rappelle la règle de confidentialité, cela s'est passé dans mon bureau donc cela y reste, même si Wilfried s'en est vanté sur toute la scène institutionnelle.

A l'entretien suivant, Jordan m'apprend qu'il dort mal. Il se réveille en pleine nuit avec des angoisses. Il se croit en prison, il fait le lien avec son jugement qui approche. Son état l'énerve. Je lui explique que c'est un état de stress et qu'il peut apprendre à le gérer, à le contenir. Il veut me parler de sexualité, de manière sérieuse précise-t-il. Il me dit que j'excite les adolescents et que je les choque. Comme je lui rappelle que je suis un objet interdit, il évoque ses expériences amoureuses. Il parle ensuite de la folie en lien avec une histoire de viol qu'il a lue dans *Déetective*, où l'agresseur était une personne qui ne parvenait pas à parler donc tout passait dans les actes. Je lui renvoie que cette histoire me fait penser à quelqu'un. Il réfléchit et me répond que cela change et qu'il a trouvé des gens à qui parler. Il enchaîne sur un fait divers concernant un schizophrène qui a tué deux infirmières. Il m'explique qu'il ne sera « stable » qu'à partir du moment où il aura une femme. Jordan interroge la violence sexuelle et la manière dont il considère les pédophiles, « *fil de pute* ». Pour lui, ce sont des

personnes qui refusent de grandir et qui restent enfants donc ils ont des rapports sexuels avec eux.

Deux mois plus tard, alors que je n'ai pas encore franchi la grille du centre, Jordan me dit : « *Je ne viens pas avec toi la psy. Bonjour !* » A l'heure de l'entretien, je passe devant lui : « *On y va la psy ?* » Comme il m'avait dit qu'il ne venait pas, je le fais patienter le temps de faire ma vaisselle de verres, en lui stipulant qu'il ne sait pas ce qu'il veut. Il monte dans le bureau en précisant qu'il ne boira pas de sirop. Il s'installe sur la chauffeuse et me demande : « *Quand est-ce qu'on fait l'amour ensemble ?* » Je lui reprécise le cadre, mais il n'entend pas. Lors de son retour en famille, il a croisé son voisin psychiatre qui lui a dit qu'il devait « *coucher avec moi pour aller mieux* » ! Il n'arrête pas de rêver de moi. Il ne pense qu'à moi le week-end, en désespoir de cause, il a du « *se taper une éducatrice, c'est pourquoi elle a mal au dos aujourd'hui.* » Au cours de ses élucubrations, il se cache la tête dans son blouson. Toutes mes tentatives sont vaines pour détourner la conversation. Pendant une demi-heure (qui me paraît une éternité), je ne vois pas son visage. Je me sens acculée, agressée. Et ce d'autant plus qu'il se rapproche de moi, la tête en avant comme s'il tentait sa chance pour m'embrasser. Alors que je le renvoie à sa place, il me demande l'heure et stoppe l'entretien. L'agrippement à la sexualité (Jordan et Wilfried) est de l'ordre de la survie. Derrière l'hypersexualisation se cache le bébé qui a besoin de caresses. Jordan passe de la détresse avec du rejet à une possible adresse à l'autre (il veut qu'on fasse des triplés). Cette confusion me sidère, je ne parviens plus à penser, je suis alors dans l'incapacité de lui renvoyer mon acceptation pour la demande de tendresse mais pas pour la sexualité. Je rejette tout en bloc, d'où peut-être l'insistance de Jordan et son départ précipité de l'entretien.

La question du regard renvoie à la problématique d'empiètement, d'excitation. Si nous avons été dans une relation de flirt, Jordan aurait enlevé son blouson. Pour flirter, il faut enlever le regard de survie. Il y a un aspect de la violence fondamentale dans le regard. La sensorialité est effractante. Pour pouvoir me voir avec tendresse, il a besoin de ne plus me voir physiquement. Quelle est ma manière de le regarder ? Comment peut-il me voir différemment ? Une partie du travail de liaison psychique suppose de résoudre dans l'ici-et-maintenant l'impact traumatique que constitue la présence visuelle de l'objet et ce qu'elle implique comme contrôle réciproque potentiel. Jordan en cachant son regard, Wilfried en mettant mes lunettes ou en m'obligeant à voir, sidèrent mes processus de pensée. La sensorialité est alors effractante pour eux, comme pour moi.

Tico et Karim sont venus boire un sirop à 13h. Tico est monté pour me parler de notre future relation : en dehors du CEF, il n'y aura plus de problème, il sera majeur. Il m'explique insister autant car je résiste à ses avances. Je deviens alors un fantasme, et par conséquent, il n'abandonnera pas. Je lui précise que tous les fantasmes ne sont pas destinés à être assouvis, et que je supporte très mal leur discours, que cela touche au respect de ma personne. J'ai l'impression d'être considérée comme un objet qui ne serait destiné qu'à assouvir leurs pulsions sexuelles. Tico rétorque alors : « *Tu crois qu'on pense que tu es une salope ? Non, on te respecte. Mais comme tu n'es pas une psy comme les autres, on peut penser que...* [sous-entendu que je serais susceptible de transgresser mon cadre...] »

Moi : « *C'est-à-dire ?* »

Tico : « *Et bien tous les reportages que l'on voit sur les CEF, les pys ont un bureau, et les jeunes s'assoient sur une chaise, alors que nous on est dans des poufs et on boit du sirop. Alors tu peux bien faire ça pour nous ? Quand on sera dehors tu ne seras plus la psy mais Stéphanie.* »

Gutton (1999) explique que procurer une écoute à un adolescent génère un état d'excitation par rapport à ce qu'il aperçoit de son fonctionnement psychique. Il a le sentiment d'être compris et de ne pas être contesté. Ceci induit une augmentation des conduites symptomatiques et des mécanismes de défense qui peuvent entraîner une rupture d'avec le psychologue pour contrôler l'effet de la séduction (Jordan quitte l'entretien). Dans d'autres situations, il n'y a pas rupture mais mise en scène de cette séduction, dès lors la mise en mots, l'introduction du tiers, lui fait perdre son potentiel dangereux. Cela fait partie des motivations à poursuivre les entretiens comme des motifs inconscients pour les fuir. Trouver une personne qui écoute est une source de séduction d'où l'alternance d'entretiens très ennuyeux avec d'autres très sexualisés.

Ces demandes sexualisées sont aussi un moyen de s'appropriier ma personne. Elles visent un processus d'emprise dont je dois me défaire pour survivre en tant que psychologue. Le processus de civilisation suppose l'interdit de la possession de l'autre afin d'être dans la rencontre.

Wilfried est un adolescent avec lequel je suis passée par des moments très difficiles : effraction traumatique, gestion de la distance, contrôle des affects qu'il me faisait éprouver, projections, agressions physiques, ... Face aux agirs de Wilfried, j'ai progressivement été en capacité, tout comme lui, de les mettre en mots et en sens, sans être sidérée. Je suis devenue le

contenant, le réceptacle, le miroir, qui lui permet de se construire. Je suis sollicitée par Wilfried pour me démarquer de l'imgo indifférenciée projetée sur moi et pour répondre de façon différenciée. Mes interventions, d'apparence surmoïque, dans ce qu'elles comportent d'introduction de limites ou de rappel des règles, ont en réalité une fonction de pare-excitation.

Avec Wilfried, j'ai perdu à plusieurs reprises cette fonction alors que j'étais assommée de provocations et sous son emprise. Les demandes, les appels, les tentatives de séduction visent à diminuer mon attention et à altérer mon processus de pensée ; mes tentatives d'interprétation restent inopérantes et aggravent les passages à l'acte. Lors de ces passages à l'acte, mon unique enjeu est de survivre. La violence des éprouvés est issue du non sens que revêt la situation, « *pourquoi m'a-t-il fait ça ?* » La multiplication des attaques me conduit à développer un système d'hypervigilance : « *Que va-t-il encore être capable de me faire ?* » (je prends d'ailleurs le bip de sécurité). Il faut que je capte le message codé qui se cache derrière ses provocations pour pouvoir, de nouveau, aborder sereinement les entretiens avec Wilfried et me dégager de l'emprise de ses provocations, et par conséquent recouvrer une fonction pare-excitatrice et contenante face à son débordement pulsionnel, son excitation, son angoisse.

Plus la projection d'une imago sexuée, en tant que femme, m'est attribuée, plus les adolescents doivent vérifier que je résiste à leurs projections. Ce qui suppose l'introduction d'un tiers, la reprise des agirs à une valeur d'appel au tiers. Selon Jeammet (1980), ces comportements sont nécessaires pour que l'adolescent ne se sente pas sous l'emprise d'une imago unique et envahissante (Wilfried me pousse souvent à faire appel au tiers).

Nouer un lien avec les adolescents auteurs d'actes transgressifs, qui éprouvent un mépris certain pour tout ce que nous représentons, implique de faire preuve de disponibilité et de tolérance à leur égard. Le lien établi, je deviens un personnage unique, irremplaçable, une figure suridéalisée, la mère « suffisamment bonne » qui leur a manqué et dont ils n'ont jamais pu faire le deuil.

Julien aborde rituellement les entretiens par une demande de « *câlins* ». Cette demande est une demande de tendresse, d'amour maternel, mais qui se sexualise dans une demande amoureuse. Il ne tarde pas à me faire une véritable déclaration d'amour, il se projette dans sa vie future avec moi, il reviendra me chercher à sa sortie du CEF. Il est surpris de constater que je suis « *unique* » : « *Quand tu rencontres une personne, elle te fait toujours penser à*

quelqu'un, mais toi non, tu es unique, tu ne ressembles à personne. Même si on est tous unique, toi tu es encore plus unique que les autres. » En réaction à son passé carenciel, cette relation vire à la passion. De très gratifiante, elle se transforme, pour moi, en enfer.

Je suis aspirée par les adolescents qui en demandent toujours plus : « *et la psy, tu peux...* » Je me sens alors happée et dans l'incapacité de répondre à toutes les demandes, je dois partager, me partager, cruel dilemme. Se mettent alors en place des techniques de survie, je dois sauver ma peau devant autant de demandes affectives, qui génèrent des passages à l'acte quand elles ne sont pas satisfaites.

Lorsque je parviens à provoquer ce temps d'illusion et de préoccupation maternelle (la manipulation peut être un outil thérapeutique auprès des adolescents auteurs d'actes transgressifs³⁴⁴) et à accompagner le temps de la frustration et de la désillusion, je suis dans une stratégie thérapeutique. Mais il m'arrive d'être dépassée, et de passer moi-même à l'acte pour me dégager de ces projections : je romps momentanément le lien. Mais cet agir de survie est-il si nocif pour les adolescents auxquels je viens ainsi témoigner ma limite, ma résistance à me laisser absorber par leurs projections ? Pour Chartier (1997), l'acte inconscient ou volontaire est une aide indispensable pour enrayer l'agir des adolescents.

Avec Wilfried, la question de mes passages à l'acte, dans la vérification, relève de ce processus : je me pose en tiers interdicteur qui l'empêche d'aller au bout de ses expériences mortifères. J'accepte de jouer un rôle de Moi auxiliaire et de pare-excitation, éléments qui lui ont fait défaut pendant la petite enfance. Sans cette offre de garantie protectrice, aucune élaboration psychique ne peut advenir. Il s'agit aussi de vérifier pour ne pas être complice, ne pas faire comme s'il ne se passait rien, comme si je n'entendais pas le message qui m'était adressé³⁴⁵. Cette position est très inconfortable pour le psychologue qui débute car elle bouscule tous ses repères, et questionne ce qu'il convient de tolérer ou non dans de telles situations.

Avec l'avènement de la puberté, le lien de tendresse prend une forme sexualisée. Derrière toutes ses demandes de relations amoureuses, ce qui est aussi à entendre, c'est le besoin de tendresse, de contacts et d'attachement. Cette demande est ambivalente dans la mesure où elle réactive les angoisses d'abandon des adolescents. A la suite des travaux d'Anzieu sur la pulsion d'attachement, Cupa (2007) postule l'existence d'une pulsion de tendresse qu'elle met

³⁴⁴ Chartier J.P., (1997).

³⁴⁵ Lilian s'est aussi masturbé lors d'un entretien, mais cela s'apparentait à des autoérotismes, accompagnés de balancements, le regard vide. Devant ma difficulté à être le témoin de cette scène, j'agis en lui proposant un sirop, il sortit de sa torpeur comme si rien de ne s'était passé.

en lien avec la maintenance et la contenance : « *La pulsion de tendresse, ..., a pour but de satisfaire le besoin de contacts humains corporels et psychiques dans sa valence auto-conservatrice de protection... Ce substrat présexuel auto-conservatif étaye le sexuel... et récursivement s'étaye sur le sexuel.* »³⁴⁶

Les réponses de la mère à cette pulsion assurent une fonction de contenance qui permet d'introduire une différenciation entre réalité interne et réalité externe et de constituer le sentiment d'être de l'enfant. Grâce au partage d'affect, la mère éprouve les vécus affectifs de son enfant, ce qui constitue une zone de contact entre la mère et l'enfant. Si cette expérience de l'attachement s'est mal passée, si la mère n'a pas répondu aux demandes de tendresse de son enfant, alors l'enfant recherchera des relations empreintes de rejet, de haine, plutôt que d'avoir à vivre une expérience d'indifférence. La maltraitance que je subis régulièrement n'est alors qu'un moyen de mettre à l'épreuve mes capacités de contenance afin de ne pas risquer de se confronter de nouveau à une perte de celles-ci et aux angoisses qui en découlent.

A la lumière de cette proposition de Cupa, nous comprenons un peu mieux la confusion des sentiments qui règne chez les adolescents. Wilfried et Jordan recherchent ce lien tendre à la mère, le miroir maternel et sa réflexivité, le contact (le baiser sur la joue de Wilfried) tout en s'en défendant par des processus d'évitement, de rejet, d'agression. Moïse-Senouci provoque un scénario dans lequel je réponds à ce besoin de tendresse, de contact (je le masse). Winnicott (1984b) précise que la mission de psychologue est de réparer ce qui n'a pu advenir dans le développement de l'enfant, afin que celui-ci puisse reprendre son cours normal.

Le travail thérapeutique génère une excitation en plus de celle que l'adolescent n'a pu élaborer et qu'il s'évertue à contre-investir. Mais en parallèle, le psychologue offre des représentations dont l'adolescent peut se saisir pour relancer sa capacité de représentation et de refoulement.

C'est une séquence en trois temps : surplus d'excitation, importation de représentations, effet d'après-coup de cette importation. Cela suppose que le psychologue puisse maintenir l'équilibre précaire entre l'objet source d'excitations et l'objet intégrateur de ces excitations. Ainsi Kahn (1989) constate-t-elle chez les enfants que le simple fait de nommer l'excitation qui les anime, suffit à temporairement les apaiser, donc à relancer l'activité de représentation : « *Serait-ce que le mot « excitation » désexcite la pensée elle-même ?* »³⁴⁷

³⁴⁶ Cupa D., (2007), p.132.

³⁴⁷ Kahn L., (1989), p.97.

4.3- SITUATION CLINIQUE : REMI.

4.3.1- Anamnèse.

A travers les éléments recueillis lors des entretiens ou des réunions, j'ai reconstitué la vie de Rémi, 16 ans et demi. Il est né dans un pays d'Afrique du sud-ouest, d'un père français et d'une mère locale. Son père est médecin, militaire de carrière. Il est l'ancien maire de la ville. Avec sa femme, ils tiennent une pharmacie et la famille vit dans un certain confort matériel. Le couple a 12 enfants dont certains sont encore en Afrique. Bien qu'étant de nationalité française, Rémi se considère de la nationalité du pays d'Afrique. Il est en France depuis 3 ans. Il refuse tout d'abord d'apprendre le français de peur d'oublier sa langue maternelle. Aujourd'hui, il le parle très bien, le lit mais il ne sait pas l'écrire.

Rémi n'aime pas la France car les gens y sont racistes et individualistes, il n'y a pas de solidarité. Il évoque souvent sa vie en Afrique, où il passait ses journées dehors, en harmonie avec la nature. A cette époque, il ne faisait pas de « *bêtises* », hormis avoir régulièrement volé de l'argent à son frère jusqu'à ce que celui-ci s'en aperçoive. Son père l'a alors battu pour le corriger. Il évoque sa violence comme quelque chose de terrifiant, il s'enfermait avec sa mère pour prier le temps que la colère paternelle passe. Il a fui le domicile familial à 13 ans pour échapper aux coups. Rémi n'éprouve aucune rancune à l'égard de son père qui aurait pu le tuer quand il était bébé, mais qui ne l'a pas fait ; ce qui représente aux yeux de Rémi une preuve d'amour.

Concernant les relations entre ses parents, Rémi ne comprend pas qu'ils se soient séparés car ils s'aiment toujours. Son père vit avec une femme. Cette liaison résulte d'un processus de magie noire exercé à l'encontre de son père. Si le pacte de magie noire était rompu, son père serait condamné à mourir, ce que Rémi veut éviter à tout prix. Il est prêt à sacrifier sa vie pour que ses parents ne divorcent pas. Il pense qu'ils reprendront la vie commune si sa situation sociale et psychique persiste à se dégrader. Il s'est attribué la lourde responsabilité de réunir ses parents, il reproche à ses frères et sœurs de ne pas l'avoir fait. Il a envie de reprendre contact avec son père car depuis trois ans il n'a plus de nouvelle, mais il doit d'abord demander la permission à sa mère.

Rémi désire retourner en Afrique et vivre comme avant, avec toute la famille, à l'époque, ils étaient heureux. C'était le temps de la liberté. Cette notion de liberté revient comme un leitmotiv dans ses discours.

Dans son enfance, Rémi a été très malade et il a failli perdre la vie. Sa mère l'a soigné avec des remèdes locaux et des prières, et finalement elle l'a sauvé grâce à Dieu.

A l'âge de 8 ans, il a commis un acte irréparable dont il ne veut pas me parler de peur que je le dénonce à la police et que devant l'horreur des faits je ne veuille plus lui parler : j'aurai peur de lui après. Il dit en avoir honte. Il n'a parlé de cet événement qu'à son frère. Aujourd'hui, il pense devoir payer pour toutes les mauvaises choses qu'il a faites. Rémi se décrit comme quelqu'un qui a trop souffert et pour qui la vie ne vaut pas la peine d'être vécue. Il ne peut pas pleurer.

Sur un autre versant, il se présente comme un idéaliste : il aime tout le monde et ne comprend pas qu'il n'en soit pas ainsi pour tous. Il aspire au partage des richesses afin de faire disparaître la misère. Sa manière de penser le conduit à croire qu'il n'est pas normal et il a peur de devenir fou. Il oscille entre un Rémi qui veut s'en sortir et un Rémi qui veut mourir.

Il manifeste une grande haine à l'encontre de ceux qui l'ont trahi (il aurait été « *balancé* » par l'un de ses complices) associée à un sentiment de vengeance incoercible. La famille, présentée comme idéale, est épargnée de cette haine.

Quant à son parcours délinquant, il affirme commettre ses actes de manière impulsive sous l'effet du manque de cannabis. Il utilise ce produit comme un anxiolytique, il prétend que s'il ne fume pas il devient violent, notamment envers sa mère. Du racket aux vols de voitures, des menaces aux agressions dans les foyers, Rémi a été incarcéré à plusieurs reprises. L'évocation de son parcours judiciaire reste très incohérente.

Selon sa mère, Rémi est un bon garçon qui se laisse entraîner par les autres, alors qu'au sein du CER, il a une position tantôt de leader positif, tantôt de leader négatif. Lorsqu'elle parle de lui, elle le compare à son grand frère mais ne relève que les différences. Ce dernier passe son temps à fumer et a de très mauvaises fréquentations qu'il impose à la maison, ce qui effraye sa mère. Rémi présente les mêmes comportements que son frère, mais cette coïncidence semble être déniée par la mère qui se refuse à le reconnaître comme un « mauvais » fils. Elle préfère savoir ses garçons accueillis en foyer, c'est très difficile pour elle de les élever car elle n'a pas d'autorité sur eux.

Toute la famille maternelle est en France depuis longtemps, c'est ce qui a décidé sa mère à venir dans l'espoir de procurer un avenir meilleur à ses enfants. Ses enfants l'ont rejointe un an après son arrivée en France. Le père de Rémi est resté en Afrique. Depuis le départ de sa femme, il a rencontré une jeune fille de 18 ans et il l'a installée dans une des maisons de son ex-femme. La mère de Rémi a tout laissé et son mari est en train de vendre tous ses biens. Elle lui a, à plusieurs reprises, demandé de venir la rejoindre, mais il a refusé. Une demande de divorce serait en cours.

En France, la mère de Rémi a entretenu une relation avec un jeune homme avec lequel elle envisageait de refaire sa vie, si toutefois son mari ne venait pas. Elle affirme ne pas avoir de contact avec sa famille car elle est la seule à avoir des enfants qui ont des démêlés avec la justice, ce qui la met à l'écart. Elle évoque la manière de vivre en Afrique et en France, réaffirmant qu'elle est venue ici pour apporter quelque chose de mieux à ses enfants et que finalement, depuis qu'ils sont en France, ils n'ont que des problèmes.

Là où vivait la famille, les enfants étaient toujours dehors, même tard le soir ; la journée, ils n'allaient pas à l'école et partaient pêcher du poisson, et jamais ils n'ont eu de problème avec la police. Depuis leur arrivée en France, rien ne va plus pour ses fils. Elle entretient l'espoir qu'à son retour du CER, Rémi aura changé, qu'il va pouvoir commencer une formation et surtout qu'il ne consommera plus de cannabis. Lorsqu'il fume, il devient agressif et s'en prend à elle. Ensuite, il s'excuse de son comportement : « *C'est comme s'il avait quelque chose en lui qui le poussait à être mauvais à ce moment précis.* » Elle reconnaît, dans une vidéo destinée à Rémi, qu'il reste son enfant préféré même si elle ne peut expliquer pourquoi : « *Ce n'est pas pareil avec Rémi.* »

4.3.2- La création du lien.

Pourquoi avoir choisi Rémi ? Pour plusieurs raisons. Tout d'abord, Rémi est le premier adolescent à m'accorder sa confiance, et il rassure les autres quant à la confidentialité de nos propos et à l'aide que je suis susceptible de leur apporter. Il encourage les adolescents à venir me rencontrer, ce qui me légitime aux yeux de l'équipe éducative. Ce stage a été un véritable défi et j'ai attribué à Rémi la possibilité de l'avoir relevé sans trop de fracas.

La deuxième raison réside dans le sentiment d'étrangeté que j'ai éprouvé dans le contact avec Rémi. Son comportement contraste avec celui des autres adolescents, il est poli, respectueux, il ne présente pas l'image du « délinquant », et immédiatement, je m'interroge sur les raisons de sa présence dans le CER. Cette curiosité m'incite à réaliser ce travail à partir de son histoire, plutôt atypique par rapport au profil des adolescents délinquants que j'ai par ailleurs rencontrés.

Le choix prématuré d'un adolescent pour la réalisation du travail de recherche que je devais réaliser, a contribué à un surinvestissement de celui-ci, identifié au « bon » adolescent qui accepte de me rencontrer. Malgré toutes les précautions prises, nous verrons que ma relation avec Rémi a nécessité maints réajustements pour pallier la perte de distance.

Les rencontres avec Rémi ont supposé un temps d'apprivoisement qui s'est réalisé durant les temps de vie quotidienne que je partage avec les adolescents. Ces rencontres se sont formalisées en entretien au Maroc.

Dès la première phase de la session (séjour d'une semaine dans le sud de la France), Rémi me teste. Il me tend des pièges pour voir si je suis la « *balance* » des éducateurs ou s'il peut me faire confiance. Il me révèle les transgressions qu'il réalise au sein du CER pour vérifier si je ne vais pas le répéter aux éducateurs. Rassuré sur la confidentialité de nos propos, il tente de déterminer quels sont mes investissements à son encontre :

- suis-je capable de m'inquiéter pour lui ? Lors de la première semaine de la session, un début d'après-midi, Rémi me demande, avant d'aller se coucher pour la sieste, un cachet, car il a mal à la tête. Je lui apporte « au chevet ». Il me remercie et m'explique qu'il a sûrement pris froid car il a dormi sous le lit d'un autre adolescent.

Avant de dîner, il n'est pas au mieux de sa forme, nous allons nous promener. Il me raconte que la veille, comme il n'était pas bien, il a tapé sur un arbre pour se calmer. C'est alors que je lui propose de venir me rencontrer quand il se sent mal et il accepte. Le soir, il met en place un scénario dans lequel il affirme n'être toujours pas bien. C'est une période où il évoque beaucoup la mort et la manière dont il pourrait se suicider. Il veut s'octroyer une petite promenade nocturne pour se calmer (c'est encore aussi une manière de vérifier si je vais le « *balancer* »). Je lui signifie que son état m'inquiète. Il relativise : après cette balade, il ira mieux. Il m'avouera plus tard qu'il m'avait menti, qu'il ne voulait pas se suicider, que c'était juste pour voir ma réaction. Il affirmera m'avoir entendue marcher toute la nuit, mon inquiétude à son égard m'ayant privée de sommeil ! (ce qui relève de son pur fantasme).

- ai-je peur de sa violence comme lui-même peut la redouter ? : Rémi semble animé d'une toute puissance destructrice qui l'effraie. Il répète souvent qu'il va « *péter les plombs* » et que personne ne pourra l'arrêter, qu'il n'y aura qu'un seul survivant ou lui ou l'autre. Je le rassure quant à sa certitude de risquer de me détruire, en me frappant ou en me révélant ses secrets. C'est sans doute la raison pour laquelle il m'interroge sur ce qu'induit en moi l'écoute de l'histoire de mes patients : « *Ce que j'entends me touche, mais ne me détruit pas.* »

Rémi semble croire à la toute puissance de sa pensée et de ses désirs. Il n'y a pas d'espace à l'intérieur duquel il peut jouer avec ses idées et ses fantasmes. Durant toute cette période, il me fait le récit de son histoire de manière très opératoire. Le discours est désaffectivé, il évoque, avec détachement, les violences qu'il a subies de la part de son père. Il est capable d'aborder son intimité en présence d'autres adolescents, comme s'il racontait un fait divers et que cette histoire ne le concernait pas. C'est l'unique fois où il parle de son père en termes négatifs : « *C'est un connard d'avoir fait ce qu'il a fait.* » Dans les entretiens, un retournement en son contraire se met en place : « *il m'aime puisqu'il ne m'a pas tué* », « *ce n'est pas de sa faute s'il a quitté ma mère, c'est à cause de la magie noire.* » Il n'y a aucune appropriation du vécu traumatique de son histoire.

La veille de son départ pour le Maroc, Rémi tente d'attirer mon attention par une attitude provocante au moment du repas. Je ne vais pas le voir pendant une semaine. Il me confie que je vais lui manquer, notre relation s'est affectivée.

Lorsque j'arrive à mon tour au Maroc, il m'accapare en me confirmant que je lui avais bien manqué. Pour fêter nos retrouvailles, il m'offre un minuscule cœur en bois qu'il a fabriqué dans un atelier, comme l'enfant qui ramène un cadeau à sa mère.

Son comportement sur la scène institutionnelle se dégrade. Suite à une altercation avec un éducateur, il fugue. A son retour, il doit partir en dégage³⁴⁸, il refuse et fugue de nouveau. Lorsqu'il revient, il accepte enfin de partir. Je ne souhaite pas partir avec lui en dégage car je me suis aperçue qu'il a clivé l'équipe : les éducateurs sont les mauvais objets, en tant que représentants de la loi et de l'autorité, ils imposent une limite à sa toute puissance ; mon attitude d'écoute, de compréhension et de contenance me fait accéder au rang des objets totalement bons. Ce mécanisme de défense empêche toute progression et il est nécessaire

³⁴⁸ Le dégage est une mesure éducative faisant suite aux fugues ou à des comportements perturbant la vie collective, l'adolescent part alors quelques jours avec un éducateur marocain pour « réfléchir ». Il avait été imaginé que je parte avec les adolescents dans ces moments-là car ils se confiaient beaucoup, et que cela pouvait être intéressant que le psychologue soit présent.

qu'il puisse vivre une bonne expérience avec un éducateur, pour pouvoir accorder sa confiance à une autre personne que moi. Ce qui a été le cas. Par ailleurs, cela m'a permis de réajuster la distance entre nous car je me sentais complètement aspirée dans cette relation, perdant mes facultés objectives d'élaboration.

A son retour, les entretiens ont commencé avec d'autres adolescents. Son attitude à mon égard se modifie, il devient envieux et possessif, il est même violent, mimant ou agissant des actes me touchant corporellement. Ce sont des modalités d'expression de sa déception devant la non-exclusivité de notre lien.

Pendant toute cette période, il devient très exigeant et essaye d'avoir un « en-plus » par rapport aux autres : « *Paye-moi une glace !* », « *Paye-moi un coup !* » Je ne cède pas à ses demandes et je me transforme alors en « *radine, on ne peut pas te faire confiance* »! Rémi devient de plus en plus méprisant. Il manifeste une avidité affective dans la relation qu'il entretient avec moi et qui masque une angoisse abandonnique importante.

Alors que Rémi tente de maintenir une certaine distance avec moi (il me vouvoie), dans ces moments de forte déception, dans lesquels il perd la maîtrise du lien, il me tutoie. C'est un signe de la proximité dans le lien qu'il a établi avec moi. Le déni est un moyen de ne pas reconnaître ce lien : « *Je n'ai besoin de personne.* » Le vouvoiement est une tentative pour mettre à distance les affects que le lien lui fait éprouver.

Lors de l'entretien suivant le dégageant, Rémi m'explique qu'il n'a pas dormi dehors durant sa fugue mais chez un marocain. Je lui rétorque que je n'avais pas été inquiète pour lui car je connaissais ses capacités à se débrouiller. Il me répond vivement : « *Je le savais que vous ne vous inquièterez pas pour moi.* » Je viens de briser violemment l'illusion dans laquelle il se trouvait. Par conséquent, son questionnement évolue alors tout naturellement sur le choix de mon métier et l'investissement qui en découle. Aimer son métier signifie pour Rémi aimer les adolescents, leur porter un intérêt (nécessité d'un contre-transfert du psychologue avant que ne se mette en place le transfert). Il tente de nouveau de savoir si « *cela me fait quelque chose d'entendre tout ce que les patients me disent.* » Suis-je un être sensible, capable d'être touchée affectivement ? Est-ce que les propos de Rémi vont me toucher, tant au niveau de l'affectivité que de la destructivité qu'ils véhiculent ?

Durant cet entretien, nous abordons différents points de sa problématique : sa consommation de cannabis, le lien fusionnel à sa mère, ses fugues, la bestiole, son désir de mourir.

Les jours qui suivent, Rémi part sur un chantier humanitaire durant une semaine. Je le retrouve sur ce lieu. Il semble épanoui, motivé. Il fuit ses angoisses dans une activité motrice perpétuelle (travail, course à pied,...). Il me précise que notre dernier entretien lui a « *retourné le cerveau* ». Cette expression signifie souvent que quelque chose du processus de subjectivation s'est enclenchée déstabilisant les certitudes préétablies. Les mots ont touché l'adolescent, ont porté atteinte à son système défensif et par conséquent lui ont permis de s'ouvrir sur de nouvelles possibilités.

Le soir, il vient dans ma « chambre »³⁴⁹ car il n'arrive pas à s'endormir. La voracité des puces l'empêche de trouver le sommeil et je compatis... Il est énervé, il insulte la terre entière. J'attends qu'il se calme, il me demande alors s'il peut rester un peu (comme le petit enfant angoissé à l'idée d'affronter la nuit et qui vient chercher du réconfort dans la chambre de sa mère).

Il me raconte sa vie en Afrique. Puis il enchaîne en me disant qu'il est là pour me protéger, qu'il ne faut pas me toucher (il fait allusion aux malmenages dont je fais l'objet de la part d'autres adolescents). Il souhaite m'acheter des soutiens-gorges pour me remercier de mon aide.

Il évoque alors sa mère et me dit qu'il vit pour elle. Le transfert maternel est massif : il projette sur moi la relation fusionnelle qu'il a à sa mère : les seins protecteurs dans lesquels il s'est si souvent blotti face à la violence du père, l'aliénation du lien à sa mère (protection), l'exclusivité de cette relation (personne ne doit me toucher tout comme il tentait d'empêcher ses frères et sœurs d'avoir accès à sa mère). Rémi est l'enfant préféré de sa mère, et finalement c'est l'adolescent que je préfère. Il n'est pas comme les autres adolescents, sa mère dit de Rémi qu'il n'est pas comme les autres enfants.

Cette illusion est de nouveau brisée lorsque Rémi me demande si je crois en Dieu (sa mère est très croyante). Je réponds que je suis athée. Tout semble alors s'effondrer pour lui. Il ne parvient pas à me croire et pense que je plaisante. Il tente alors de me rallier à sa cause. Devant ma résistance, qui traduit mon refus d'adhérer à ses projections par la différenciation que je marque par rapport au fonctionnement maternel, notre relation se casse. Très en colère, il me dit que je le déçois terriblement, qu'il ne me croyait pas « *comme ça* » et qu'il ne pourrait plus me faire confiance. Cette aliénation au lien maternel, dans les enjeux de vie ou

³⁴⁹ Deux adolescents, dont Rémi, réalisent le chantier dans une maison isolée, ne disposant ni d'eau, ni d'électricité. Une pièce sert de chambre aux adolescents et aux éducateurs qui les accompagnent. Tous dorment à même le sol, sur des paillasses. A mon arrivée, la pièce qui fait office de salle de repas, m'est attribuée comme chambre, je dors dans les mêmes conditions que les adolescents.

de mort qui y sont associés (elle lui a sauvé la vie grâce à ses prières), le conduit à revendiquer, dans un véritable leitmotiv, sa soif de liberté.

A son retour de chantier humanitaire, Rémi est métamorphosé. Il est introverti, il ne parle plus, il ne sourit plus. Il m'agresse physiquement : coup de poing dans l'épaule, grandes claques dans le dos, simulation de coups de poing dans la figure. Il ne supporte pas le lien que j'entretiens avec les autres adolescents, il leur demande de me laisser tranquille. Il fume de nouveau beaucoup de cannabis. Se rejoue alors avec moi la violence à l'encontre de sa mère dès qu'il consomme.

Son comportement se dégrade de nouveau. Il est dans la provocation. Une nouvelle fugue intervient. Je suis alors au restaurant de copines marocaines. Il est 23 heures lorsqu'un individu me frappe violemment sur l'épaule avant de s'enfuir. Je sors, personne. Puis j'entends Rémi me saluer du fond de la rue. Je lui signifie qu'il peut me saluer autrement que par un coup violent, il se défend en disant qu'il ne voulait pas me déranger. Rémi pense, que suite à la cascade d'agressions dont j'ai été l'objet de sa part, je refuserai de lui parler, que j'avais rompu le lien. Il tente de réparer maladroitement ce lien.

Ma résistance à sa destructivité lui permet de retisser du lien et de se confier. Il évoque ses difficultés relationnelles avec les éducateurs : leurs cris le renvoient à la violence de son père et il ne supporte pas. Je lui conseille d'en parler avec eux.

Rémi reconnaît que la seule chose que je puisse faire pour lui consiste à l'écouter et que ce soir, je ne l'accueillerai pas chez moi. Il ne m'en tient pas rigueur. Il passe la nuit chez deux marocains et se présente à son travail le lendemain matin.

A midi, il rentre à la maison et parvient à exprimer sa difficulté relationnelle avec les éducateurs qui, par leur fonctionnement, réactivent des enjeux issus de la violence fondamentale : ou lui ou les éducateurs survivront à cette épreuve. Son discours n'est pas entendu et il part se réfugier dans sa chambre où le rejoint son éducateur référent. Celui-ci lui confie que tous les professionnels vont l'abandonner si son comportement ne s'améliore pas, et que je refuserai de le rencontrer : « *Pourtant tu l'aimes bien Stéphanie, tu crois que si tu es comme ça, elle voudra encore te voir ?* » Bien sûr, c'est mon travail... Les éducateurs ont peu de prise sur Rémi, ils ont bien perçu la relation privilégiée que nous avons. Ils l'utilisent dans le cadre d'un chantage affectif qui ne peut que renforcer le sentiment d'autorité abusive éprouvé par Rémi. Rémi fugue pour fuir cette autorité vécue comme abusive, comme il le faisait en Afrique, pour fuir la violence de son père.

J'avais pourtant informé les éducateurs de l'élaboration dans laquelle se trouvait Rémi concernant la violence de son père réactualisée dans la prise en charge. Je m'attendais donc à une attitude beaucoup plus contenante que répressive, dans la mesure où Rémi avait fait l'effort de verbaliser ce qu'il ressentait, dans un véritable processus de subjectivation.

L'intervention de son éducateur référent n'a pas eu de réelle conséquence sur le lien établi avec Rémi puisque nous décidons de nous rencontrer le lendemain, à la place de son quartier libre dont il est privé. Nous allons aborder son parcours judiciaire. Son référent souhaite participer à cet entretien, mais Rémi refuse. En tentant de discréditer le lien qu'il avait établi avec moi, l'éducateur s'est mis en position périlleuse, et Rémi vient lui signifier qu'il ne lui accorde pas sa confiance.

Assurée de la qualité du lien, je vais maintenant passer à une autre étape avec Rémi : le renforcement du narcissisme. Le lien bien ancré, désormais ma parole a du crédit. Je peux me

permettre de le complimenter au sujet de l'une de ses réalisations, mais les gratifications sont difficiles à accepter : « *Tu te fous de ma gueule ?* », « *Oui, mais on ne m'en a jamais fait des compliments, il est normal que je ne les accepte pas.* » Il est surpris que nous nous occupions de lui, que des personnes prennent de ses nouvelles quand il est en fugue, que nous souhaitons l'aider. C'est très angoissant pour Rémi qui reprend alors sa carapace : « *Je ne dois rien à personne et personne ne me doit rien. Personne ne s'est jamais inquiété pour moi je me suis toujours débrouillé tout seul. Je n'ai besoin de personne.* » Je lui explique la notion d'échange dans le lien, ce qui le laisse perplexe. Il est en capacité maintenant d'aborder sa relation aux éducateurs de manière plus ambivalente. Il comprend que leur mission est de faire respecter les règles et il s'engage à faire des efforts.

Cette nouvelle avancée se traduit par une fugue en compagnie d'un autre adolescent du CER. Je les croise dans la soirée, ils sont sous l'emprise de cannabis, dans une toute-puissance telle que j'écourte la rencontre.

Le lendemain a lieu l'entrevue avec le chef de service et le psychologue de la supervision. A ma grande surprise, Rémi s'exprime sur ce qu'il vit au CER et analyse ses relations aux adultes : « *Ici, on ne me laisse pas tomber.* » Il affirme que personne ne l'avait jamais aidé jusqu'à maintenant. Il évoque sa peur de passer pour un « *bouffon* » s'il change. Il n'a plus la haine contre la justice : « *Quand on a la haine, on n'avance pas.* » Il pense avoir beaucoup évolué dans ce placement.

Cette reconnaissance laisse place à la contrainte de répétition. Il doit se sacrifier pour que ses parents se remettent ensemble, unique possibilité pour lui de pouvoir revivre les instants fusionnels avec sa mère grâce à la violence du père. Quelque chose tente vainement de se subjectiver dans ce discours qui se répète inlassablement.

Dans le lien, Rémi organise une nouvelle tentative d'emprise sur moi. Les éducateurs l'ont envoyé en atelier alors qu'il avait rendez-vous avec moi. Je lui donne un nouveau rendez-vous mais celui-ci ne lui convient pas et il se met en colère : si le rendez-vous n'est pas déplacé, il ne parlera pas. Je lui montre aussi ma colère et je lui renvoie qu'il prend ses responsabilités : « *Je ne pensais pas que tu étais comme ça, alors là tu me déçois* » me rétorque-t-il. La déception apparaît dans le lien qui n'est pas totalement satisfaisant puisqu'il échappe à son emprise.

Malheureusement, les éducateurs sont allés dans le sens de Rémi et lui ont permis de choisir le moment qu'il souhaitait pour le rendez-vous. Il aurait été intéressant de voir comment se

serait comporté Rémi s'il n'avait pas décidé du rendez-vous. Mais comme il a le dernier mot, Rémi arrive serein à l'entretien. Je dois lui lire le bilan de son séjour avant de l'envoyer au juge. Au fur et à mesure de la lecture, Rémi semble s'approprier la complexité de son histoire. La relation se normalise progressivement, il ne veut pas fumer de cannabis avec moi, par respect. Il consent à accepter les compliments et commence à se questionner sur sa valeur et sur l'estime qu'il se porte. Progressivement, je réduis mon temps de présence auprès de lui et il le supporte. Suite à cette période semble s'opérer un ajustement de la distance : il sait que je suis à sa disposition mais pas uniquement pour lui, je dois aussi rencontrer les autres adolescents. C'est par une relation affective d'étayage que je peux envisager la mise en action de ses fonctions de pensée et non dans une omniprésence.

A la fin de la session, il reconnaît le lien qu'il a établi avec moi et ce que ce lien lui a apporté :

- « *C'est grâce à Stéphanie que j'ai compris.* »
- l'importance que revêt pour lui ma capacité à m'inquiéter à son sujet.
- l'absence d'intrusion dans le lien donc l'illusion de la maîtrise de ce lien : « *Ce n'est pas elle qui pose les questions sur ce qui fait mal, mais c'est moi qui en parle.* »
- mes caractéristiques humaines : « *Elle s'est bien amusée au théâtre.* »
- ma disponibilité : « *On ne la voit pas assez souvent, mais elle est toujours là pour moi.* »

Un écart entre l'entière disponibilité et l'omniprésence est introduit : bien que l'objet (le psychologue, ici) soit absent, il garde une valeur sécurisante et protectrice pour l'adolescent, dans la certitude qu'il a de sa préoccupation pour lui, qui se manifeste par sa capacité à le recevoir à tout moment. Bien qu'absente, je ne l'ai pas abandonné.

- la création d'une alliance thérapeutique : « *Il faut être d'accord avec le psychologue pour pouvoir changer.* »

Rémi joue avec trois représentations me concernant :

- une représentation sociale, la psychologue : dans ces moments-là, il me vouvoie, bien que le tutoiement lui échappe parfois.
- une représentation pseudo-généralisée : je suis une femme que Rémi voudrait bien séduire (d'autant plus que j'ai l'âge de ses petites amies), jusqu'à vouloir m'offrir un soutien-gorge pour me remercier de l'aide que je lui apporte. Le soutien-gorge renvoie au sein maternel nourrissant, apaisant et pas encore généralisé. Mais il revêt aussi une connotation sexuelle.

- une représentation maternelle : je dois le materner comme un enfant (lui apporter son cachet au lit), il vient dans ma « chambre » alors qu'il n'arrive pas à dormir.

Ces trois représentations coexistent, mais elles s'excluent les unes des autres. L'objectif est de permettre à Rémi de pouvoir avoir une représentation unifiée de l'objet extérieur.

Dans le cadre du « vivre avec », Rémi est libre d'entrer en relation avec moi ou de m'ignorer. Je me comporte donc comme un objet transitionnel : je suis « trouvée » par Rémi car préexistante à sa venue au CER, tout en étant « créée » par ses projections.

Rémi pense avoir trouvé en moi la mère idéale, entièrement destinée à sa personne. Cette représentation est induite par mon implication auprès de lui : j'exprime mes émotions, je le reconnais dans sa dimension subjective. En contrepartie, Rémi m'offre des cadeaux (un cœur en bois). Il flatte outre mesure mon narcissisme en attribuant tous ses changements à l'aide que je lui procure, renforçant ainsi mon estime de moi en me désignant comme un « bon professionnel ». Bien évidemment, personne ne pourra jamais me remplacer dans ce travail ! Mais Rémi va encore plus loin et me conduit dans une véritable impasse. Je suis la seule personne avec qui il accepte d'évoquer certains sujets (comme ses transgressions, sa sexualité, la « bestiole »), je suis devenue sa confidente, position très gratifiante : suis-je donc le meilleur professionnel de l'équipe pour mériter un tel privilège ? Cela m'entraîne dans l'établissement d'une relation privilégiée où je suis amenée à considérer Rémi comme à part des autres adolescents. Il rejoue avec moi le lien à sa mère : il n'a pas le même statut que les autres. Ce qui le conforte dans sa conviction d'avoir à être traité comme quelqu'un de privilégié. Il affirme en permanence sa différence par rapport aux autres adolescents : « *Je ne suis pas comme eux, moi je respecte les gens alors il faut me respecter.* »

Les secrets déposés prennent diverses significations : c'est une partie de lui dont il me rend la dépositaire, mais c'était aussi une formulation évoquant la déclaration d'amour et la séduction. Me maintenir dans une telle position aurait conduit à une aliénation de Rémi dans le lien. Alors face à l'augmentation de ses demandes qui visent à me faire sortir du cadre (« *Paye-moi une glace* », « *Paye-moi un coup* ») et à l'assurer de l'adéquation entre ses projections et ce que je suis, je ne cède pas, quitte à passer pour une « *radine* » à qui l'on ne peut pas faire confiance. Je suis traitée, à l'instar de sa mère, sans ménagement et de manière très possessive.

Comme il ne supporte pas la présence de ses frères et sœurs auprès de sa mère, il n'admet pas que je puisse avoir des entretiens avec d'autres adolescents (lors d'une réunion, il s'exprime au

sujet de ma présence : « *C'est bien car elle était toujours là pour moi.* » Ce qui a immédiatement fait réagir un autre adolescent : « *Elle était là pour nous, pas que pour toi.* »). Des mouvements de déception et des sentiments de rage naissent chez Rémi et prennent la forme d'agressions à mon encontre. Il ne cesse de vérifier mon engagement à ses côtés, ce qui renvoie à sa crainte de s'être trompé ou d'avoir été trompé. Tout en acceptant d'être le réceptacle de ses projections, je maintiens mes caractéristiques professionnelles et caractérielles. Il s'agit bien d'accompagner Rémi dans le deuil de son espoir d'avoir retrouvé la figure imaginaire de la mère idéale, en lui signifiant que ma disponibilité à son égard persiste même si elle est limitée. Par la suite, il ne me traite plus de radine quand je lui refuse quelque chose, il demande quand même, on ne sait jamais et il part en souriant : « *Bon, ce n'est pas grave, peut-être une autre fois.* »

Dans le « vivre avec », son aspect provocateur (il se vante de ses transgressions du cadre du CER, notamment dans la consommation de cannabis : « *Tu vas me balancer ?* ») produit chez moi une forte activation surmoïque et me conduit à l'éprouvé de sentiments agressifs à son encontre : je dois vraiment me retenir de ne pas le « *balancer* » aux éducateurs.

Cette crainte de Rémi devant cette possibilité est un moyen pour lui d'exercer un contrôle sadique sur moi, tout en éprouvant une certaine empathie à l'endroit de son agressivité projetée. C'est à ma capacité de sollicitude que je dois faire appel pour gérer ses projections. Mon désir de l'aider, malgré ses agressions, génère l'espoir que nous pouvons ensemble parvenir à lutter contre ces tendances destructrices. C'est la raison pour laquelle je ne lui tiens pas rigueur pour ses passages à l'acte. Cependant, ses conduites doivent cesser.

Bien que je reconnaisse dans ses actes, la répétition du comportement qu'il a avec sa mère (je l'aime, je la respecte mais je l'agresse, agressions qu'il dénie), je ne vois pas comment enrayer ce processus violent : le dialogue n'y fait rien, puisque Rémi ne reconnaît pas ses actes.

La seule solution que j'ai trouvée, pour le limiter dans ses débordements pulsionnels violents, a été de lui signifier que j'allais en référer aux éducateurs, à la Loi, car je ne pouvais pas accepter de tels agissements, ce qui mit fin à ses agressions. Rémi recherchait-il inconsciemment l'appui paternel pour protéger la mère de ses attaques destructrices ?

L'alternance, dans le lien, de sentiments de violence et de rejet associés à une demande de fusion, a pour finalité de me détruire pour mieux m'incorporer. La fusion à l'objet idéalisé (« *Je suis comme ma mère* ») est une défense contre la reconnaissance de la séparation qui origine des sentiments de dépendance et de frustration, et modifie le statut de l'objet d'idéal à

persécuteur. Ceci viendrait expliquer le caractère clivé, totalitaire et destructeur de notre relation et de celles qu'il entretenait avec les éducateurs, tous désireux de lui venir en aide.

4.3.3- Propositions d'analyse.

A son arrivée au CER, Rémi renvoie l'image d'un adolescent très respectueux et poli qui présente les caractéristiques de la « bonne éducation » : il reste longtemps à table, il aide spontanément à débarrasser et présente une bonne hygiène corporelle. Il engage facilement la conversation, cherche à plaire à tous. Il prétend être très motivé par le projet du CER, se qualifiant de « *bosseur* ». Il adhère à tout ce qui lui est proposé sans rechigner, se plie aimablement aux « règles du jeu » : sur le plan éducatif, il respecte les contrats (sauf pour le cannabis); avec moi, il parle et me révèle les éléments dont j'ai besoin pour travailler. Il se laisse facilement diriger et acquiesce à toutes les choses que je lui propose (l'aider à écrire à sa petite amie, poursuivre une psychothérapie en France, aller boire un verre quand je ne le sens pas très bien,...). Ce fonctionnement en faux-self lui permet de maintenir un semblant d'unité identitaire.

Rémi renvoie quelque chose de l'ordre du vide, du trauma qui ne s'est pas élaboré. Son détachement me laisse perplexe car l'évocation de faits d'une extrême violence (son père aurait lancé sa mère par la fenêtre) est loin de me laisser indifférente. Ce n'est pas tant les faits que la discordance entre leur évocation et la tonalité affective de Rémi qui me troublent.

Lors des entretiens, Rémi se présente comme bien intentionné, plein de bonne volonté, respectant les règles de mon cadre de travail. Malgré son allure fort sympathique, il ne semble pas engagé dans une vraie relation. Je tente de lui fournir un soutien que manifestement il est incapable d'intégrer. En effet, les éléments qu'il apporte, malgré leur richesse, ne sont pas destinés à une élaboration ; au fil des entretiens, il évoque toujours les mêmes choses, de manière cyclique, témoignant alors de l'expression de ses résistances. Tous mes efforts pour tenter de l'aider à reconstruire un passé infantile très confus et d'y associer des affects, sont réduits à néant par l'utilisation de processus de rationalisation et de déni.

Rémi fonctionne avec un système de croyance qui ne supporte pas d'être remis en cause car le risque est la perte de son identité. L'autre n'a pas le droit à une réalité psychique différenciée

(il est très en colère quand il apprend que je ne crois pas en Dieu, il manifeste sa déception et m'en tient rigueur jusqu'à ce qu'il puisse admettre que même si nous sommes différents, nous pouvons être en relation). Tout changement est perçu comme une menace identitaire ce qui conduit parfois Rémi à affirmer : « *Je préfère mourir ou aller en prison que de changer.* »

Bien qu'il ait conscience que ses pensées et ses sentiments se contredisent souvent, ce constat ne peut influencer la nature de ses sentiments actuels. Le déni se formalise aussi dans sa méconnaissance d'une partie de son expérience, celle ayant trait à son parcours judiciaire. Il en a une connaissance intellectuelle (il a menacé une éducatrice enceinte et fracturé la porte d'une chambre du foyer pour la cambrioler) mais il est incapable de l'intégrer à ses expériences et d'en assumer la responsabilité. Le rappel des faits constitue une véritable agression psychique contre laquelle il tente de se défendre via une organisation axée autour de ce que Chartier appelle les « 3 D »³⁵⁰. Le déni inscrit Rémi dans une position de victime manifestant le désir de se venger (c'est une erreur de la justice, c'est à cause de X qui l'a balancé, on l'a mis en prison « *pour le faire chier* », c'est son éducateur qui l'a poussé à faire le CER,...).

Aucun lien ne semble exister entre les événements passés et présents, les événements et leur signification affective et finalement entre lui et moi. Le transfert n'est jamais au rendez-vous des entretiens. La peur du contact avec des représentations d'objets insupportables l'emporte. Au mieux y a-t-il un processus d'identification projective, seule solution trouvée par Rémi pour exprimer sa souffrance, en me la faisant vivre. L'évocation des faits dramatiques de son existence me bouleverse alors qu'il semble totalement détaché de cette partie de sa réalité et ne présente aucun signe de souffrance. Les échecs répétés de mes interprétations à donner une nouvelle signification aux conduites de Rémi, me renvoient à l'impuissance.

Quand il évoque son intention de se suicider, je tente de mettre en évidence ses motivations et de savoir s'il a conscience du caractère irrévocable de son geste. Ce à quoi il répond : « *Tu dis ça parce tu as peur de la mort.* » Je décide alors d'employer une autre stratégie et de le confronter à ses contradictions et à ses opérations défensives. Mes interventions ne le laissent pas indifférent, Rémi me confie alors que je lui « *retournais le cerveau* ».

Dans le cadre des entretiens, Rémi ne manifeste aucune agressivité à mon égard, toute sa haine est dirigée à l'encontre des éducateurs, de la police, des riches. Les affects de rage sont souvent déclenchés par le refus des éducateurs de lui accorder des quartiers libres, durant

³⁵⁰Chartier J.P., (1997), p.64-65.

lesquels il peut fumer tranquillement son joint. Dans ces moments-là, il vient m'exprimer sa colère, mais il lui est impossible alors de se dégager de ses sentiments de vengeance à l'encontre des éducateurs. Le travail sur son vécu ne peut se réaliser que dans l'après-coup, lors d'entretiens individuels. Il s'agit de l'accompagner dans la compréhension des actes éducatifs, du sens qu'ils revêtent. Rémi supporte très mal leurs « *leçons de morale* », il sait très bien qu'il ne doit pas agir ainsi. Cependant, il souhaite que nous l'aidions à comprendre pourquoi il ne peut s'empêcher de transgresser.

Les passages à l'acte représentent pour lui un moyen de rencontrer l'autre et de lui transmettre implicitement une information, il nous donne à voir l'ampleur de ses traumatismes infantiles en rejouant les scènes traumatiques de son histoire sur la scène institutionnelle.

Mes actions portent sur des événements du présent : la décontamination de l'autorité, la consommation de cannabis et les fugues. Quand il « *pète les plombs* », il s'isole et tape dans ce qu'il trouve (un arbre par exemple). Dans ces moments-là, il préfère rester seul car il a peur de ne pas pouvoir se contrôler et de risquer de frapper la personne qui se trouverait malencontreusement auprès de lui. Je lui rappelle qu'au CER, personne ne craint sa violence (ses débordements pulsionnels), et que contrairement à ce qu'il pense, si lui ne parvient pas à contenir sa violence potentiellement destructrice, les éducateurs le feront pour lui (rôle de contention). Le solide cadre du CER a détruit sa croyance que personne ne pourrait le contenir.

Malgré toute sa bonne volonté pour tenter de comprendre ce qui lui arrive, il présente une résistance majeure quant à l'élaboration de ses problématiques en imputant ses difficultés à sa consommation de cannabis. Ce déni se lève lors des groupes de discussion sur les addictions ³⁵¹ où il verbalise que sa consommation le rend agressif et tout puissant (rien n'a alors d'importance et tout est permis). Par la suite, il n'utilise plus sa consommation de cannabis pour justifier rationnellement ses comportements et cherche à comprendre d'où vient son besoin de produit. Nous n'avons pas eu le temps matériel de poursuivre dans l'élaboration de cette question.

Les groupes de discussion sont des espaces de parole très investis par Rémi. Il y maintient l'ordre quand les autres adolescents les perturbent, affirmant que c'est « *intéressant* » car on y apprend des choses. Il participe avec grand intérêt aux groupes sur les addictions, sur la fonction de la loi et la pervertisation de celle-ci dans les cités. Alors que nous évoquons le

³⁵¹ Ces groupes se déroulaient toutes les semaines de 21h à 22h en présence d'un éducateur CER et d'un éducateur marocain, et de 3 ou 4 adolescents.

cercle vicieux dans lequel tous risquent de sombrer à leur retour du CER, Rémi semble découvrir les processus qui le dépassent et le contraignent à la récidive, pour ne pas passer pour un « *bouffon* » aux yeux de la bande et pour afficher une certaine puissance. Sans l'acte délinquant, ils n'est plus rien... Très attentif pendant ce groupe, son visage s'assombrit à mesure que j'expose le processus de la « spirale de la délinquance », à la fin, il dit : « *Je me suis trompé alors, être fort c'est réussir à sortir de ce système.* »

Rémi me présente un matériel d'une grande richesse clinique, mais de manière complètement morcelée. Il passe d'un sujet à un autre, la chronologie est absente ce qui rend difficile la compréhension de son histoire. Il me présente un grand nombre d'éléments potentiellement traumatiques (la violence de son père, le lien fusionnel à sa mère, le déni de ses actes délinquants, ses passages à l'acte au sein du CER,...). La mise en place d'un système défensif très rigoureux contraste avec sa volonté affichée de coopérer dans les entretiens.

Rémi exprime deux facettes contradictoires de sa personnalité. Un jour, il se présente comme désireux d'avoir une nouvelle vie ; et le suivant, il renonce à toutes ses bonnes résolutions, prétextant qu'il ne pourra jamais changer. Il reconnaît facilement que deux personnalités s'affrontent en lui. Le basculement de l'une à l'autre peut se faire à tout moment.

Dans ses mauvais jours, le rappel de ses progrès et de ses bonnes résolutions ne change rien aux sentiments négatifs qu'il éprouve alors. Le « bon » Rémi est momentanément anéanti par le « mauvais ». Tout au long de son placement, Rémi alterne entre ces deux facettes.

Cette oscillation est le signe de la présence d'une lutte entre une force qui vise à la guérison (cf. son ardeur à vouloir coopérer dans les entretiens) et une autre qui s'y oppose et qui est bien décidée à s'accrocher à l'activité transgressive. Ces impulsions contradictoires font naître chez Rémi, en lien avec le soutien que je lui apporte, soit le désir de me protéger, soit celui de me détruire. Elles résultent de la persistance de mécanismes de défense primitifs où une partie de la pulsion de mort est projetée sur moi, je suis alors persécutrice ; et l'autre partie reste contenue dans le Moi mais peut aussi trouver à se décharger sur moi. La pulsion de vie est soumise au même processus : une partie est projetée sur moi, je deviens ainsi un objet idéal, tandis que l'autre partie reste contenue dans le Moi. Le monde de Rémi se divise alors en objets idéalisés et en objets persécuteurs, ce qui permet de maintenir les pulsions en état de désunion. Les images d'objets persécutrices sont projetées sur les objets environnants. Il a « *l'impression que les gens sont racistes* », « *On m'a mis en prison pour me faire chier, ce*

que j'ai fait ne méritait pas la prison. » Au sujet de la police, il dit : « Ce sont des bâtards, je les ferai crever. »

Les images d'objets hyperidéalisées et les images de soi totalement bonnes induisent la constitution d'idéaux fantasmatiques de pouvoir et de grandeur (il souhaite débarrasser le monde de la misère), qui ne permettent pas une bonne intégration surmoïque. Rémi voudrait devenir maire comme son père, ainsi pourrait-il répandre le bonheur. Il dit aimer tout le monde mais s'étonne de ce sentiment : *« Je ne dois pas être normal. »* Il affirme avoir *« tout vu, je sais ce qui se passe dans la tête des gens en une semaine. »*

L'absence de synthèse des bonnes et des mauvaises introjections et identifications, est responsable de la présence d'états contradictoires du Moi (il veut se suicider tout en refusant de le faire sinon il n'ira pas *« au ciel »* ; il veut mourir, sa vie n'a pas de sens et, en même temps rester en vie pour sa mère) : chacune des parties dissociées du Moi contient une certaine représentation primitive de l'objet, une image complémentaire du soi et la tendance affective présente au moment de l'internalisation.

Rosenfeld³⁵² relève deux aspects dans le narcissisme : l'aspect libidinal et dépendant issu de l'idéalisation et de l'identification aux objets idéalisés, provoquant une appropriation de leurs qualités comme faisant partie de soi ou un contrôle omnipotent de ces derniers (Rémi ne supporte que je sois avec d'autres adolescents, il perd alors le contrôle et m'agresse ; par ailleurs, il souhaite me protéger) ; et, l'aspect destructif issu du même processus mais à partir de l'omnipotence des objets persécuteurs assurant l'indépendance (son désir de liberté) et la dévaluation des objets externes (ce qui incite Rémi à vouloir me détruire).

La confrontation à la dépendance qu'il entretient avec moi, le conduit à préférer détruire les progrès réalisés (retourner en prison) ou à mourir. La mort est idéalisée comme solution à tous ses problèmes : le meurtre qu'il a failli commettre à l'encontre de son père suite à l'un de ses accès de violence, la manière dont il pourrait se donner la mort, il ne craint pas la mort... La totalité du soi s'identifie alors aux parties destructrices afin de détruire la partie libidinale dépendante (la vie).

Quand celle-ci se réanime, Rémi reconnaît les bénéfices de nos rencontres, ce qui diminue l'effet de ses pulsions destructrices. Lors des entretiens, sa partie libidinale est gardée morte car le contact est redouté, j'éprouve alors une sensation de vide : il a besoin de moi en tant

³⁵² Rosenfeld H., (1976), p313.

qu'objet idéalisé tout en craignant la dépendance que notre relation peut susciter (à l'instar de Wilfried).

Lors de l'une de ses fugues, il entre en contact avec moi en me tapant violemment dans le dos avant de s'enfuir. Je lui demande la raison de ce geste, il me répond qu'il ne voulait pas me déranger. En réalité, il a été pris entre ces deux tendances contradictoires : celle de la demande d'aide et celle de l'impossibilité de l'accepter. L'omnipotence de Rémi se manifeste dans sa capacité à maîtriser ses deux aspects de son narcissisme, en acceptant l'aide sollicitée par la partie libidinale ou en s'y opposant. C'est l'aspect destructif qui tente d'empêcher la partie libidinale de se rallier au Surmoi protecteur que je représente³⁵³ : il utilise souvent des précautions langagières indices du conflit : « *Je ne devrais pas vous dire cela* », « *Je ne peux pas vous le dire.* »

Rémi est surpris de rêver. Dans son rêve, il est devenu une « *balance* » et coopère avec la police. Les aspects destructifs du narcissisme viennent signifier la trahison de certains « *membres du gang* » dans leur coopération avec moi. Ce rêve dérouté Rémi, il ne s'est jamais imaginé dans une telle position, plutôt déshonorante selon lui.

Rosenfeld relie les parties destructrices narcissiques de la personnalité à une organisation psychotique qu'il compare à un monde délirant dominé par un Soi omnipotent et dans lequel la souffrance est inexistante. Les pulsions destructrices portent le masque d'une omnipotence altruiste et réparatrice, elles constituent alors un leurre pour les parties saines qui se retrouvent aliénées dans la structure délirante. Rémi est prêt à sacrifier sa vie pour le bonheur des autres. Il souhaite arranger les problèmes de tous et propose des solutions idéales.

Lors de nos rencontres, il évoque souvent son sentiment de ne pas être normal et de devenir fou : les choses se bousculent dans sa tête et il ne parvient pas à faire face à ses pensées. Rémi perd le sens de la réalité et sa capacité de penser. L'équilibre est très précaire, il peut décompenser à tout moment sur un mode psychotique. Sa grande consommation de cannabis et ses fugues sont des formations de compromis qui permettent de maintenir un semblant d'intrication pulsionnelle dans la mesure où le cannabis satisfait aussi bien la pulsion de vie que la pulsion de mort ; la fugue également dans la liberté qu'elle apporte et dans la sanction qui en découle.

³⁵³ « *Le narcissisme destructif de ces patients apparaît souvent très organisé, comme si on avait à faire à un puissant gang dirigé par un chef qui en contrôlerait les membres... Le but principal semble être d'empêcher l'affaiblissement de l'organisation et de surveiller les membres du gang pour qu'ils ne puissent désertier l'organisation destructrice et se rallier aux parties positives de la personnalité ou dénoncer les secrets du gang à la police c'est-à-dire au Surmoi protecteur, représentant l'aide de l'analyste, qui pourrait sauver le patient.* », Rosenfeld H., (1976), p.330.

Rémi se présente comme psychiquement anesthésié : rien ne l'affecte, il ne pleure plus. Pour lui, la vie n'a plus de sens et ne vaut pas la peine d'être vécue, il a déjà trop souffert. Le discours est cyclique et rationalisé, il est répété sur un ton monocorde, sans intonation particulière : « *Si mon père ne m'a pas tué c'est qu'il m'aime* », « *Il a le droit de me frapper car c'est mon père* »; l'ennui est la cause principale de sa délinquance: « *Je m'ennuie donc je fume du shit donc il me faut de l'argent pour l'acheter donc je suis bien obligé d'agresser quelqu'un* »...Mais s'il arrête de fumer, tous ses problèmes seront réglés. Pourtant, personne n'est en mesure de le faire arrêter. Son discours est empreint de fatalisme : « *C'est comme ça, les choses ne pourront pas changer.* » Le futur est entièrement déterminé par le passé, et condamné par ce-dernier.

La détresse psychique présentée par Rémi provient d'une douleur psychique insupportable. Il utilise le cannabis pour l'apaiser : il lui en faut toujours plus, les effets euphorisants disparaissent progressivement, il recherche l'effet anesthésiant du produit, notamment pour dormir et éviter de penser à ses problèmes. Le produit remplit deux fonctions au sein de son économie psychique : celui d'un médicament (auto-thérapie) pour se sentir bien et celui d'un anesthésiant qui empêche de penser. C'est une tentative psychosomatique pour venir à bout de la douleur mentale grâce au recours à une substance extérieure qui apaise. Dès lors, le besoin de cannabis peut le pousser à « *faire des conneries* », au même titre qu'un héroïnomane, il serait même capable de tuer pour avoir sa « dose ». Cependant, il ne se reconnaît pas dans ses comportements : « *Ce n'est pas moi quand je réagis comme ça.* » La drogue est alors un objet transitoire³⁵⁴ qui joue le rôle du bon objet interne qui n'a pu être introjecté (cf. le côté rassurant du cannabis favorise l'endormissement). Rémi souffre de la perte d'un bon objet interne et d'une nostalgie de la fusion à celui-ci. L'incorporation et l'identification narcissique sont responsables d'un désinvestissement de l'objet (Rémi et sa mère apparaissent comme deux étrangers) et d'une indifférenciation entre lui et l'objet : « *Je suis comme ma mère* ». Sa mère dispose de la capacité de lire dans sa tête.

Les reproches que s'adresse Rémi lui sont en réalité destinés en tant qu'objet perdu. Le suicide apparaît comme le seul moyen de se débarrasser de l'objet incorporé. Les idées suicidaires sont intervenues dans un contexte où Rémi est privé de cannabis, la mort est perçue comme solution ultime pour supprimer la douleur. Par l'acte suicidaire, Rémi peut réaliser son fantasme d'union et de soumission à l'image maternelle toute-puissante. Ce qui lui permet de

³⁵⁴ Mc Dougall J., (1989), p35.

contrôler son agressivité qui risque de l'entraîner dans un fantasme matricidaire incontrôlable (il pourrait me frapper). Le conflit entre le Moi et la personne aimée se transforme en conflit entre le Moi et le Surmoi dans lequel l'ambivalence a laissé la place à la haine. L'organisation archaïque du Surmoi entraîne un fonctionnement selon la loi du talion, il n'y a ni réparation, ni pardon possible. Il est inexcusable et impardonnable pour l'acte qu'il a commis à l'âge de 8 ans. Les multiples ruptures vécues par Rémi n'ont fait qu'accentuer son caractère mélancolique, le confortant dans la conviction que tout espoir est vain (il ne peut pas changer).

La fuite dans la mort reste le moyen d'échapper à une situation ressentie comme insupportable, mais aussi d'expier une faute réelle ou imaginaire. Le sentiment de culpabilité inconscient est issu de la critique du Surmoi à l'égard du Moi, résultat d'un processus d'intériorisation ambivalent de la relation aux parents. Ce sentiment de culpabilité trouve sa satisfaction dans la mélancolie, Rémi ne veut pas renoncer au châtement représenté par la souffrance : « *Je dois payer pour ce que j'ai fait.* » La mélancolie survient toujours à cause d'une disposition haineuse à l'égard des parents (le père violent, la rupture de la relation intime à la mère à cause de ses frères et sœurs) qui empêche d'aimer. La répression des mouvements de haine et de vengeance entraîne des idées de culpabilité. Plus le désir de vengeance est violent, plus grande est la tendance aux idées délirantes de culpabilité. Celles-ci recèlent un vœu : celui d'être plus coupable que tous les autres réunis. Je ne peux même pas imaginer l'horreur des actes qu'il a commis à l'âge de 8 ans. Rémi se représente ainsi sa haine comme démesurée et lui comme un monstre. C'est l'exaltation de la pulsion de mort qui impose le châtement pour les crimes imaginaires passés.

La question du sacrifice apparaît à plusieurs reprises dans la problématique de Rémi. En se sacrifiant, il devient un héros (processus de clôture narcissique). Il y a alors un retournement de ce qui a fait traumatisme en destinée de vie. Endosser la posture de victime suppose de revêtir l'aspect de l'innocence et celui de la culpabilité.

Richard (2001) évoque la possibilité de mise en place d'un fantasme d'infanticide en lieu et place d'un fantasme parricide. La violence sous-jacente au sacrifice serait en réalité destinée aux deux figures du père : le père œdipien et le père tout puissant (narcissique). Cette crise sacrificielle ne parvient pas à trouver de limite dans la réalité interne, seule la réalité externe peut avoir une action à travers l'intervention des forces de l'ordre, de la justice.

L'identification narcissique à l'objet permet de résoudre la perte mais la moindre modification de l'image de celui-ci est susceptible de provoquer l'effondrement, ce qui signe une fixation à l'objet d'amour. Dès lors, je me vois dans l'obligation de supporter les traits d'une image idéale qui ne doit en aucun cas se montrer défaillante car l'identité de Rémi en dépend. Il présente un besoin vital de m'attribuer des traits idéaux et de s'y identifier car il n'a pas pu s'identifier à l'image renvoyée par le regard maternel, idéal inatteignable (être le fils préféré, être le fils parfait), entravant ainsi sa construction identitaire, et le rendant désormais dépendant du regard de l'autre pour lui confirmer son identité. Faillir au modèle idéal qu'il me fait porter répète la catastrophe originelle qu'il ignore mais dont il perçoit les effets dans la faille qu'il repère chez moi. Ne s'offre alors à Rémi que deux solutions : l'idéal ou la mort.

Rémi ne supporte pas que les éducateurs lui crient dessus car cela ravive violemment le lien au père alcoolique et violent : « *Ça gueule toujours, ça me fait péter les plombs.* » Il est obligé de subir passivement les cris. Il ne peut abolir ces stimuli pénibles comme il supprimait la souffrance physique des coups. La fugue est alors l'aboutissement du conflit, la tension interne est alors déchargée par le biais d'une activité motrice, ce qui témoigne d'un mode de fonctionnement archaïque. Lors d'un entretien, Rémi m'explique en quoi les cris des éducateurs lui sont insupportables. Je lui conseille alors d'évoquer avec eux ce qu'il ressent. Dans un premier temps, il refuse car il pense que cela n'aura aucun impact sur le comportement des éducateurs. S'ensuit une fugue et à son retour, Rémi se trouve évidemment confronté à leur colère « bruyante ». C'est alors qu'il me regarde. Je soutiens son regard, et fort de cet étayage, Rémi exprime, très calmement, ce qu'il éprouve. Les éducateurs n'accordent aucun crédit à son explication car elle ne justifie pas à leurs yeux ses fugues. Il quitte le bureau pour se retrouver dans sa chambre. Je le rejoins, il est très en colère. Je ressens un fort sentiment de culpabilité. La réflexion en miroir est une forme de relation d'objet narcissique où Rémi tente d'affirmer sa toute puissance narcissique en utilisant mon regard. Le fait de le soutenir et de le porter du regard rend possible une expérience fusionnelle. La toute puissance projetée sur moi me transforme en figure fantasmatique garante de sa survie, il peut alors aborder le conflit sereinement. La position des éducateurs a mis en échec le fonctionnement de Rémi, et par voie de conséquence, ils m'ont détrônée de ma position d'objet idéal, d'où la rage de Rémi. J'ai failli dans les compétences qu'il m'avait attribuées d'où mon sentiment de culpabilité.

Cette hyperdépendance au regard de l'autre comme garant de son identité et de sa toute puissance, conduit Rémi à rompre la relation à la moindre difficulté, éprouvant à chaque fois déception et trahison. Il évoque une multitude d'échecs dans ses relations aux femmes : à sa sortie de prison, il se rend chez sa copine et c'est un homme qui lui ouvre ; la relation avec son ex-petite amie a été interrompue, pense-t-il, sur interdiction du père de celle-ci. Il évoque sa représentation de la relation idéale : pour pouvoir faire confiance à sa petite amie, elle devra rester sous son contrôle, toujours avec lui pour qu'il puisse la surveiller.

La relation à l'autre est éprouvée comme une menace potentielle pour son narcissisme, c'est la raison pour laquelle il cherche à développer une relation d'emprise. Tout objet hors de son contrôle omnipotent est susceptible de le trahir. Dans ce cas, la relation n'est pas envisageable. Rémi anticipe les ruptures et les attribue à l'autre d'où son vécu répété d'échec. Victime de trahisons successives, il est toujours sous le coup d'une catastrophe dont il anticipe les effets de rupture. Il est alors détaché de la réalité au niveau de l'affect mais pas de sa perception. L'absence d'image narcissique suffisamment affirmée conduit Rémi à penser que la réalité n'a plus d'intérêt. Il ne nie pas la réalité perceptive, mais les choses ne le concernent pas.

Rémi fonctionne comme s'il était assujéti à une loi maternelle qui remettrait perpétuellement en question son droit à l'existence et à l'indépendance. Il ne s'autorise pas à avoir une existence propre, séparée de sa mère : il a besoin de son autorisation pour contacter son père, il lui demande des conseils quant à sa vie intime (« *C'est normal, c'est ma mère* »). Il vit ce droit à l'autonomie comme une attaque du lien à sa mère. La délinquance peut alors apparaître comme un moyen d'autonomisation pour Rémi, car ce sont, avec sa consommation de cannabis, les seules choses qu'il ne partage pas avec elle.

L'acte est alors ce qui assure à Rémi la sauvegarde de son homéostasie psychique. Selosse a créé le concept d'acting-on pour faire référence à un passage à l'acte renvoyant à un traumatisme qui n'a pu être mentalisé. Celui-ci est déclenché par un signal-sensation, « *fonctionnant comme un leurre relationnel, il précipite le sujet dans une situation où, autant qu'il est acteur, il est agi par une intrusion intérieure* »³⁵⁵ : « *C'est comme s'il y avait quelque chose en lui qui le poussait à être mauvais* », dira sa mère.

L'auteur indique que ces passages à l'acte renvoient à des traumatismes infantiles responsables de blessures narcissiques, refoulées à une période présexuelle, mais qui conservent leur potentiel traumatisant quand le sujet acquiert la sexualité et l'entraîne dans l'agir compulsif.

³⁵⁵ in Kammerer P., (1992), p.20.

La perception d'un événement ou d'un stimulus associé dans l'inconscient à l'événement traumatique est apte à réactiver l'engramme traumatique.

Lors d'une altercation entre un adolescent et un éducateur, Rémi prend violemment part au conflit, conflit qui ne le concerne absolument pas. Ce conflit se termine par la fugue des deux adolescents. Rémi explique comment les choses se sont passées : totalement identifié à l'adolescent concerné, il a réagi comme si les reproches lui étaient adressés. Le flux d'excitations alors mobilisé s'est immédiatement déchargé dans une « *sorte de réponse agie* » à la représentation traumatique réactivée. La douleur mentale est alors évacuée dans des « actes-symptômes »³⁵⁶ court-circuitant toute élaboration psychique.

Rémi ne prémédite pas ses actes délinquants qu'il réalise de manière impulsive : « *Je sais pas, c'est comme ça.* » Les actes-symptômes se répètent inéluctablement sans que Rémi ne puisse les élaborer, il est mu par une force qui l'oblige mais dont le sens lui échappe. Cette modalité de répétition est infiltrée de sentiments désagréables (Rémi n'éprouve pas de plaisir dans les transgressions qu'il réalise) renvoyant au sentiment de culpabilité. Il subit des forces dont il n'a pas le contrôle, il répète sans comprendre et ne s'apaise jamais.

Rémi présente des périodes où il se lève tôt, fait beaucoup de sport et ne fume presque plus de cannabis. Il surinvestit son activité professionnelle, ne prenant pas de pause et effectuant des heures supplémentaires. Il s'agit de tout faire pour ne pas penser, l'inactivité le laisse en proie à ses angoisses. Il est alors d'humeur joyeuse, mais celle-ci laisse très vite place à de grandes colères. Les comportements impulsifs et imprévisibles de Rémi surprennent toute l'équipe.

En effet, susceptible de s'énerver pour un rien, sa colère prend des dimensions disproportionnées par rapport aux faits, comme s'il était emporté et qu'il ne pouvait plus s'arrêter. Rémi apparaît alors révolté contre tout, agressif, arborant une toute puissance sans limite, affirmant qu'il n'a besoin de personne (jusqu'à croire, durant sa deuxième fugue qu'il pourrait regagner la France, même sans passeport) et qu'il n'a pas peur de mourir.

Les frustrations imposées par le cadre du CER (comme l'empêchement de fumer du cannabis quand il en manifeste le besoin) déclenchent chez lui de violentes décharges qui prennent la forme de fugues, de cris, de menaces de rétorsion à l'encontre des éducateurs. Il est irraisonnable et rumine alors toujours les mêmes choses : il est là parce qu'on « *veut le faire chier* », il n'était pas obligé de venir, il n'a pas d'affaire judiciaire en cours³⁵⁷, « *personne ne m'empêchera de fumer des joints* », les éducateurs sont des « *cons qui se croient tout permis* »

³⁵⁶Mac Dougall J., (1982), p.96.

³⁵⁷Tous les adolescents du CER ont à répondre d'actes délictueux qui sont en cours d'instruction.

parce qu'ils sont au Maroc, moi en France, je les pète... » Dans ces moments-là, Rémi devient intouchable par les mots : il arpente la pièce, comme un lion en cage, pestiférant à l'encontre de tous.

Le Moi de Rémi ne se trouve plus assujéti à aucune critique de son Surmoi mais est sous l'emprise du narcissisme de la toute puissance. Héroïque et invulnérable, il rejette toutes les instances morales. Il se confond alors avec l'image de son Moi Idéal présentant une estime de soi grandiose. La libération du Moi conduit Rémi à retrouver l'ivresse de la liberté à laquelle il aspire tant : Rémi fait ses bagages, quitte le CER, rentre en France, trouve du travail et paye un billet d'avion à toute sa famille pour retourner en Afrique... et il n'a besoin de l'aide de personne.

4.3.4- Etiologie des troubles.

Rémi décrit son enfance sans lien avec sa famille, il était toujours dehors. Il affirme avoir été autonome très tôt. Jamais personne ne s'est occupé de lui et ne lui a fait de compliments.

La naissance de ses frères et sœurs a créé une forte désillusion chez Rémi : la perte de la relation intime à sa mère. L'arrivée de la fratrie a sûrement provoqué excitation et envie. Un sentiment de déprivation est né, qui est probablement à l'origine de sa haine. Cette déprivation se traduit dans les combats qu'il doit mener pour garder le privilège de dormir sur les genoux de sa mère, moment source d'apaisement pour lui. Cette déprivation a généré une blessure narcissique grave : Rémi, le préféré de sa mère, sûr de son amour, est abandonné. Il ne parvient pas à surmonter sa déception.

La violence paternelle présentait un atout pour Rémi, en favorisant le rapprochement avec sa mère : pour échapper au père, tous deux s'enfermaient dans une pièce pour prier. Cette relation fusionnelle venant comme réponse à la situation carencielle, constitue les origines du sentiment de toute puissance de Rémi et de son intolérance aux frustrations affectives. Cette situation le conduit à envisager qu'il pourrait être le seul objet de désir de sa mère. Rémi maintient, grâce à la violence du père, la proximité avec sa mère. C'est la raison pour laquelle, alors qu'il aurait pu tuer son père, il a préféré fuir. La mort du père aurait signé la séparation d'avec la mère.

Aujourd'hui, il aimerait bien continuer à dormir sur les genoux de sa mère. Mais il réalise bien qu'il ne peut plus la posséder, cette prise de conscience est source de violence à son encontre et d'une vengeance sur la société. Son arrivée en France a réactualisé la séparation d'avec la mère entraînant un sentiment de perte d'identité (il refuse d'apprendre le français de peur d'oublier sa langue maternelle).

Alors que ses parents semblaient jouir d'une bonne situation économique, la mère a préféré partir et les raisons de ce départ restent mystérieuses. Je suppose qu'elle fuyait ainsi la violence de son mari.

Bien que Rémi culpabilise de n'avoir pas protégé sa mère contre cette violence, il aspire à ce que ses parents se remettent ensemble, condition sine qua non pour qu'il puisse retrouver les moments d'intimité avec sa mère. Il tente de se maintenir dans l'illusion d'une union fusionnelle à la mère archaïque de la petite enfance, ce qui le contraint à avoir, parfois, un fonctionnement psychique psychotique.

Sa mère ne semble pas occuper une position uniquement maternelle, mais elle est aussi sa confidente, sa « conseillère conjugale », la seule personne en qui il a confiance et tous ses actes sont soumis à ses conseils, sauf les actes délictueux et sa consommation de cannabis. Dans ce contexte relationnel, où Rémi n'est rien d'autre que le prolongement narcissique de sa mère, il devient incapable d'accomplir pour lui les fonctions maternantes et se voit contraint à l'utilisation d'objets transitoires (cf. le cannabis).

Si l'espoir de vivre une fois encore le plaisir de la fusion est impossible, la vie ne vaut pas la peine d'être vécue et seule la mort peut alors le délivrer de ce regret. A moins que la voie de la mélancolie ne soit choisie. La dépression de Rémi n'est pas liée à la perte de la relation à sa mère, mais à l'échec de la mise en place d'une défense (introjection du bon objet) permettant de faire face à cette perte. L'internalisation de l'objet est un moyen de rompre la dépendance à celui-ci dans la réalité.

Chez Rémi coexistent un affect dépressif (suicide) et un affect d'angoisse (réactivé par les cris des éducateurs), signes de l'existence de la destructivité dans le lien à l'objet aimé (la violence à l'encontre de sa mère). Ces affects sont responsables d'un besoin sacrificiel de réparation (se sacrifier pour que ses parents soient de nouveau réunis), même si Rémi n'a pas totalement confiance en ses capacités de réparation.

Les auto-reproches que s'adresse Rémi sont destinés à ceux qui ont porté atteinte à ses désirs narcissiques. Les déceptions qui suivent (la nouvelle séparation que génère le départ pour la France) ne viennent que répéter la déception initiale.

Rémi a protégé ceux qu'il aimait par la construction d'un faux-self. Mais il ne peut que haïr ceux qu'il protège. Cette haine est contre investie dans des mécanismes de défenses maniaques. Se construit alors un narcissisme pathologique caractérisé par l'égoïsme et la recherche de toute puissance. C'est la raison pour laquelle il se crée un fantasme de scène primitive dans lequel sa vie serait issue d'une relation entre sa mère et Dieu (cf. quand il était gravement malade). D'ailleurs, Dieu n'accapare-t-il pas le désir de la mère ?

Rémi crée un objet externe totalement bon et puissant qui tient lieu d'instance paternelle et auquel il peut s'identifier : un objet externe vient combler le manque d'objet interne. Cela entraîne aussi une grande confusion dans la place que chacun doit occuper au sein de la famille : Rémi pense que c'est à lui de gérer les conflits parentaux et d'assurer le bonheur de ses parents. L'absence de remise en cause des images parentales entraîne, dans le fonctionnement psychique de Rémi, une oscillation entre des états maniaques et des états mélancoliques signant une incapacité à s'engager dans le processus adolescent.

Rémi est prisonnier des enjeux de la violence fondamentale : « *ou moi ou l'autre* ». Sa réalité psychique est imprégnée de haine et de meurtres (son père aurait pu le tuer, Rémi a souhaité tuer son père). Les représentations idylliques que Rémi se construit de sa famille sont purement défensives, l'amour familial est alors rassurant. Par un processus d'idéalisation primitive, il n'y a pas de reconnaissance de l'agressivité envers les parents, et par conséquent, pas de culpabilité par rapport à cette agressivité. Cela permet à Rémi de se protéger contre ses « mauvais » objets.

L'idéalisme de Rémi est une manifestation d'un fantasme primitif protecteur : si tous les objets sont bons, il ne court aucun danger. L'objet idéalisé protège de l'agressivité et comble les besoins narcissiques. Par l'idéalisation qu'il réalise de sa personne, il peut exprimer son agressivité sans en ressentir aucune culpabilité et en même temps recevoir des gratifications narcissiques.

Rémi ne reconnaît pas comme sienne cette violence issue de son vécu infantile : « *Ce n'est pas moi quand j'agis comme ça.* ». La constellation familiale de Rémi est responsable d'une impossible intrication pulsionnelle de la violence primitive³⁵⁸ au service du courant libidinal,

³⁵⁸ Bergeret J., (1994).

en raison d'un manque d'expériences gratifiantes et de relations érotisées. Devant les carences narcissiques précoces subies par Rémi, cette violence constitue une protection pour son narcissisme. Elle se manifeste en termes de survie. Rémi évoque cette violence fondamentale dans l'affrontement qu'il pourrait y avoir avec les éducateurs s'il « *pétait les plombs* ». Il n'y aurait qu'un survivant. Il ne prend aucun plaisir à imaginer leur mort. Pour lui, il s'agit d'un enjeu de survie, de se défendre contre les représentations dangereuses pour son existence et son narcissisme que les éducateurs actualisent.

Il me semble que Rémi présente une fixation d'une partie de son fonctionnement imaginaire à cette période de sa vie particulièrement violente et traumatisante. La violence du père a conduit Rémi à envisager de l'éliminer, non pour des raisons incestueuses (œdipiennes), mais bien pour des motifs de survie (narcissiques). Bergeret évoque la première partie de la pièce de Sophocle, où un oracle prédit aux parents d'Oedipe, que ce dernier cherchera à les tuer. C'est la raison pour laquelle ses parents tentent de se débarrasser de lui à sa naissance. L'infanticide, le parricide et le matricide sont des fantasmes primitifs normaux³⁵⁹.

Rémi ne distingue pas le fantasme de la réalité et se trouve obligé de mettre en scène ses fantasmes de destruction dans la réalité externe afin d'obtenir qu'une autorité extérieure accepte de les contrôler (il a besoin d'être « *encerclé* »). La prison et la mort, en tant que limitation de sa violence, ne sont donc pas craintes.

Les troubles de l'identification l'ont conduit à développer en compensation deux types de mécanismes : l'identification projective et l'identification à l'agresseur.

Lors de ses accès maniaques, Rémi recherche la confrontation aux éducateurs identifiés au père. Ces derniers sont perçus comme plus forts que lui, abusant de leur pouvoir et par conséquent menaçant ses intérêts narcissiques. Ce n'est que par la survivance au conflit qu'il peut espérer gagner son droit à la vie. Il présente un besoin de domination narcissique dans sa nécessité d'assurer un pouvoir ou de prendre la place de celui qui l'exerce (c'est un leader). Dans la violence, ce ne sont pas les coups qui font mal (« *Je m'en fous si on me frappe, j'ai l'habitude* »), mais c'est la blessure narcissique qui en résulte.

³⁵⁹ « ...l'énoncé d'une vérité tout autant essentielle et tout autant redoutable que l'inéluctabilité de l'inceste: la vérité de l'inéluctabilité préalable de la volonté violente de survivre, à l'origine de toute destinée humaine, au risque de devoir éliminer l'autre. », Bergeret J., (1994), p.181. « La violence innée, simple manifestation nullement érotisée de l'instinct de conservation... concerne dans l'inscription imaginaire archaïque, tout autant l'infanticide désiré par la mère que celui qui serait désiré par le père -ceci pour des raisons d'ordre narcissique purement élémentaire- et, toujours selon l'inscription imaginaire archaïque, tout autant la mise à mort des parents réalisée par la fille que celle réalisée par le fils, pour des motifs tout à fait identiques. », idem, p.182.

Par l'identification à l'agresseur, Rémi cherche à dominer l'autre. Le but est la maîtrise d'un souvenir traumatique vécu passivement. L'impossibilité d'assouvir ce besoin de maîtrise déclenche des affects de rage narcissique. Son besoin d'affirmer sa supériorité sur l'autre ne peut se faire qu'au prix de la vie de l'autre.

Tout se passe comme si Rémi avait détruit dans son fantasme ce mauvais père violent et l'avait ensuite incorporé. Cette force interne qui agit Rémi et le dépasse pourrait bien être son père.

Son besoin de vengeance est un aspect de sa rage narcissique : vengeance à l'encontre d'un adolescent qu'il tenait pour responsable de son séjour en prison, vengeance à l'égard d'un éducateur qui l'a repris dans la rue devant tout le monde lui faisant éprouver un sentiment de honte. Suite à cette altercation avec l'éducateur, il évoque d'ailleurs son père : lui seul aurait eu le « *droit* » de réagir ainsi.

Rémi a subi passivement les violences de son père. Cette expérience, source d'une blessure narcissique (manifestée dans le sentiment de honte), aboutit au désir de convertir cette expérience passive en expérience active (lui aussi aurait pu tuer son père). Quand il a été confronté à la honte par cet éducateur, il a réagi violemment, souhaitant infliger, à ce dernier ce qu'il lui avait fait subir. Cette compulsion à la rétorsion à chaque fois que Rémi se sent offensé, indique que l'agressivité est au service d'un soi mégalomane archaïque. Rémi ne sera en paix que lorsqu'il aura anéanti son agresseur. Ainsi la rage narcissique se transforme-t-elle en agressivité. Il ne pardonnera pas à l'éducateur pour cet acte.

La réactivation des sentiments de détresse narcissique infantile mobilise la défense violente pour protéger la survie narcissique de Rémi. Il doit se défendre contre des objets estimés menaçants. La rencontre avec une violence potentiellement meurtrière où le meurtre fait partie des possibles et non des interdits, autorise Rémi à agir sa violence jusqu'à ce que mort s'ensuive.

L'exercice de sa haine contre la société, au lieu de s'en culpabiliser, permet à Rémi de ne pas sombrer dans la folie. Cependant, privé de ce moyen d'action, il croit devenir fou. Les transgressions répétées répondent à une nécessité psychique vitale de valorisation narcissique. Rémi recherche désespérément les stimuli externes susceptibles de provoquer de la souffrance puisque le père violent absent, le prive de valorisation narcissique. Par ses actes, Rémi espère faire revenir son père. Dans le narcissisme mortifère, le vide laissé par l'absence de l'objet est comblé par la délinquance qui constitue une tentative désespérée de faire revenir l'objet : au

plus il commettra d'actes délictueux, au plus de chance il aura que ses parents se remettent ensemble.

4.3.5- Bilan et séparation.

Beaucoup de choses se sont jouées en dehors du cadre des entretiens. Dans les rencontres formalisées, Rémi apparaît comme une coquille vide et j'ai l'impression de jouer le rôle de « réanimatrice psychique » : *« Soigner celui qui vit sous l'emprise de Thanatos s'apparente à une sorte de « réanimation psychique »... Il s'agit avant tout d'arriver à perfuser de la vie à partir de notre vie. Encore faut-il que nous acceptions de nous montrer vivant... Dans tous les cas, le « faire avec » est une nécessité. »*³⁶⁰

Il s'agit de soutenir la partie narcissique dépendante et saine de sa personnalité pour la sauver du piège dans lequel elle est tombée à l'intérieur de la structure narcissique psychotique. Les positions de chacun des intervenants face à ses actes délictueux et à sa violence, a probablement joué un rôle d'interdiction, empêchant Rémi d'aller au bout de ses expériences mortifères. La prise de conscience des parties omnipotentes destructrices clivées (cf. le besoin de transgressions générant des sanctions) diminue la toute puissance que leur confère le clivage. Il réalise qu'une partie de lui-même l'attire vers la mort et l'empêche d'accéder à une vie d'adulte autonome.

Les violences imposées à son narcissisme par le cadre sont régulées par ma position « transitionnelle » (faisant partie de l'équipe mais distincte de celle-ci dans la mesure où je n'ai pas de position d'autorité). Je remplis auprès de lui un rôle de pare-excitation et de Moi auxiliaire, fonctions qui lui ont sans doute fait défaut dans sa prime enfance. Cette garantie de protection vis-à-vis de sa violence interne lui permet d'évoquer des éléments traumatiques de son histoire (comme la séparation de ses parents) en fin de séjour. Un travail de réamorçage des relations et de restauration d'une sécurité affective, d'acceptation de sa personnalité peut ainsi se réaliser et lui permettre d'envisager l'entrée dans une vie adulte en s'appuyant sur un emploi futur. Rémi s'est momentanément défait de ses positions infantiles fusionnelles et incestueuses pour trouver un sens à sa vie.

Lorsque je lui lis son rapport pour le juge, il ne cesse de répéter : *« oui, c'est ça, oui c'est ça. »* Mais s'approprie-t-il ces éléments ? Il dit souvent tenir compte de ce que lui transmettent les adultes du CER et faire le tri, ce qui lui permet de remettre de l'ordre dans son histoire.

³⁶⁰Chartier J.P., (1997), p.186.

Comment ne pas penser aux mécanismes d'introjection et de projection de la position schizo-paranoïde ? Finalement, Rémi ne garde-t-il pas seulement les choses qui satisfont son narcissisme pour rejeter celles qui le frustrant ? Il manifeste le souhait d'avoir un exemplaire de cet écrit pour pouvoir le relire dans les moments où il ne sera pas bien. Cet écrit prend le sens d'un véritable objet transitionnel : un bout de la « mère suffisamment bonne »³⁶¹ à utiliser dans les moments de désespoir pour se rassurer.

Lorsque je le retrouve à la journée de clôture du CER, je ne le reconnais pas. Il a repris sa froideur, il n'est plus dans la relation. Comme si tout ce que nous avons vécu ensemble s'était effacé.

Les défenses qui s'étaient, pour certaines, progressivement abaissées au cours du CER, ont repris leur travail. Il me dit juste que l'ennui l'a conduit à reprendre une consommation abusive de cannabis et qu'il ne peut pas faire autrement, mais quand il commencera sa formation,... Les aspects destructifs de son narcissisme ont repris le dessus. Il affirme ainsi sa supériorité sur moi, qui ai tenté de lui insuffler de la vie. Il détruit mon travail par un contrôle de ses parties qui voulaient dépendre de mon aide ; et de cette maîtrise, il tire sa supériorité. Quand j'ai quitté Rémi au Maroc, je pensais qu'il avait réellement trouvé du sens à certaines de ses conduites et à des pans de son histoire, mais l'équilibre de ses acquisitions me semblait toutefois précaire et je craignais que dès son retour en France, toutes ses avancées soient mises en échec. Le retour dans sa famille et dans son quartier, la confrontation avec la bande de copains, l'ont brutalement plongé dans son ancienne vie. La perte du cadre contenant du CER ne lui a pas permis de faire face à la « tentation », signant toujours l'absence d'introjection d'un « bon » objet sécurisant.

Cette entrevue avec Rémi m'a conduite à repenser tout le travail que nous avons mené ensemble. Les bénéfices narcissiques que j'ai reçus dans la relation avec Rémi, me questionnent sur l'authenticité de notre relation. N'a-t-il pas joué le jeu ? En revisitant le bilan qu'il avait réalisé de son CER, je me suis aperçue que son discours n'était qu'un copié-collé du mien et de celui de son éducateur référent, une belle construction en faux-self !

Le travail d'élaboration que j'ai réalisé à travers cet écrit m'a révélé d'autres motivations latentes qui m'ont poussé à choisir Rémi. Elles diffèrent considérablement de celles évoquées dans l'introduction. La rédaction de l'analyse de la situation de Rémi a provoqué un véritable soulagement, j'étais débarrassée d'un poids. Défensivement, je reliais ce phénomène à mon

³⁶¹ Winnicott D.W., (1971).

travail universitaire, « un dossier de terminé ». Mais cette interprétation ne m'a pas satisfaite. C'est alors que j'ai accepté de reconnaître que les rencontres avec Rémi avaient eu une valeur traumatique pour moi.

Le sentiment d'étrangeté qu'il m'a fait vivre renvoie au traumatisme psychique et à son souvenir. Ce traumatisme agit sur moi à la manière d'un corps étranger. La manière du Moi de se défendre du symptôme passe par l'incorporation de celui-ci. Je n'étais plus « maître chez moi » mais agie par une force qui me dépassait.

J'ai vécu ce phénomène quand Rémi a expliqué aux éducateurs qu'il ne supportait pas leurs cris. Habituellement, je ne restais pas dans le bureau quand les éducateurs reprenaient les adolescents. Mais là, une force incontrôlable, contre laquelle je ne suis pas parvenue à lutter, me dictait de rester. En réalité, j'avais hérité de son traumatisme. Et pas plus que Rémi, je ne parvenais à mettre des mots sur ce corps étranger. Sous le sceau de la sidération traumatique, j'étais devenue alexithymique.

Lors d'une altercation avec Rémi au sujet d'un rendez-vous qu'il souhaitait déplacer, je ne suis pas parvenue à reprendre cet événement avec lui, j'ai été incapable de mettre en mot les affects qui circulaient à ce moment-là.

Il devenait alors vital pour moi de réaliser ce travail afin de me débarrasser de l'intrus. Rémi m'avait totalement envahie, tant et si bien que même pendant la semaine de congé que j'ai prise au Maroc, je ne pouvais m'empêcher de penser à lui, comment allait-il ? Je ne réussissais pas à me ménager suffisamment d'espaces de réflexion, pour comprendre qu'avec Rémi les choses se jouaient principalement en dehors des entretiens, moments où j'étais loin d'être préparée à recevoir ses manifestations transférentielles souvent violentes qui agissaient dès lors comme de véritables intrusions à caractère traumatique.

Je m'étais laissée enfermer dans une relation fusionnelle dans laquelle nous ne faisons qu'un (lui était comme sa mère, j'étais comme sa mère, lui était comme moi et moi j'étais comme lui), et dans laquelle tout se jouait sur un mode infraverbal (les réactions de jalousie de Rémi à mon encontre n'ont pas été verbalisées, elles passaient par des actes ou des regards).

Durant tout le séjour, il m'a fait vivre son expérience traumatique et fait éprouver les affects qui y étaient associés. En effet, il y a eu des moments où moi aussi je quittais la maison des adolescents car les cris des éducateurs m'étaient insupportables. Par le même processus de rationalisation qu'utilisait Rémi, je me donnais une explication à mes passages à l'acte. En réalité, « j'étais devenue Rémi » et j'éprouvais ce qu'il vivait. Ces projections massives m'ont

fait perdre mes limites d'où mon sentiment flottant de malaise. Parfois même, il s'agissait d'un sentiment de crainte : qu'allait-il encore me faire subir ? Les sentiments de déception et de trahison (cette impression d'avoir été dupée) qui m'ont accaparée à la journée de clôture trouvent sans doute leur source dans la réalité psychique de Rémi. J'étais encore sous l'influence de ses projections.

Que ce soit avec Rémi ou avec les autres adolescents, la difficulté principale de ce travail dans le « vivre avec » réside dans la maîtrise du transfert qui n'apparaît pas nécessairement là où je l'attends. Je ne considère pas les temps de vie commune avec les adolescents comme des temps où peut se réaliser un travail d'élaboration ou d'interprétation des problématiques qui surgissent, dans la mesure où d'autres personnes se trouvent présentes. Et pourtant, c'est dans ces temps que le plus de choses se jouent. Cependant, il est bien difficile de ramener ce qui se joue alors dans le transfert au cadre des entretiens. Comme nous l'avons constaté avec Rémi, dans ces temps, il n'est pas en relation.

Une autre difficulté, en lien avec le dispositif, réside dans la durée du séjour. Presque un mois de présence quasi quotidienne a été nécessaire pour gagner pleinement la confiance de Rémi. Ce qui ne laisse plus beaucoup de temps pour réaliser un véritable travail psychothérapeutique sur les multiples traumatismes qu'il présente, je dirais même, que c'est impossible. Il s'agit plutôt de réaliser un travail d'archéologue, c'est-à-dire de tenter de relier les divers éléments de son histoire et de mettre du sens sur ses conduites. Par ailleurs, en ce qui concerne son vécu au CER, l'élaboration des colères et des frustrations auxquelles il doit faire face, constitue une base de travail importante.

Les caractéristiques du dispositif (le « vivre avec ») parasitent l'écoute : je suis témoin de la vie de Rémi au sein du CER, de ses liens avec les éducateurs et je suis confrontée au discours de ces derniers à son sujet. Ce qui me fait sans doute perdre de l'objectivité dans l'analyse de mon contre-transfert.

Cette expérience dans le « vivre avec » a été la première pour moi, aujourd'hui mon cadre d'intervention est beaucoup plus clair.

5- DISCUSSION.

Deux auteurs ont tout particulièrement retenu notre attention dans l'opposition manifeste qu'ils exposent à l'enfermement des adolescents auteurs d'actes transgressifs.

Duez (2005) écrit : « *L'establishment, au sens bionien, répond par une tentative d'annulation des agirs adolescents pouvant aller jusqu'à la conjugaison de l'enfermement et du bannissement comme on a pu le voir récemment avec les nouveaux centres fermés [CEF] rejetés « à la campagne ».* »³⁶²

Bourquin (2005) termine un de ces articles sur les centres fermés par : « *Nous nous trouvons, avec les centres fermés, dans le domaine de la sanction pénale et non dans le cadre de la thérapie... Une action éducative qui vise à responsabiliser un jeune, à l'aider à intérioriser des règles et des interdits, est-elle vraiment possible, dans un contexte de contrainte totale, où le jeune vit sous la menace de l'envoi en prison et où ce que l'on appelle éducation se traduit par un simple dressage social ?... L'adolescent, quel que soit son problème a besoin d'espaces de liberté, le respect de la loi ne s'apprend pas entre quatre murs, il s'acquiert dans le cadre d'une relation avec l'autre, relation ouverte sur le monde. On risque de n'apprendre dans les centres fermés, malgré la présence éducative, que ce qui est de l'ordre du rapport de force de la violence, de ce que les jeunes appellent la « rage ». S'il y a une fonction contenante nécessaire, elle doit être assurée par l'acte éducatif et non l'enfermement.* »³⁶³

Il semblerait qu'il soit contraire aux principes fondamentaux de la prise en charge éducative et thérapeutique des adolescents auteurs d'actes transgressifs de considérer l'enfermement comme une réponse éducative en soi. Moraliser et contraindre sont des postures qui peuvent être légitimes, mais qui ne permettraient ni d'apprendre, ni de soigner dans de bonnes conditions. Ces principes seraient à la base de l'échec éducatif de tous les centres véritablement fermés qui ont existé par le passé.

Ce travail de recherche montre qu'il est possible d'éduquer et de soigner dans le cadre de l'enfermement, l'enfermement étant une médiation éducative et thérapeutique sur laquelle les professionnels s'étaient.

L'idéologie du non-enfermement des adolescents auteurs d'actes transgressifs reste une véritable utopie, au même titre que le principe de l'absence de contrainte dans l'acte éducatif.

³⁶² Duez B., (2005), p.833.

³⁶³ Bourquin J., (2005), p. 896.

En effet, ces adolescents sont dans la fuite (ils fuguent des foyers dits ouverts³⁶⁴) et dans le refus du lien au travailleur social ; alors comment faire, sinon que de les contraindre à entrer en relation avec des adultes fiables, pour tenter d'enrayer l'enfermement dans lequel ils se trouvent à travers la répétition de conduites aliénantes ?

La prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs s'articule, comme le rappelle Chartier (1997), autour de deux axes complémentaires :

- la contrainte, l'apprentissage des règles (visée correctrice).
- la prise en charge de la souffrance et des traumatismes (visée réparatrice).

Nous avons constaté qu'il est difficile de faire coexister ces deux aspects au sein d'un même dispositif. L'idéologie des différents intervenants est souvent contradictoire, la justice renvoyant à l'aspect contraignant, le médico-social à la prise en charge de la souffrance. Dans bien des dispositifs, ces deux axes s'excluent. L'organisation du CEF permet de sortir de cette contradiction et de travailler avec l'adolescent autour de ces deux axes. Ces structures sont des dispositifs d'appel à la subjectivation, contrairement à la prison où aucune écoute n'est réellement dispensée.

Bien que la question de l'enfermement soit politique (sécuritaire), elle renvoie aussi à la question de l'enfermement subjectif de l'adolescent dans un fonctionnement duquel il est prisonnier ; et de l'enfermement dans la logique d'un « quartier » dont il ne peut se séparer sans risquer d'être identifié au traître. Duez (2005) nous renvoie au paradoxe de l'enfermement : « *on enferme, on s'enferme ou on est enfermé pour signifier à l'autre qu'un Sujet est enfermé.* »³⁶⁵ L'enfermement au CEF est alors à envisager comme une limite posée à la dérive délinquante qui permet l'ouverture d'un dialogue avec des adultes, c'est un lieu de stimulations relationnelles. Il permet aussi un accès à la réalité en offrant la possibilité aux adolescents de sortir du processus de clôture narcissique dans lequel ils se trouvent piégés (enfermés), ouvrant alors un accès à la subjectivation.

La privation de liberté, la contrainte, la frustration viennent poser une limite entre le dedans et le dehors, une différenciation entre les projections de l'adolescent et la réalité (si les adultes ne s'identifient pas aux projections des adolescents). L'intériorisation de cette limite permet à l'adolescent de se créer un dedans différencié du dehors, un Moi différencié du non-Moi. L'aspect contenant et limitant du dispositif n'est pas perçu d'emblée par l'adolescent, son

³⁶⁴ Winnicott (1947) affirme que les foyers favorisent le développement de la délinquance. Sa réflexion est toujours d'actualité, presque tous les adolescents placés en CER/CEF arrivent avec de nombreuses affaires (violences, rackets, agressions sexuelles) qui ont eu lieu dans les foyers où ils étaient placés.

³⁶⁵ Duez B., (2005), p. 832.

attention est absorbée par la dangerosité que peut représenter le lien à un adulte (intrusion, abandon,...).

C'est par la médiation du « vivre avec » que l'adolescent peut s'autoriser à investir les adultes et le dispositif, et en constater les effets contenant. Lemaître (2005) rappelle que la fonction de contenance est un processus actif auquel le bébé doit prendre part. L'intériorisation de la fonction de contenance assure la régulation des excitations internes. La participation du bébé permet aux parents, notamment à la mère, d'avoir accès aux émotions de son enfant et d'adapter ses réponses en fonction de celles-ci. De cet accordage dépend la qualité de la fonction de contenance. Pour les adolescents auteurs d'actes transgressifs, la démarche serait similaire.

Les premiers travaux concernant les dispositifs de prise en charge des adolescents délinquants ont mis en évidence plusieurs orientations éducatives :

- le fonctionnement groupal est un facteur thérapeutique : les adolescents aiment se regrouper. Le groupe remplit différentes missions psychiques, notamment celle de leur permettre de jouer avec leur intersubjectivité. Cependant, dans un endroit clos comme le CEF, il s'agit de savoir quels types de personnalités peuvent être regroupés ensemble. L'organisation du CEF semble parfaitement convenir à des adolescents qualifiés d'« incasables », ayant des troubles du comportement associés à des troubles à expression psychotique (cf. Florian). Ces adolescents génèrent cependant beaucoup d'angoisse chez les autres adolescents et deviennent très vite les boucs émissaires du groupe. Pour les autres (au profil abandonnique ou psychopathique), le dispositif est anxiogène. L'angoisse réactivée provoque des agirs et des somatisations. Les agirs sont le socle sur lequel s'appuie la prise en charge psycho-éducative. Ceux qui somatisent et s'organisent en faux-self restent inaccessibles aux professionnels.
- le choix entre la sanction et la prise en charge éducative. Jusqu'à ce que l'éducabilité de l'adolescent auteur d'actes transgressif soit reconnue, grâce à l'ordonnance de 1945, la sanction prévalait sur la prise en charge éducative. Ce choix est intimement lié aux orientations politiques et aux questions budgétaires, il échappe à un questionnement rationnel sur l'efficacité des dispositifs de prise en charge.
- la nécessité d'encadrement des adolescents par des adultes volontaires, qui manifestent de l'affection pour eux. Souvent est évoqué le modèle familial de la prise en charge dans lequel il s'agit de proposer un analogon d'expériences familiales satisfaisantes.

- la prise en compte de la réalité interne des adolescents à travers la recherche du sens de l'agir. Houzel (2010) s'interroge : « *Comment le système dynamique constitué par le psychisme de l'enfant en relation avec son entourage peut être ou devenir structurellement stable, de façon que puissent se construire, au sein de ce système des représentations ou des objets internes, une identité et une personnalité.* »³⁶⁶

C'est à cette question que doit répondre l'organisation du dispositif CEF.

Les éducateurs ont la lourde mission d'apporter apaisement et stabilité face à l'excitation débordante des adolescents. Les nombreux placements que ces adolescents ont vécus, n'ont pas permis un investissement d'objet responsable de l'introjection d'une certaine stabilité. C'est dans la répétition qu'ils la recherchent, les adultes doivent alors leur proposer une autre manière de fonctionner qui intègre la stabilité.

Nous avons donc choisi de rendre compte de la problématique des adolescents auteurs d'actes transgressifs sur le versant du traitement de l'excitation. L'analyse des graphes croisant les somatisations, les agirs, les sanctions et les agents potentiellement facteurs de stress, ont permis de repérer des modifications symptomatiques en lien avec la notion d'enfermement. Dans un premier temps, l'enfermement vient poser une limite aux agirs, l'excitation se décharge alors dans les somatisations. L'acte permet, par un processus de désappropriation subjective, de débarrasser le psychisme de l'excitation traumatique. La somatisation, quant à elle, court-circuite le processus de subjectivation, la pensée opératoire renvoie à une absence de subjectivation. Par conséquent, ce qui ne peut se subjectiver entraîne une dérégulation somatique.

Dans ce travail, nous avons utilisé le terme de somatisations, mais nous nous interrogeons sur la statut de certaines somatisations qui relèveraient plutôt de « *conduites à expression somatique* » (Marcelli (1999)). En effet, la « bobologie » et la maladie sont des moyens d'entrer en relation avec les adultes (le pôle médical, l'enveloppe maternelle). Les demandes incessantes des adolescents sont interprétées comme des exigences issues de leur toute-puissance, mais ne pourrions-nous pas penser qu'ils utilisent leurs besoins comme médiation pour entrer en relation avec l'adulte ? Sur la même logique, l'agir peut avoir une fonction de décharge automatique de l'excitation (recours à l'acte) ou une fonction défensive contre l'angoisse (passage à l'acte), mais également une fonction de message à travers la transmission à un autre de ce qui n'a pu se subjectiver de l'histoire de l'adolescent.

³⁶⁶ Houzel D., (2010), p 15.

Nous émettons alors trois hypothèses concernant les processus psychiques utilisés par les adolescents auteurs d'actes transgressifs :

- à travers leurs conduites somatiques ou agies, ils chercheraient à faire passer un message tout en offrant un système de régulation à l'excitation.
- la voie de décharge somatique serait utilisée pour court-circuiter le processus de subjectivation, ce sont des périodes où le travail psychique avec moi est très opératoire.
- ils utiliseraient les agirs comme une tentative désespérée de transmettre un message à l'adulte, à travers une mise en scène qui se répète.

Un adolescent peut utiliser ces différents processus tout au long de son placement.

Dans tous les cas, la problématique sous-jacente relève de l'archaïque, raison pour laquelle nombre d'adolescents restent insensibles à la sanction. La contrainte de répétition des agirs, malgré les risques encourus (incarcération) est le témoin de ce qui cherche à se subjectiver.

Les contraintes imposées par le dispositif réactivent les agirs. Ils sont « sanctionnés » d'un retour à l'enfermement qui pose une limite et qui vise à maintenir l'adolescent dans le « vivre avec » les adultes afin que ses agirs soient élaborés. En effet, le système judiciaire reprend les agirs des adolescents sur le versant de la sanction punitive (la sanction a une potentialité contenant, en tant que représentant de la loi ; mais l'adolescent ne peut rien en faire s'il n'est pas placé dans un environnement contenant), et accentue le processus de banalisation : « *Ce n'est pas grave, j'assume si je vais en prison* » qui ne permet pas un réel travail de subjectivation autour de la signification de ces conduites répétitives et destructrices.

Nous avons établi une distinction entre les sanctions punitives et les sanctions contenant. Les premières ne permettent aucune élaboration pour l'adolescent (« *Tu ne veux pas aller en activité, je te retire 2 euros de ton pécule* »), alors que les secondes favorisent un processus de réappropriation par l'adolescent de sa problématique exportée sur la scène institutionnelle (« *Tu ne veux pas aller en activité, je te retire 2 euros, mais je reste avec toi pour te parler et te prendre la tête* »). Relever et interpréter tous les manquements aux règles sensibilisent les adolescents à la dimension symbolique de la loi, qui s'éprouve tout d'abord sur son versant contenant (être ferme et compréhensif). La prévalence des sanctions punitives traduit une défaillance dans la fonction contenant de l'institution.

Le temps d'enfermement est un temps durant lequel le processus de subjectivation peut s'enclencher pour l'adolescent. Il n'est pas rare de constater que la révélation du sens de ses

agirs provoque des décompensations psychosomatiques. L'adolescent oscille entre ces deux modalités défensives, dont l'une, la somatisation, est socialement admise.

Les adolescents ont mis en place, ce que nous avons appelé des enveloppes transitoires (MP3, jeux vidéos) qui leur permettent de créer une bulle dans laquelle ils s'enferment, bulle hermétique qui maintient une barrière imperméable avec l'extérieur et joue un rôle de régulation des excitations internes. Ces enveloppes transitoires sont souvent associées à une seconde peau qui se traduit par une hyperactivité incontrôlable (cf. Mérouane, Jordan, Moïse-Senouci).

L'enfermement peut être le point de départ d'un travail psycho-éducatif pour les adolescents en assurant un traitement de l'excitation traumatique. Le dispositif prend en charge l'adolescent dans sa globalité : éducation, soin, scolarité, sport, gîte et couvert. Il est toujours sous le regard de l'adulte qui le surveille, veille sur lui. C'est une des particularités des CEF de pouvoir repérer toutes les manifestations symptomatiques de l'adolescent 24 heures sur 24. Cette prise en charge « au chevet » de l'adolescent permet de proposer le traitement psycho-éducatif le plus adapté.

Dans ce contexte, force est de constater que l'enfermement permet la mise en place d'une fonction contenante. Le dispositif suscite l'expression de la problématique des adolescents et de leur système défensif. La groupalité interne des adolescents s'exporte alors sur la scène institutionnelle. Les adolescents utilisent les adultes comme surface projective. Leurs réponses jouent un rôle dans le réaménagement de cette groupalité interne. L'expression de la problématique des adolescents se matérialise généralement par un quantum d'excitations, excitations qui prennent différentes formes comme des agirs, des somatisations, de l'agitation motrice, des cris,... L'enfermement permet de minimiser les excitations extérieures (par exemple, les contacts physiques avec la famille ne sont pas autorisés avant 6 semaines, seuls les contacts téléphoniques le sont à raison d'une fois par semaine) afin de s'attacher essentiellement à la prise en charge des excitations internes. L'enfermement est une enveloppe symbolique qui pose une limite entre la réalité interne de l'adolescent (ses projections) et la réalité externe, il joue un rôle de pare-excitation, entre la réalité extérieure et la réalité interne. La contenance de cette excitation, à savoir la possibilité pour l'équipe de transformer ces éléments bruts (éléments bêta) potentiellement traumatiques pour les professionnels qui les reçoivent (identification projective), en éléments signifiants pour l'adolescent, est la première étape du processus de subjectivation. Cette première étape réalisée, l'expérience traumatique

peut se scénariser sur la scène institutionnelle, les adultes en étant les acteurs à leur insu. Les processus de projection, d'externalisation supposent déjà un stade de structuration du traumatisme plus important. Il devient alors plus lisible pour l'observateur. Dès lors, ce qui échappe à l'adolescent peut lui être signifié jusqu'à lui permettre de verbaliser par lui-même son traumatisme, donc de le reconnaître, puis de se l'approprier. L'adolescent va alors développer, pour lui-même, des capacités de contenance, par introjection de la fonction alpha de l'équipe.

Une de nos hypothèses visait à démontrer que le processus de subjectivation était suspendu par l'avènement du processus adolescent et des remaniements qu'il impose au psychisme. Notre travail nous amène à nuancer cette hypothèse. Pour certains adolescents (Tico), il semblerait que le processus adolescent soit effectivement à l'origine d'une suspension du processus de subjectivation. Leur histoire tend à montrer qu'ils ont grandi dans un « environnement suffisamment bon » jusqu'à une expérience traumatique (traumatisme secondaire) qu'ils ne sont pas parvenus à subjectiver et qui est réactivée par les enjeux de l'adolescence. Les agirs se présentent comme un véritable message adressé à l'adulte. Ces adolescents sont en capacité d'évoquer leur histoire, d'identifier la sensation de souffrance, même s'il peut exister un clivage entre l'affect et la représentation. Tout le travail psychothérapeutique consiste alors à relier la cause de leur souffrance (souvent attribuée à la société) à l'événement de leur histoire qui en est la source.

Cependant, pour d'autres adolescents, il semblerait que la problématique soit beaucoup plus archaïque (traumatisme primaire souvent doublé d'un traumatisme secondaire). Les histoires de Karim et de Moïse-SEnouci ont révélé des carences précoces dans les soins maternels. Dans ces situations, il apparaît que c'est le processus de subjectalisation qui ne s'est pas réalisé, rendant impossible le processus de subjectivation. Pour ces adolescents, nous avançons l'hypothèse que leur souffrance est issue d'un trouble du lien maternel en un temps où la remémoration est impossible et la communication infra-verbale. La manifestation de leurs troubles s'actualise dans des mises en scène infraverbales où nous avons à faire au langage du corps. Le travail psychothérapeutique consiste alors en la proposition d'un lien intersubjectalisant qui permette d'introduire une certaine continuité dans le soi, avant de pouvoir éventuellement travailler sur l'appropriation des traumatismes secondaires : « *Etre dans sa peau commence par l'internalisation d'une continuité d'existence et d'un sentiment de confiance qui s'étaye sur une matrice intersubjectalisante du groupe familial, si nous*

dépassons le seul lien mère-enfant. »³⁶⁷ Ces adolescents n'ont à leur disposition aucun scénario fantasmatique qui permettrait d'atténuer les effets de l'excitation. La fonction subjectalisante de l'équipe du CEF assure, dans un second temps, la relance du processus de subjectivation. Ce travail nécessite beaucoup de temps, Karim est resté 15 mois au CEF. Moïse-Senouci, seulement 6 mois, puisqu'il devenait majeur, et cela s'est révélé très insuffisant.

Les réponses de l'environnement sont alors fondamentales dans la prise en charge des adolescents. Ce n'est qu'en étant passé par cette phase d'expression du traumatisme et de sa contenance par l'équipe, que nous pouvons envisager les sorties sur l'extérieur.

La mise sur l'extérieur confronte l'adolescent à ses propres capacités de contenance. L'introjection de cette capacité n'est pas immédiate, elle demande du temps et la répétition d'expériences de contenance de l'équipe. La réapparition des agirs signe un défaut d'introjection ou le maintien de la contrainte de répétition (les traumatismes n'ont pas encore été traités). Un certain temps de retour à l'enfermement est alors nécessaire. C'est dans ces allers-retours entre le dedans et le dehors, dans cet espace transitionnel que se construit l'adolescent. C'est en pointant à l'adolescent ce qui fait rupture dans son fonctionnement psychique qu'il peut intégrer quelque chose de l'ordre du sentiment de continuité d'être.

En effet, le système des stades, qui va du plus fermé au plus ouvert, évolue en fonction de l'introjection de la fonction contenant par l'adolescent. Les sanctions contenant jouent aussi sur l'ouverture vers l'extérieur (capacité de contenance propre à l'adolescent) : moins l'adolescent parvient à se contenir, plus l'institution est contenant (et pour l'être, l'adolescent doit être sur la structure) en utilisant la contention (via l'enfermement), pour élaborer les agirs, permettre un nouveau processus d'introjection et rouvrir sur l'extérieur. C'est dans l'alternance de ces processus de projection/introjection que s'ouvre l'accès à la voie de l'identification. La réintrication pulsionnelle et l'augmentation des parties saines du Moi sont une voie offerte au processus de subjectivation. Le travail consiste ensuite à diminuer progressivement les instances de contrôle.

L'adolescent projette sur l'extérieur tout ce qui menace son monde interne jusqu'à être maîtrisé. Cette mise en scène permet de créer un lien entre sa réalité interne et la réalité externe. Ne pas répondre revient à abandonner l'adolescent à sa problématique (cf. le passage automatique des stades malgré la persistance des troubles).

³⁶⁷ Wainrib S., (2006), p.29.

La fonction contenante du CEF se matérialise en plusieurs enveloppes imbriquées les unes avec les autres, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. Dans nos précédentes recherches, nous avons parlé de « contenants », aujourd'hui, nous préférons utiliser le terme d'enveloppe. Ces enveloppes renvoient à la bisexualité psychique. Nous en avons distingué de nouvelles par rapport aux recherches ultérieures :

- l'enveloppe « peau » : elle est représentée par l'enceinte du CEF, par la clôture. Elle contient l'adolescent dans un espace, limite les échanges avec l'extérieur, joue un rôle de pare-excitation et pose une limite et une différenciation entre le dedans et le dehors.

- l'enveloppe éducative : c'est une enveloppe mixte. Elle dispose d'un versant paternel et d'un versant maternel. Le versant paternel est celui de l'autorité, du positionnement du cadre, du vertex sur lequel peut s'étayer l'adolescent pour se construire. Mais elle dispose aussi d'un versant maternel en fournissant la palette des objets nécessaires à la satisfaction des besoins des adolescents. Cet aspect renvoie à ce que Winnicott appelle la « *mère objet* », qui est traitée de manière impitoyable par les adolescents. Le « vivre avec » permet la constitution d'un lien de confiance qui progressivement conduit les adolescents à considérer les éducateurs comme des éléments leur apportant sécurité et continuité (« *mère environnement* »). A l'arrivée des adolescents, ces deux aspects s'opposent, puis se compilent pour aboutir à une représentation unifiée de l'éducateur.

- l'enveloppe éducateur référent-psychologue : elle représente l'alliance des parents dans la prise en charge de l'adolescent. L'adolescent vient se plaindre à sa « maman-psychologue » du trop d'autorité du « papa-éducateur ». Les « parents » élaborent ensemble le projet éducatif et social de l'adolescent. Cette construction en triptyque permet de décontaminer la valeur persécutrice de l'autorité et d'ouvrir un accès à la triangulation.

- l'enveloppe soignante : dans cette enveloppe prédomine l'aspect maternel, l'infirmière prenant en charge les maux du corps et le psychologue les maux (mots) de l'âme. Enveloppe bienveillante, rassurante, narcissisante pour les adolescents, elle dispose toutefois d'un aspect paternel, en la figure du psychiatre, en tant que représentant de l'autorité médicale. Cette enveloppe permet la (ré)activation de la pulsion d'attachement, en tant que liée aux pulsions d'autoconservation, en assurant la satisfaction du besoin de protection, de réconfort et de soutien. La qualité de cette pulsion d'attachement autorise ou non l'intégration des éléments du Moi, et par conséquent la constitution du Moi-peau, en étayage sur l'environnement. La

création d'une enveloppe commune (ou peau commune) entre l'adolescent et le psychologue (ou un substitut) détermine la mise en place des processus de différenciation Moi/non-Moi, corps/psyché.

- l'enveloppe des cadres : c'est l'ultime enveloppe représentante de l'autorité avant l'intervention des enveloppes interinstitutionnelles. Cette enveloppe représente vraiment l'interface entre l'intérieur du dispositif et les structures externes du social.

- l'enveloppe méta : elle présente plusieurs niveaux et apparaît dans les réunions. Elle se caractérise essentiellement par ses aspects contenant pour l'équipe, et par répercussion pour les adolescents. L'analyse des pratiques professionnelles donne la possibilité d'élaborer les projections des adolescents. La réunion d'équipe utilise ce travail d'élaboration, et l'équipe peut proposer un retour à l'adolescent grâce à la fiche d'évaluation. La réunion « cadres et psychistes » permet d'élaborer les enjeux institutionnels de la prise en charge, les problématiques dans l'encadrement des adolescents. Au CER, tout comme CEF, la position méta de l'enveloppe renvoie à une figure générationnelle qui introduit la notion de différence de génération. Cette position est incarnée par un « *vieux* » au regard des adolescents et, au regard des professionnels, par un homme d'expérience qui a un certain savoir au vue de son âge (nous sommes dans le cadre de la transmission).

- « l'enveloppe judiciaire » : son aspect est indéniablement paternel, toutefois, elle ouvre un espace à l'intérieur duquel l'adolescent peut élaborer. En effet, l'enfermement carcéral peut favoriser la reprise du processus de subjectivation au sein des entretiens que nous avons avec l'adolescent dans ce cadre spécifique.

- « l'enveloppe soin extérieur » : elle vient poser une limite aux agirs et renvoie à l'adolescent que l'origine de ses troubles du comportement est bien psychique. Le passage par la psychiatrie peut être l'occasion d'une prise de conscience des aspects traumatiques déniés.

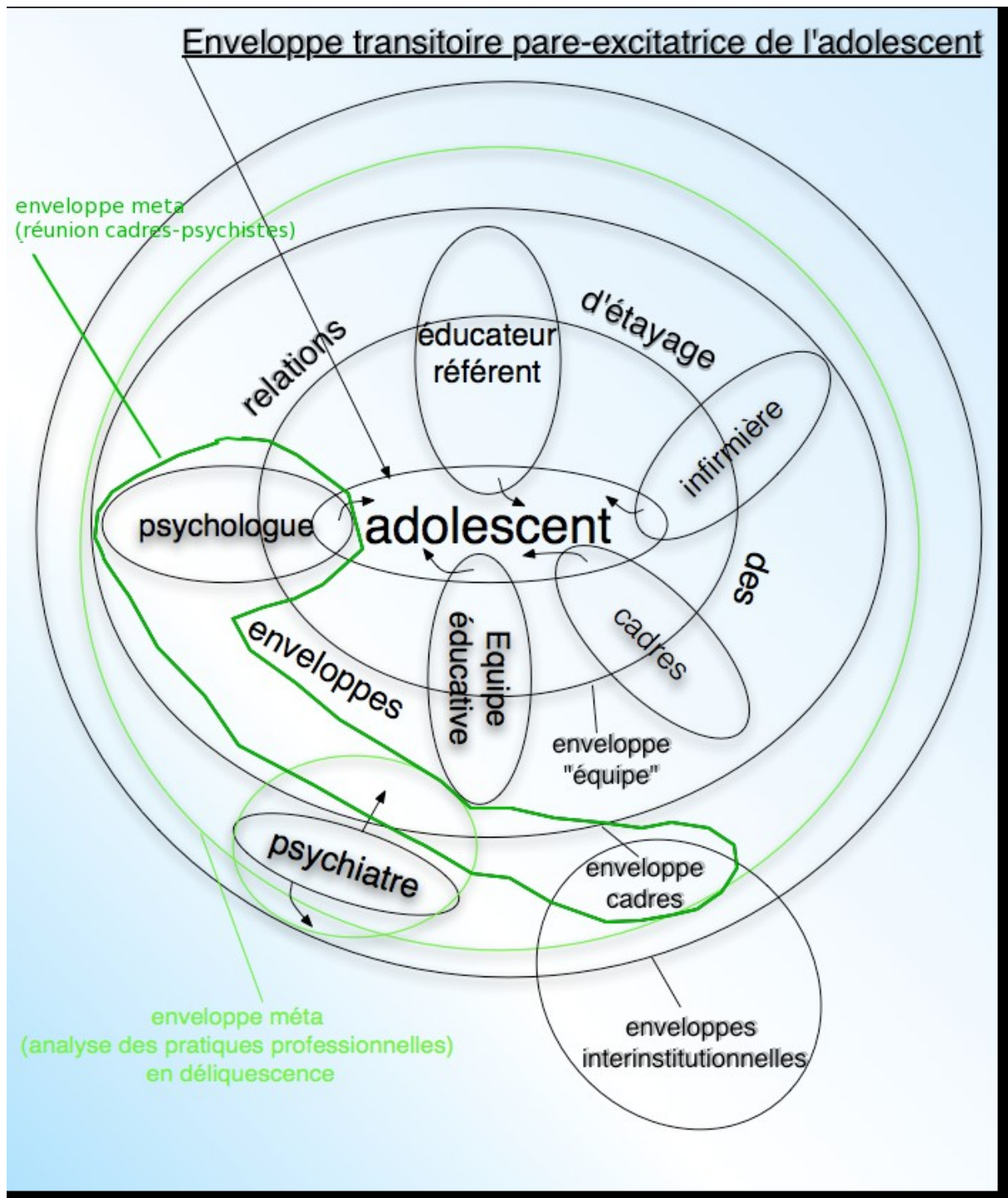
« Enveloppe judiciaire » et « enveloppe soin extérieur » ont surtout un rôle de contention qui vise à la répression du symptôme, en tant qu'il court-circuite toute élaboration psychique. La disparition du symptôme n'est pas une entrave au travail psycho-éducatif, dont la mission sera alors d'assurer le passage de la contention vers la contenance (à travers les entretiens réalisés en psychiatrie ou en maison d'arrêt). Ces enveloppes sont sollicitées lorsque les agirs sont si fréquents et si violents qu'aucun travail ne peut advenir. L'utilisation de ces enveloppes ne doit pas être considérée par l'adolescent comme une sanction ou comme une punition, mais

bien comme un moyen de poser une limite (« *il fallait bien m'arrêter* » affirmera Wilfried durant son incarcération).

- l'enveloppe familiale : l'institution fonctionne à l'image d'une famille dans l'objectif de restaurer cette enveloppe qui a fait défaut chez les adolescents auteurs d'actes transgressifs. Au fil du placement, l'adolescent prend conscience des défaillances des fonctions de contenance, de limitation, de protection, de pare-excitation de son enveloppe familiale, qui souvent a exercé des fonctions antinomique (maltraitances, abandon, errance,...).

Toutes ces enveloppes sont nécessaires à la création du lien avec l'adolescent et lui assurent différentes possibilités d'étayage et de contenance.

L'emboîtement de ces enveloppes peut être représenté selon le schéma suivant.



Chaque enveloppe a des caractéristiques plutôt paternelles (les cadres reprennent les agirs sur le versant de l'autorité), maternelles (l'infirmière et la psychologue soignent les bleus au corps et à l'âme), mixtes (les éducateurs font tantôt preuve d'autorité, tantôt preuve de réassurance maternelle) ou méta (la réunion des cadres, du psychiatre et de la psychologue

pour penser l'institution ; l'analyse des pratiques professionnelles ; la réunion d'équipe). L'emboîtement de toutes ces enveloppes est la condition sine qua none à la mise en place d'une fonction contenante pour les adolescents. Le dysfonctionnement d'une enveloppe déstabilise tout le système constitué par les enveloppes intra- et interinstitutionnelles. Elles sont en interrelation et en interdépendance constituant un maillage porteur de la problématique de l'adolescent dans toutes ses dimensions, et l'adolescent pourra les utiliser selon ses capacités.

Le travail psychique est étroitement lié au fonctionnement de ces enveloppes, il ne peut se réaliser que dans un environnement stable, fiable et par conséquent sécurisant, principalement mis en place par les éducateurs. Cet environnement est nécessaire pour que l'adolescent puisse s'exciter et agir en toute sécurité. De la frustration et de la contrainte naissent une possibilité de traitement des troubles et d'élaboration psychique.

L'adolescent, tout en faisant partie du dispositif CEF, passe de l'une à l'autre de ces enveloppes, il n'y pas de rupture dans l'étayage, ni dans la contenance, mais une continuité. Cette organisation permet de désamorcer les positions clivées de l'objet et du Moi, de rassembler la personnalité morcelée de l'adolescent, de remettre du lien entre les différents éléments de la groupalité interne grâce aux réponses des professionnels.

L'adolescence est le temps de résolution de la bisexualité psychique, qui suppose l'intégration des aspects maternels et paternels dans la relation. A l'arrivée des adolescents, il existe un clivage entre ces deux aspects : l'aspect paternel persécuteur et l'aspect maternel éternellement insatisfaisant. La qualité bisexuelle des enveloppes institutionnelles est liée à la dynamique des adultes identifiés en tant que substituts parentaux et des réponses qu'ils vont apporter à l'adolescent en tant que tels. Nous pouvons supposer que les éducateurs ont intégré leur bisexualité psychique, ils présentent aux adolescents des aspects paternels/maternels, masculins/féminins qui interpellent les adolescents : « *elle parle comme un mec* », « *tu es une tapette* », et qui renvoient à la question de la différence des sexes. La non-intégration de la bisexualité chez les adolescents auteurs d'actes transgressifs se manifeste par une intolérance aux caractéristiques féminines des éducateurs, et masculines des éducatrices. Leurs agirs et leurs multiples somatisations ne se réduisent pas à des appels pour le traitement de leurs traumas, ils sont aussi des appels au traitement de la bisexualité psychique à travers la double polarité des enveloppes : les somatisations renvoient à un aspect purement maternel ; les agirs quant à eux font appel à la mixité : ils attendent une réponse du côté de la loi et une prise en

charge maternelle du côté de la contenance. C'est une manière de travailler à l'intégration de la bisexualité psychique.

L'emboîtement de ces enveloppes remplit une autre mission, mais cette fois-ci du côté de l'équipe. Il empêche les processus de déliaison du lien institué. En effet, ces différentes enveloppes assurent une fonction contenant pour les adolescents, mais également pour l'équipe, en permettant le traitement et l'assimilation par celle-ci des éléments bêtas projetés sur elle, grâce aux enveloppes ayant une caractéristique méta. Ces enveloppes assurent la sécurité de l'équipe, la décontamination des projections destructrices des adolescents.

Houzel (2010) assimile les caractéristiques de l'enveloppe institutionnelle à celle de l'enveloppe familiale : étanchéité, perméabilité, consistance et élasticité. L'enveloppe institutionnelle doit revêtir ces quatre aspects pour avoir un effet contenant.

Le cadre du CEF, dans sa dimension rythmique, dans ces aspects de surveillance et d'autorité, incarne des fonctions maternelles et des fonctions paternelles restauratrices des carences et des maltraitances subies par les adolescents. C'est dans ce cadre que l'adolescent peut s'autoriser à régresser. Il doit avoir des caractéristiques d'immuabilité et d'invariance pour pouvoir contenir un processus d'élaboration et avoir une valeur thérapeutique. Le cadre est le lieu de résidence principal de l'aspect contenant du dispositif, il faut beaucoup de rigueur dans la prise en charge d'adolescents souffrant d'une défaillance d'introjection de la fonction contenant. Des failles dans le cadre renvoient les adolescents à leur toute puissance, et leurs anciens mécanismes de défense se remettent en place entravant tout travail psychique.

Le dysfonctionnement d'une enveloppe intrainstitutionnelle fragilise le système. La sollicitation des enveloppes interinstitutionnelles (incarcération, garde à vue, hospitalisation en psychiatrie) renvoie à l'impossibilité d'exercer une fonction de contenance pour les adolescents, par conséquent la contention est mise en place. Dans ces espaces de contention beaucoup plus rigides que le CEF, la reprise des agirs de l'adolescent avec le psychologue du CEF peut avoir un effet contenant. Ces enveloppes sont sollicitées dans les situations de passages à l'acte graves supposant généralement une agression physique.

Cependant, lorsque les pôles paternels des enveloppes intrainstitutionnelles dysfonctionnent et que les sanctions ne sont plus contenant mais punitives, les enveloppes interinstitutionnelles peuvent être sollicitées pour pallier les défaillances des versants paternels des enveloppes intrainstitutionnelles.

La mise en place du système de sanctions à clés est un système punitif qui ne permet pas de travailler à la subjectivation du conflit psychique de l'adolescent, qui ne cesse de se répéter, jusqu'au passage à l'acte qui aboutit à un rapport d'incident pour le juge. Ce système paradoxe les adolescents : ils sont en autonomie sur l'extérieur, mais ne disposent pas des clés qui correspondent à ce stade de leur parcours dans la mesure où leurs troubles du comportement persistent et qu'ils sont sanctionnés par la non-attribution de clé. Ce qui signifie que ces troubles s'expriment sur la scène institutionnelle. Alors comment expliquer à un adolescent, qu'il va pouvoir tenir sur l'extérieur, alors que ses troubles du comportement sont omniprésents ? Professionnels et adolescent semblent aliénés dans une illusion sur laquelle s'appuie le processus défensif de clivage du Moi de l'adolescent.

La sanction autour de l'enfermement (« *tu ne parviens pas à te contenir, nous te reprenons auprès de nous pour t'aider à le faire* ») que s'autorisait à utiliser l'institution, permettait de limiter l'envoi de rapport d'incident pour des troubles du comportements mineurs (comme le dépôt de plainte qui fut déposé pour un adolescent qui « touchait » beaucoup les éducateurs).

Dans ce nouveau système, la non-réponse des juges condamne l'adolescent : si la justice ne se manifeste pas, le CEF ne peut plus rien faire pour le contenir. Ce qui fut le cas pour Mérouane.

Bleger établit une interrelation entre la fonction de contenance et la fonction cadre. La fonction du cadre vise à atteindre la stabilité pour que puisse se dérouler processus et créativité. La création d'une enveloppe contenant, issue de la stabilité de la fonction cadre, est la condition sine qua none au déclenchement d'un processus thérapeutique chez les adolescents qui leur permette d'élaborer leurs angoisses archaïques.

Alors que Winnicott rappelle que les adultes doivent résister à la destructivité des adolescents, nous posons l'hypothèse que les adolescents testent, à travers leurs attaques du cadre, la solidité et la fiabilité des enveloppes censées assurer pour eux une fonction de contenance. En effet, toutes les fois où nous avons constaté que le cadre devenait plus souple, moins contraignant, aléatoire en fonction des adultes qui travaillaient, il perdait de sa stabilité. Le dispositif était alors de plus en plus attaqué. Dans ces moments où règne une forme d'insécurité pour les adolescents, aucun travail psychique ne peut avoir lieu. Ainsi les adolescents, à travers ce qui est communément appelé l'attaque du cadre, viennent-ils vérifier la solidité et la fiabilité des enveloppes, s'assurer de leur fonction de contenance, pour pouvoir enclencher un processus thérapeutique.

Le psychisme fonctionne selon des modalités de construction et de destruction, d'étayage et de désétayage, d'ouverture et de fermeture, de crise et de création ; mouvements qui ne peuvent s'opérer qu'au sein d'un cadre et de structures relativement stables. Ces mouvements appartiennent au champ de la transitionnalité.

Les adolescents auteurs d'actes transgressifs cumulent deux types de problématique : l'une relève de la relation d'objet et l'autre du narcissisme. Il y a donc nécessité d'avoir une prise en charge qui cumule des fonctions maternelles et paternelles. En ce sens, nous rejoignons la proposition de Cahn (1998) de mettre en place « *un cadre contenant pare-excitation garant d'une suffisante continuité, se référant à une loi d'essence paternelle et susceptible de proposer un espace transitionnel, une aire de jeu, au sein duquel puisse éventuellement s'opérer une sorte de symbolisation primaire, à l'abri de tout ce qui, de près ou de loin, pourrait évoquer une emprise ou une violence de l'objet.* »³⁶⁸ Le CEF serait cette aire de jeu dont parle Cahn.

Selon nous, la stabilité de la fonction cadre prend appui sur l'organisation du dispositif en analogie avec le dispositif du rite initiatique, rite initiatique auquel les adolescents doivent se soumettre. L'initiation se fait pour les adolescents auteurs d'actes transgressifs dans le groupe de pairs du « quartier », c'est une initiation en marge de la société. Nous pourrions parler d'une initiation substitutive. La désagrégation de l'enveloppe familiale conduit les adolescents à en trouver un substitut à travers l'enveloppe groupale constituée par les « jeunes du quartier ».

L'aspect initiatique du dispositif intervient au niveau du social, bien plus que dans le traitement du processus adolescent, bien qu'il ait des incidences sur ce dernier. L'arrivée au CEF entraîne une perte des identifications habituelles ce qui entraîne une réidentification à l'archaïque.

L'adolescence s'accompagne d'un double meurtre symbolique : celui de l'enfant et celui des parents. Il s'agit de détruire l'enfant pour construire l'adulte. Destruction et construction recouvrent les deux aspects de la crise. Dans tout processus adolescent existe de la violence, la violence en tant qu'énergie doit être orientée et doit se subjectiver grâce au discours d'un autre. La prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs ne peut pas faire l'économie du traitement de la violence, qui prend différentes formes :

³⁶⁸ Cahn R., (1998), p.218.

- la violence fondamentale.
- la violence pubertaire.
- l'agressivité.
- le rapport entre la violence des adolescents et la violence institutionnelle.

Il n'est pas nécessaire de vouloir réprimer l'expression de cette violence, bien au contraire. Elle fait partie intégrante du processus de construction identitaire et du lien à l'autre.

Dans le rituel, la violence repose sur l'organisation d'un traumatisme psychique provoqué, elle est indispensable à tout changement. Cette violence, contrairement aux maltraitances subies par les adolescents, n'est pas pathogène car elle a un sens, elle est annoncée aux adolescents (*« cela va être difficile pour toi, tu vas devoir aborder des choses difficiles de ton histoire »*) et vise l'accès à un mieux-être. En ce sens, elle peut être considérée comme thérapeutique.

Cette violence peut faire partie du cadre : les règles de fonctionnement sont une véritable violence exercée à l'encontre de l'adolescent car généralement il n'en comprend pas le sens : *« Ça sert à quoi de faire les ateliers ? »* L'institution exerce une véritable persécution sur l'adolescent qui manifeste alors son désir de retourner en prison, *« Au moins, on ne me demande rien. »* Etre dans l'obligation de dépendre des adultes pour tous les actes de la vie quotidienne réactive les éléments angoissants du lien, notamment les angoisses d'abandon, les quêtes affectives : si l'éducateur répond aux demandes de l'adolescent, c'est qu'il l'aime ; s'il ne le fait pas, c'est qu'il ne lui porte aucun intérêt.

La première épreuve imposée doit permettre à l'adolescent d'accepter l'initiation et ses conditions : *« Ton parcours ici va être difficile, tu vas devoir affronter ce que tu fuis depuis toujours, tu vas devoir laisser ici les casseroles que tu te traînes pour pouvoir construire ta vie d'adulte, et nous allons t'aider. Mais ce ne sera pas simple, tu vas passer par des moments difficiles. »* L'acceptation de ce contrat signe l'entrée dans l'initiation.

Le passage au stade 2, c'est-à-dire la possibilité de sortir de l'enceinte du CEF, est conditionné par la mise en route d'une dynamique de changement. Des épreuves, parfois violentes (au sens psychique) pour l'adolescent, sont organisées pour provoquer l'état de crise qui permet la destruction de la personnalité infantile, l'attaque des imagos parentales. Sur ce champ de ruine, peut s'édifier la personnalité de l'adulte en devenir.

Le déclenchement de la crise relève d'une analyse subjective et empathique de l'adolescent et est décidé lors d'une réunion ou d'une synthèse. Les réunions et les synthèses sont des

moments forts. L'adolescent espère avoir franchi une nouvelle l'étape, et par conséquent obtenir un gain de liberté, qui symboliquement signifie qu'il peut commencer à prendre part à la vie en société. Mais le franchissement de l'étape peut être illusoire, l'adolescent peut reprendre ses anciens fonctionnements. Il retourne alors à l'étape antérieure, et nous l'accompagnons pour qu'il repasse l'épreuve. Contrairement aux rites initiatiques, l'épreuve n'est pas physique mais subjective. Se défaire du processus de répétition suppose des allers-retours, de pouvoir se confronter à la réalité, d'aller vérifier qu'elle tient malgré la destructivité déployée. Maintenir la progression vers l'extérieur alors que la destructivité est toujours à l'œuvre, signifie abandonner l'adolescent à ses difficultés. La recherche d'adhésion de l'adolescent au dispositif est une demande d'acceptation de l'initiation. Cette acceptation fait entrer l'adolescent dans l'aire de la transitionnalité.

L'organisation du dispositif selon les modalités initiatiques réactive chez les adolescents des affects qu'ils tentent de fuir, notamment l'angoisse. Au début du placement, elle n'est qu'excitation, les somatisations et les agirs apparaissent généralement les veilles ou jours de réunions et de synthèses. Progressivement, elle se matérialise, elle prend la forme d'un questionnement adressé à l'adulte, utilisé alors comme miroir et chargé de renvoyer à l'adolescent ses points positifs et négatifs de la semaine. Ce qui entraîne de fait une mise au travail pour l'adolescent. Au retour des fiches d'évaluation, les mêmes processus sont observables. Le mécontentement s'exprime par des accès de rage avec parfois la nécessité de contention physique de la part des adultes, par des tentatives de fugue ou de la casse de matériel. Ensuite, il se traduit par le simple fait de déchirer sa feuille et le refus d'adresser la parole à quiconque. Enfin, il évolue en une discussion autour de tout ce qui est marqué sur la fiche avec l'ensemble des adultes présents sur la structure. Chacun est sollicité, jouant le rôle d'un miroir, repère identificatoire pour l'adolescent.

La « théorie de la crise », comme elle a été dénommée par l'équipe, consiste à effracter les enveloppes transitoires qui ont un rôle défensif, les détruire, pour permettre à l'adolescent d'en construire de nouvelles beaucoup moins enfermantes. Il s'agit de pénétrer dans la bulle de l'adolescent et de déjouer son système défensif pour lui permettre d'en construire un nouveau moins aliénant. La formule de Richard (2001) est très appropriée pour décrire la prise en charge : « *Délier pour relier, mieux et autrement.* »³⁶⁹ Il rappelle que l'adolescent « *a besoin d'être secoué et confronté à ses conflits.* »³⁷⁰

³⁶⁹ Richard F., (2001), p. 211.

³⁷⁰ Richard F., (2001), p. 88.

Nous avons décrit une catégorie d'adolescents, « *les adolescents qui passent* » (Christian, Sylvain, Saïd), pour lesquels aucune mise au travail n'est apparue. Ils se caractérisent par une organisation de la personnalité en faux-self, acceptent de se fondre dans le dispositif, et ne posent pas vraiment de difficulté dans la prise en charge. Nous avons même tendance à les oublier. Bick a émis l'hypothèse, chez de tels adolescents, de la constitution d'une seconde peau, en tant que substitut de l'enveloppe. Ces adolescents vont alors se fondre dans l'enveloppe groupale, qui joue le rôle d'une seconde peau.

La situation de crise est devenue de moins en moins tolérable pour l'équipe. Provoquer la crise chez l'adolescent revient désormais à exercer une violence à son encontre. La question de la violence est au centre de la problématique pubertaire. Cette violence est intrinsèque à l'adolescent et non pas la résultante des actions éducatives. Cependant, dénier cette violence permet d'assurer le déni de la violence masquée dans tout acte éducatif.

La relance du processus adolescent suppose un travail autour de l'expression et de la mise en sens du traumatisme. L'enfermement fait perdre les repères aux adolescents (il est fréquent qu'ils demandent le jour, la date,...). Cette perte de repère est génératrice de crises et d'un travail sur la crise. Le rite initiatique imposé par le CEF, n'est en fait rien d'autre qu'un traumatisme psychique provoqué et contenu par l'équipe, dont l'objectif est d'obtenir la mise en route d'un travail psychique visant à une modification des comportements. La part de violence inhérente à ce processus se retrouve dans les rites initiatiques traditionnels. Ce traumatisme provoqué rejoint « *le besoin de traumatisme* » de l'adolescent évoqué par Guillaumin (1986), traumatisme que l'adolescent répète dans des conduites à visée auto-thérapeutique pour lui, mais paradoxalement le mettant en danger. L'organisation du traumatisme donne une chance à l'adolescent de sortir de la répétition. A travers la crise, le processus de subjectivation peut advenir, et des changements perceptibles voient le jour.

Ce travail permet également à l'adolescent de sortir de la position infantile induite par la structuration familiale. L'appropriation de ses traumatismes, leur mise en sens, entraînent un remaniement des imagos parentales, permettant de sortir du clivage et d'avoir accès à l'ambivalence. Dès lors, l'adolescent, étayé par les professionnels de l'institution, peut « affronter » ses parents, leur expliquer ses souffrances et évoquer avec eux leurs défaillances (cf. Jérôme). Ces positions parentales insensées pour l'adolescent (« *Comment ma mère peut continuer à vivre avec l'homme qui m'a abusé sexuellement ?* », « *Pourquoi ma mère se met toujours avec des mecs violents ?* », « *Pourquoi mon père me frappait ?* ») lui sont expliquées

par ses parents. Il n'est pas toujours en accord avec les réponses fournies, mais il a la possibilité de comprendre ce qui s'est joué. Il peut alors se repositionner dans la structure familiale en se dégageant des sentiments de culpabilité, de trahison (maintenir ou casser le lien avec sa famille, renouer avec un père absent, pardonner ou pas, accepter de ne plus être la béquille narcissique de sa mère ou de prendre une position paternelle vis-à-vis de la fratrie, ...). Dégagé des conflits de loyauté, il devient libre des enjeux dont il avait été inconsciemment l'objet.

Dans toute cette organisation, la place du psychologue et le sens de son intervention reste complexe. Nous ne reviendrons pas sur la nécessité du « vivre avec » et des qualités humaines pour tisser un lien de confiance avec les adolescents et pour traiter les besoins narcissiques d'origine infantile.

Winnicott insiste sur le fait que le traitement de la tendance antisociale ne relève pas de la psychanalyse. Notre expérience tend à aller dans son sens. Il est souvent nécessaire d'associer au travail psychothérapeutique des actes qui permettent aux adolescents de redécouvrir les soins maternels. Nous l'avons évoqué ci-dessus, avec le rôle de l'équipe éducative (mère-objet/mère-environnement). Cependant, le psychologue est aussi appelé à cette place qui est pour lui déstabilisante (cf. Moïse-Senouci).

Plusieurs aspects de la prise en charge thérapeutique en CEF sont à questionner :

a- La temporalité.

Le temps de placement est prédéfini à l'avance. Le psychologue doit alors planifier a minima son intervention auprès de l'adolescent. Nous résumerions ainsi la prise en charge individuelle : créer un lien de confiance-reconstituer chronologiquement l'histoire de l'adolescent- repérer les éléments potentiellement traumatiques- confronter les représentations de l'adolescent à la réalité de ce qu'il a vécu- élaborer avec ou sans la famille. Mais dans un délai de 6 mois, est-ce possible ? Quelques mois après sa sortie, un adolescent me contacte au CEF, il m'explique qu'il a un suivi thérapeutique sur l'extérieur, mais qu'il souhaiterait me voir : « *On n'a pas fini, tu sais, il y a un truc dont je n'ai jamais réussi à te parler* » (effectivement, il s'agissait d'une agression sexuelle que nous avons simplement évoquée).

b- Le traitement des passages à l'acte.

Le travail thérapeutique réactive nécessairement les processus défensifs qui relèvent des agirs. Le CEF n'est pas une institution de soin, mais relève du ministère de la justice. Comment doit se traiter le passage à l'acte quand il est pris dans le processus thérapeutique ? Le psychologue sait que le fonctionnement psychique de l'adolescent revêt des éléments psychotiques qui s'expriment à travers le « *je deviens fou* ». L'adolescent éprouve des sensations de folie avant de pouvoir se sentir mieux (cf. Wilfried qui passe par tous ces états avant de pouvoir penser à se déprimer). Le franchissement de cette étape passe par des passages à l'acte. La reprise de ces agirs se fait sous l'autorité médicale incarnée par le psychiatre (cf. Wilfried, Karim, Moïse-Senouci). Le malaise de l'adolescent est reconnu, les agirs ne sont pas tolérés (dans le cadre d'une institution relevant du judiciaire), cependant nous souhaitons les prendre en charge du côté médical (par un traitement médicamenteux temporaire pour limiter le processus de décharge dans l'agir, par une hospitalisation). Le refus de l'adolescent de se « soigner » est accepté, mais il lui est signifié qu'au prochain passage à l'acte, ce sera la justice qui en sera informée.

Il est difficile pour le psychologue d'avoir à supporter le risque d'une incarcération qui serait liée à un agir issu du travail thérapeutique (cf. Moïse-Senouci). Il est pourtant bien conscient que toute évolution n'est jamais linéaire, elle suppose des allers-retours. L'équipe a établi une sorte de typologie des agirs : ceux issus d'une agression volontaire (traités par le juge), ceux qui relèvent d'un mal-être qui ne parvient pas à s'exprimer (traités par l'enveloppe soignante et/ou par un retour à l'enfermement), ceux réactionnels à la violence thérapeutique suite à une décision d'équipe (anticipation et contention physique de l'équipe éducative pour éviter le passage à l'acte).

c- La dimension paradoxale.

Roussillon (2007) introduit une distinction entre le clivage et le paradoxe : dans le premier, deux éléments opposés agissent simultanément, alors que dans la logique du paradoxe, ils agissent successivement. Ce processus paradoxal prend sa source dans la communication paradoxale des parents à laquelle l'enfant a été soumis. C'est alors le paradoxe qui permet de faire lien entre la réalité extérieure et la réalité interne. Mais dès lors, le sens de la réalité est perturbé, puisque des termes initialement contradictoires (le vrai et le faux, le bien et le mal, l'amour et la haine) deviennent interchangeables.

Pour nombre d'adolescents auteurs d'actes transgressifs, la maltraitance physique est une normalité dans l'éducation des enfants, et même bien plus que cela, c'est un bien. Elle leur permet de se construire une identité forte... La logique paradoxale se manifeste dans le discours qu'ils tiennent sur leurs actes délictueux. Ils affirment avoir choisi ce mode de vie, jusqu'à ce qu'ils s'aperçoivent que ce n'est qu'une illusion de choix (« *Je n'ai pas eu le choix que d'être délinquant* »).

Le trauma, issu de la communication paradoxale des parents, se réactualise sur la scène institutionnelle. Il se manifeste par une intolérance à toute réussite, celle-ci entraînant une dépression narcissique. Les adolescents sont dans des impasses. Malgré leur volonté, quelque chose les dépasse, les entraîne dans la répétition mortifère. Chaque nouvelle avancée conduit à une destruction de ce qui s'est élaboré, Roussillon (2001) parle de la « *politique de la terre brûlée* », qui plonge les adolescents dans un grand désarroi. Ils sont perdus, désorientés.

Cette proposition de Roussillon permet de mettre du sens dans l'incompréhension qui gagne l'équipe devant la destruction systématique de certains adolescents à chaque avancée dans le dispositif. Elle permet aussi d'analyser sous un autre angle, la volonté de rendre automatique le passage des stades car le mal-être de l'adolescent est attribué à la notion d'enfermement.

Je formule une nouvelle hypothèse : le clivage sert de protection contre la logique paradoxale en introduisant une différenciation et en permettant de sortir de la confusion. En effet, lorsque les adolescents arrivent au CEF, leur vision de la réalité semble bien organisée, grâce au processus de clivage : on est du côté des bons ou des mauvais, on les aime ou on ne les aime pas, on veut les aider ou on veut les « *faire chier avec nos règles* »,... L'environnement proposé par le CEF introduit du doute (l'énigme d'autrui) qui désorganise le processus défensif axé autour du clivage, laissant la place au paradoxe. Le sentiment de folie serait l'expression de la mise en place de cette logique paradoxale : ils n'y comprennent plus rien dans les relations avec les éducateurs. L'aspect contenant du dispositif permettrait de progressivement quitter le fonctionnement paradoxal, pour entrer dans la transitionnalité, grâce aux expériences vécues dans la structure. Cette période s'accompagne de nombreux passages à l'acte qui ne prennent pas nécessairement sens pour l'équipe et qui sont le témoin des expériences archaïques qui tentent de se faire connaître. Elle s'accompagne également d'un état dépressif qui inquiète l'équipe. D'où l'ouverture sur l'extérieur, même si les troubles du comportement persistent. Le processus de clivage s'appuie sur cette ouverture pour se

remettre en place (« *dedans je suis comme ça mais dehors ça va* »), ce processus défensif est soutenu par l'équipe, dès lors aucun travail psychique ne peut advenir.

Pour les adolescents qui se trouvent dans une telle problématique, l'enfermement leur permet d'expérimenter encore et encore, en toute sécurité, le lien aux adultes, et ce qu'il peut provoquer de désorganisation, jusqu'à pouvoir élaborer la position dépressive, condition sine qua non au déroulement du processus de subjectivation : « *cela fait du bien de se déprimer* » affirme Wilfried. Les allers-retours entre le stade 1 (qui correspond à l'enfermement) et le stade 2 (sorties autorisées pour les activités accompagnées d'un adulte) peuvent durer jusqu'à 6 mois. Le comportement se stabilise, alors l'équipe accorde le passage au stade 2, dès que l'adolescent l'obtient, il passe à l'acte, et retourne au stade 1. Parallèlement, l'adolescent ne supporte plus l'enfermement, il est alors contraint de s'interroger sur les raisons qui le poussent à passer à l'acte à chaque fois qu'il réussit. Progressivement, il accepte de réussir.

d- La dimension de l'insatisfaction.

L'« échec de la réussite » peut prendre sa source aussi dans une dépendance à l'insatisfaction. Dans le développement normal, la poussée pulsionnelle est satisfaite par un objet entraînant une sensation de plaisir. La pulsion satisfaite, le bébé entre dans un état d'apaisement, de tranquillité, jusqu'à la prochaine poussée pulsionnelle.

Dans le cas des adolescents auteurs d'actes transgressifs, nous pouvons imaginer que la satisfaction pulsionnelle n'a jamais été complète, remplaçant la dimension de plaisir par un certain malaise. L'accès à la tranquillité est barré. Ce malaise conduit au ressenti de l'existence de quelque chose de mauvais à l'intérieur, qui doit être éliminé ou contrôlé (le contrôle de la bête par le cannabis chez Moïse-Senouci). Cette persécution interne est connue de l'adolescent, qui la décrit comme une douleur, généralement située dans le ventre. Selon cette hypothèse, les adolescents auraient intériorisé comme idéal du lien à la mère, l'insatisfaction. Dès lors, une relation qui pourrait être satisfaisante, n'est pas perçue comme idéale. Or les adolescents, en quête d'idéal, vont tout mettre en place pour maintenir de l'insatisfaction dans le lien. Les provocations à l'encontre des adultes peuvent être interprétées selon cette logique.

C'est à travers les dysfonctionnements institutionnels que la pertinence de ce que nous avons avancé ci-dessus a été révélée. En effet, l'organisation du dispositif, tel que nous l'avons

décrit, réunit de nombreuses préconisations d'auteurs ayant théorisé sur la prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs, des plus anciens aux plus contemporains. Les difficultés apparues au sein du CEF reposent sur une institutionnalisation des pratiques qui s'est accompagnée d'une perte de l'originalité et de l'innovation.

Nous avons constaté que la perte de deux enveloppes (celle du soin, puis celle de la réunion cadres, psychiatre, psychologue ; puis la désorganisation de l'enveloppe méta de l'analyse des pratiques) durant mes longues absences, ont abouti à une désorganisation du système jusqu'à un changement du fantasme organisateur de la prise en charge des adolescents aboutissant à une refondation (le nouveau projet est en cours d'écriture). De cette refondation, les enveloppes soignante et méta ont été exclues, deux enveloppes ont été évacuées. Parallèlement à la mutation de la représentation fantasmatique des adolescents (d'agresseurs à victimes) s'est opéré un déni de la violence, le « faire subir » a disparu. La notion initiatique renvoie irrémédiablement à la notion de dressage, notion incompatible avec l'idéal éducatif. Pourtant Freud évoquait l'éducation comme un domptage des pulsions pour avoir accès à la civilisation.

La désorganisation des enveloppes a entraîné un dysfonctionnement de la fonction contenante qui s'est manifesté par une souffrance de l'équipe, une bureaucratisation du dispositif laissant peu de place à la créativité. Cette perte de créativité a eu des effets sur la prise en charge des adolescents : les sanctions sont devenues punitives, traduisant la perte de la fonction contenante du cadre. Le lien éducateur/adolescent s'est trouvé altéré, et a presque disparu. L'échange est interprété selon la logique de la socialité secondaire, l'autorité est devenue autoritarisme, les éducateurs sont des « matons », des « SS ». Cette perte du lien et de l'autorité a conduit les adolescents à se confronter de plus en plus au cadre, dans l'attente d'une réponse, au moins limitante. La perte de la fonction limitante du cadre a obligé l'équipe à s'en remettre à la fonction de contention des enveloppes interinstitutionnelles. Cette évolution est génératrice de souffrance chez les professionnels, pour lesquels, il est guère narcissisant « *d'envoyer les jeunes en prison* ».

La représentation de l'adolescent victime a généré une recrudescence de la symptomatique : ces adolescents, carencés, manifestent l'Espoir de retrouver la mère dévouée. Plus le CEF comble leurs besoins, plus cet Espoir est exacerbé. Dès lors, une aliénation se produit : les adolescents sont de plus en plus exigeants et insultants. Les adultes ne tolèrent plus les insultes, et c'est la crise qui s'accompagne d'une rupture du lien jugé non totalement

comblant. Cette rupture est temporaire, et le processus se remet en route. Le CEF entretient alors la répétition du traumatisme sans le prendre en considération. Kaës nous rappelle que la fonction contenante revêt deux aspects indissociables :

- un aspect passif : le réceptacle.
- un aspect actif : la transformation.

Si l'aspect actif disparaît, ne reste que l'aspect passif, alors ce sont les membres de l'équipe qui subissent les assauts des éléments bêtas projetés. Si les deux aspects coexistent, les éléments bêtas ne sont dangereux, ni pour les adolescents, ni pour les adultes, qui les métabolisent, et les renvoient aux adolescents.

Alors que l'adolescent a besoin de passer par un stade immature, irresponsable (ce que permettait l'enfermement au stade 1), le passage automatique des stades l'a obligé trop rapidement à se confronter à l'autonomie. Dès lors est immédiatement réactivée la faillite de l'environnement familial dans lequel il a été obligé de grandir trop vite. Il s'agit de ne pas l'inciter à se conduire en adulte trop tôt.

La perte d'une enveloppe a désorganisé tout le système de contenance, tant pour les adolescents que pour les professionnels, en modifiant les données initiales de la création de l'institution (son aspect thérapeutique comme caractéristique exceptionnelle). Amputée, l'institution s'est créé un nouveau projet qui exclut l'aspect thérapeutique (celui qui a trahi, déstabilisé le système ; et dont un nouvel abandon et une nouvelle trahison sont possibles).

Cette mutation s'est réalisée en faisant l'économie du travail de deuil autour de l'illusion de la création. Par conséquent, cette nouvelle institution ne peut admettre l'existence d'un contre-modèle de pensée. La déliaison est scellée dans le socle même de la fondation : rien ne sera assimilé au passé négatif. C'est dans cette absence de deuil réalisé autour de l'illusion que les processus de déliaison des liens institués ont pris leur source. Un clivage s'est mis en place entre un passé merveilleux et mythique et un présent morose, dans lequel les agirs professionnels sont devenus « *profanes* » : pas de contenu dans les activités, absence de créativité, de convivialité lors des repas, d'humour lors des réunions.

Depuis trois ans, des tentatives organisationnelles tentent de mettre fin à la crise institutionnelle : changement de grille de clés, de feuille d'évaluation, d'horaires,... Ces changements ne prennent pas sens pour l'équipe. A chaque nouvelle organisation, nouvelle crise, dont l'ampleur augmente. Car le problème est ailleurs que dans l'organisation.

De la désorganisation des enveloppes, qui ont un rôle de soutien de l'appareil psychique groupal de l'équipe, résulte la mise en danger de l'équipe. Celle-ci n'est plus protégée des projections des adolescents, et s'identifiant à celles-ci, elle se met à fonctionner à l'identique. Une homologie entre le fonctionnement institutionnel et celui des adolescents se met en place :

- la quête de l'institution/mère idéale.
- le retour au paradis perdu de l'origine.
- le passage à l'acte comme modalité défensive.
- le fonctionnement paradoxal de l'institution, les adolescents se retrouvent paradoxés : « *Ton comportement est inacceptable, il est inadapté, tu risques le rapport d'incident, mais tu peux aller en stage, retourner chez toi* » (signe que ton comportement est adapté à la vie en société).

Mais une homologie de fonctionnement apparaît aussi avec le fonctionnement social :

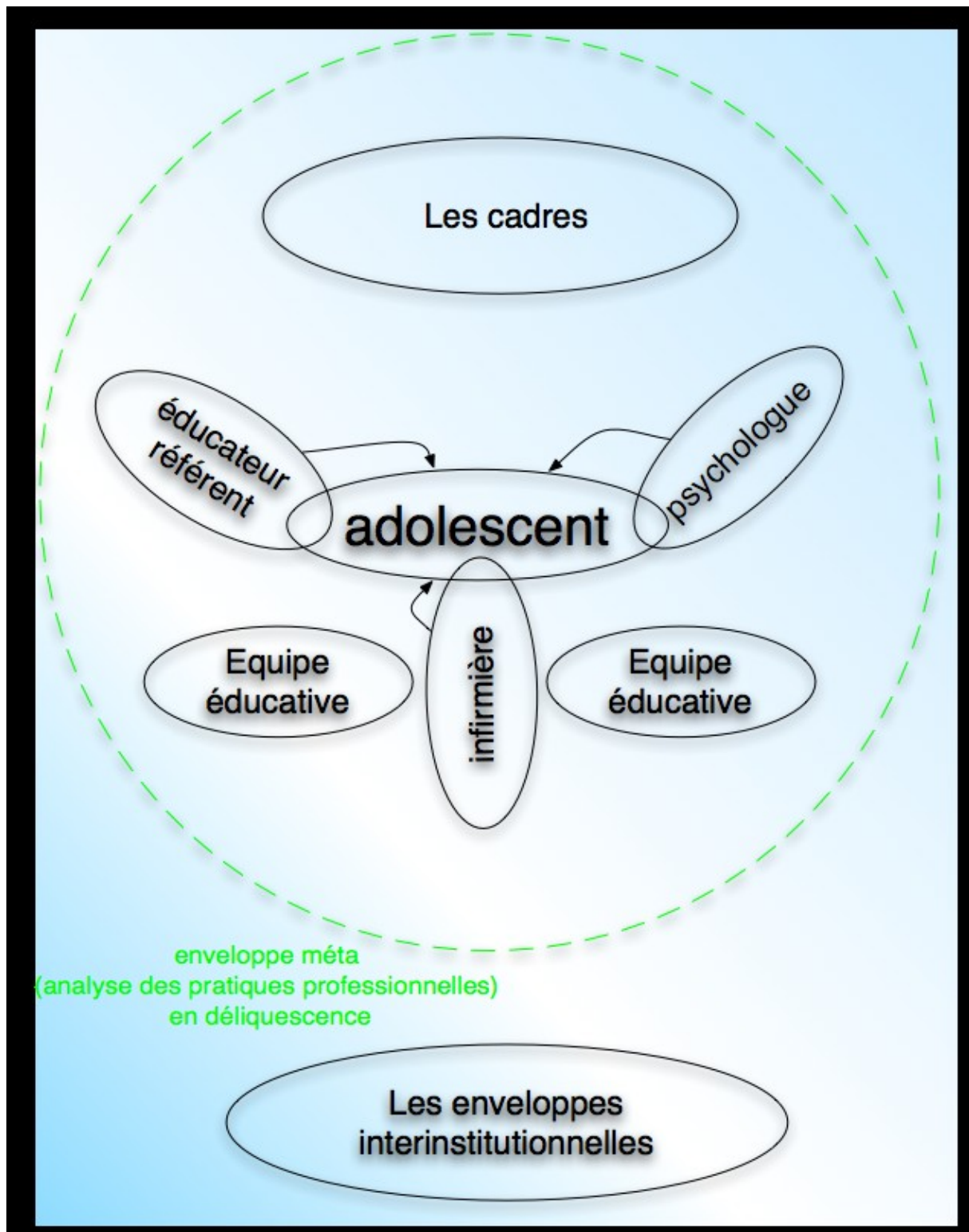
- la disparition de la dimension initiatique a conduit à un fonctionnement en rites de passage. Les situations d'exclusion entravent la réalisation du processus adolescent. Pour l'éviter, les adolescents utilisent la violence afin de pouvoir constituer l'objet (dans la haine). La disparition des rites initiatiques de notre société a affecté les capacités de symbolisation de la violence pubertaire et leur capacité de refoulement avec la banalisation des images sensationnelles (de violence, de sexualité, de transgressions,...). Les interdits, au sein de la famille ou dans les lieux de socialisation fréquentés par les adolescents, sont de moins en moins exigeants. Cependant, dans sa construction psychique, l'adolescent a toujours autant besoin de la référence à la loi. La diminution des interdits est responsable de la création d'un monde où tout devient possible, ce qui entraîne une diminution du gain de plaisir dans les choses réalisées.
- la grille des clés a entraîné une déresponsabilisation des éducateurs dans la mise en place des sanctions qui sont alors décidées en équipe, et non plus dans le cadre du lien établi entre l'adulte et l'adolescent. L'autorité est déplacée du lien éducateur/adolescent, elle prend alors une valeur persécutoire : « *Tu as parlé en réunion, c'est pour cela qu'ils ne m'ont pas donné ma clé, tu n'es qu'une balance. Devant moi, tu ne dis rien, mais quand tu es en réunion, c'est pas pareil.* » Alors que le « vivre avec » permet justement de soigner le lien et de faire éprouver l'ambivalence.

- la perte de l'espoir : nous ne pouvons nous empêcher de faire le lien entre la crise adolescente et la crise du social, les deux étant souvent associées. La projection sur la société de la réalité interne persécutrice permet à l'adolescent d'éviter l'éprouvé dépressif. Les professionnels, quant à eux, projettent leurs angoisses sur les adolescents : « *Il n'y a pas d'avenir* », « *Comment peut-on envisager un avenir professionnel pour ces adolescents alors que certains ont bac+5 et ne trouvent pas de poste* »,... Ce mode de pensée valide le processus projectif des adolescents. Une certaine indifférenciation se met en place entre la crise adolescente et la crise du social. La société devient alors responsable des maux des adolescents. Richard (2001) précise : « *On pourrait dire qu'à cet égard la thématique de malaise dans la civilisation est utilisable à des fins de narcissisation de la souffrance se transcendant en esthétique sacrificielle, en dolorisme confronté à une adversité généralisée... ce qui renforce en retour le mouvement de refus et d'errance et la vaine affirmation d'une singularité dans projet.* »³⁷¹

Les adolescents, par leurs projections, ne cessent de tenter d'adapter le milieu à leurs désirs. Quand l'institution dysfonctionne, ils y parviennent plutôt bien. Mais dans la réalité, c'est à eux de s'adapter à leur environnement.

Aujourd'hui, le schéma des enveloppes pourrait ressembler à ce qui suit :

³⁷¹ Richard F., (2001), p.210.



Le CER a été confronté à des problématiques similaires mais elles n'ont pas pris la même forme. La perte de la dimension initiatique s'est opérée en lien avec la disparition de l'illusion groupale et l'institutionnalisation du dispositif. Le dispositif initial, avec le trajet en voiture, supposait un investissement très important des éducateurs avec une prise en charge 24 heures sur 24, contrairement au CEF, où les éducateurs ont des services. Les conditions de travail n'étaient pas évidentes, les éducateurs quittaient leur famille et leur cercle amical pour se rendre 4 mois au Maroc. L'investissement des adolescents s'est transformé, ils donnaient moins d'eux-mêmes et ont souhaité réaliser les trajets en avion. Nous sommes passés d'une logique de l'échange axée sur une socialité primaire à une logique de l'échange beaucoup plus orienté sur la socialité secondaire.

Nous n'avons pas procédé à une étude aussi fine que pour le CEF, mais nous avons tout de même constaté que la question des enveloppes se posait de manière pertinente. Le chef de service se rendait sur la structure une fois par mois, et généralement en même temps que moi. Ce qui sous-entend que l'équipe était livrée à elle-même durant trois semaines par mois (même si le chef de service les contactait régulièrement). L'équipe devait s'autogérer, il n'y avait pas d'instance tiers pour trancher dans la prise de décision concernant un adolescent, si les éducateurs n'étaient pas en accord, « le plus fort » l'emportait. La pathologie des adolescents a atteint l'équipe qui s'est entredéchirée de manière extrêmement violente. Les adultes ont perdu le contrôle d'eux-mêmes, s'insultaient, se menaçaient, pour même en venir aux mains. La déliaison des liens institués s'est opérée par homologie au fonctionnement de la problématique des adolescents.

Ce qui soulève un autre point intéressant : l'équipe n'introjecte pas la fonction contenante des enveloppes qui doivent être présentes dans la réalité de l'ici-et-maintenant. Elles n'ont pas de fonction contenante à distance. L'absence des représentants physiques constituant l'enveloppe signe son inefficience. Ce qui corrobore ce qui s'est passé au CEF durant mes longues absences.

Contrairement aux structures traditionnelles d'hébergement des adolescents délinquants, dans les CER et les CEF des moyens humains conséquents ont été mis en place. Le nombre important de professionnels assure une diffraction plus importante du transfert des adolescents, limitant les effets traumatiques des éléments bruts projetés. Mais cela ne suffit

pas à préserver les équipes : il faut mettre en place des espaces de traitement et d'assimilation de ces données brutes pour ne pas assister à une déliaison des liens institués. C'est à ce prix que la prise en charge de ces adolescents peut être optimale.

Au niveau institutionnel, il s'agit de contenir le paradoxe du placement : l'adolescent trouve le CER/CEF par la coercition judiciaire, mais il le crée de l'intérieur comme un espace potentiel de lien. Cependant, il s'agit d'être vigilant pour ne pas faire disparaître la contrainte, maintenir la logique de l'échange, respecter les interdits fondamentaux (n'apporter que du bon à ces adolescents revient à les exclure de la réalité).

Cette recherche a permis de mettre en évidence les interrelations entre toutes les instances qui sont convoquées dans la prise en charge des adolescents auteurs d'actes transgressifs, et de constater que la continuité et la contenance peuvent se maintenir dans ce qui pourrait apparaître comme des ruptures.

Lors de rencontres d'échanges entre les psychologues de CEF, les expériences des autres structures viennent corroborer ce qui a été décrit dans ce travail et les difficultés à maintenir le dispositif efficient. Certaines caractéristiques communes ont été dégagées :

- la problématique des adolescents attaque les liens institués.
- la place prépondérante du psychologue comme garant du cadre, de la sécurité psychique de l'équipe et des adolescents. Le psychologue fonctionne dans le « vivre avec » ce qui lui permet d'être au plus près des adolescents pour créer du lien, mais également d'avoir un rôle contenant pour l'équipe. Il est une sorte d'interface entre les adolescents et les éducateurs, entre la direction et les éducateurs. Il est la cible des projections de tous. Au CEF, le psychiatre assure un rôle de supervision du psychologue qui lui permet de se dégager, de prendre de la distance par rapport aux projections.
- la nécessité que le psychologue soit soutenu par les cadres avec lesquels il doit travailler en étroite collaboration dans une relation d'étayage, notamment pour la prise de décision concernant les adolescents, l'élaboration du projet éducatif.
- l'importance de la supervision d'équipe : elle est fondamentale, c'est un espace de parole libre, autonome. Mais au CEF, elle présente une caractéristique intéressante, le psychiatre la co-anime avec une psychologue extérieure. L'équipe a accepté que le psychiatre restitue la tonalité de ces réunions à la direction qui est alors avisée de la santé de l'équipe. Les propos sont bien évidemment maintenus confidentiels. La supervision n'est donc pas une enveloppe à part, elle s'emboîte avec les autres via la présence du psychiatre dans le système des

enveloppes. Il est cependant fondamental que la psychologue qui l'anime reste en dehors de l'organisation du dispositif.

- les statuts et les rôles de chacun sont très précaires, le moindre écart est immédiatement sanctionné d'une désorganisation du système des enveloppes. Cette désorganisation libère la violence contenue dans les enveloppes, un climat de trahison, d'abandon, règne alors.

- la tâche primaire de ces établissements ne doit pas se réduire à la satisfaction des besoins des adolescents. Ils ont bien pour mission latente de travailler sur leur traumatisme. A ce titre, la question des sanctions traverse tous les CEF : jusqu'où devons-nous tolérer les agirs des adolescents sans en avertir la justice ? L'agir qui survient en réponse à une montée d'excitation qui déborde la psyché de l'adolescent et qui est en lien avec le travail psychique, doit-il être sanctionné ? Tout agir n'est-il pas une manifestation de la souffrance de l'adolescent et à ce titre ne mérite-t-il pas d'être décodé plutôt que sanctionné ?

Certaines pistes dans la prise en charge mériteraient d'être davantage creusées. Nous avons constaté une réelle difficulté dans le suivi des adolescents ayant pour origine d'anciennes colonies françaises ou originaires des DOM.

La question initiatique renvoie à une dimension culturelle dans une société donnée.

L'initiation suppose d'enlever un enfant d'une société à laquelle il appartient déjà, pour le remettre dans cette société avec un nouveau statut. Mais à la base du processus, il y a l'existence d'un sentiment d'appartenance à la société. Or les adolescents évoqués ci-dessus affichent leur haine à l'encontre d'une société de laquelle ils se sentent exclus, au sens d'une non-appartenance. Leur sentiment d'appartenance se réduit à l'appartenance « au quartier » qui dispose de ses propres règles de fonctionnement, généralement différentes de celles de la société. Ce qui peut expliquer notre difficulté à prendre en charge ce public.

Le CEF accueille des problématiques variées mais qui ont en commun la question du traumatisme et la question identitaire. Plusieurs axes de réflexion semblent se dégager en fonction de l'origine des adolescents :

- pour les adolescents français depuis plusieurs générations : nous sommes vraiment sur le registre du traitement des traumatismes vécus dans la cellule familiale et des difficultés identificatoires qui peuvent se traiter selon le modèle du rite initiatique.

- pour les adolescents arrivés en France durant leur enfance : la question de l'acculturation peut se poser. Nous assistons alors à deux types de positionnement : l'idéalisation de la terre

originaires (Rémi) ou au contraire le rejet de celle-ci.

Dans la première situation, se met en place un clivage entre la terre d'origine et la France, vécue comme mauvaise, source de toutes les difficultés de l'adolescent. Le premier aspect de la prise en charge ne vise-t-il pas alors à permettre à l'adolescent de travailler la question du deuil de sa terre natale avant même de pouvoir aborder la question des traumatismes associés (maltraitance, abandon,...) et de l'initiatique ?

Dans la seconde situation, la terre natale est vécue comme mauvaise, elle renvoie à la misère quotidienne, la France est alors envisagée comme la terre salvatrice. Nous sommes également dans un processus de clivage qui conduit l'adolescent à dénigrer son pays natal et les personnes qui en sont originaires, à devenir raciste contre son pays. Un travail de réconciliation avec la terre natale est alors à opérer.

- pour les adolescents issus de l'immigration (Maghreb, Afrique Noire, DOM) : ils représentent une grande partie de l'échec de la prise en charge. Ces adolescents idéalisent une terre qu'ils ne connaissent parfois pas et rejettent en bloc la société française.

Le CER permet de travailler sur ces représentations de manière tout à fait intéressante. L'adolescent touche souvent pour la première fois le sol de la terre maghrébine. La misère, la violence des policiers à l'encontre de la population, le traitement des enfants des rues, leur laissent entrevoir qu'ils ne sont pas aussi persécutés que ce qu'ils s'imaginent en France. Leurs représentations évoluent au fil du séjour.

Le CEF représente pour ces adolescents un outil coercitif de cette société qu'ils détestent. Il s'établit un discours similaire à celui que nous pouvons retrouver auprès du public toxicomane : « *Tant que tu n'as pas essayé, tu ne peux pas comprendre* », « *Si tu n'es pas issu d'un quartier, tu ne peux pas comprendre* ». De plus, nous ne sommes pas légitimés, ni auprès des adolescents, ni auprès de leur famille. Nous pouvons nous interroger sur les conséquences conscientes et inconscientes des effets du colonialisme dans la prise en charge de ces adolescents qui reste, pour nous professionnels, une véritable énigme dans les stratégies éducatives à mettre en place.

Bordet (2005) émet l'hypothèse que « *ces adolescents ne peuvent pas s'étayer sur des expériences positives, des rôles porteurs d'images de soi « suffisamment bonnes » et sont confrontés à des rapports pulsionnels très intenses, vécus à la fois individuellement et au sein*

du groupe. L'addiction est au cœur de ce processus. Il leur est alors difficile de mener des chemins de différenciation personnelle, la cité crée un mouvement d'emprise symbolique entre jeunes hommes. »³⁷² Le « quartier » est alors un lieu de reconnaissance et de socialisation, un lieu qui attribue une identité. Il y a alors une appropriation de cet espace : « *c'est mon quartier* ». L'appartenance quartier suppose, quelque soit l'origine des adolescents :

- de refuser de manger du porc.
- de faire le ramadan.
- de jurer sur le Coran et sur La Mecque.
- d'insulter en langue arabe.
- la haine de la justice, de la police, de la société, des « bourges ».
- un racisme envers les « blancs ».

Le CEF représente une opportunité pour tenter de sortir de cette aliénation et pouvoir se construire leur propre être.

Morhain (2008) associe la violence des « adolescents de quartier » à une impossible élaboration de la violence pubertaire, ce qui empêche le processus adolescent de se réaliser : « *Notre clinique auprès d'adolescents violents nous amène à considérer leurs actes antisociaux comme une conséquence d'une attaque du narcissisme et une défense identitaire : éruption d'une destructivité qui a pour finalité la dé-subjectivation d'autrui et son anéantissement en tant qu'être différent, porteur d'un désir propre.* »³⁷³ Ces adolescents sont pris entre le discours de leurs parents et celui du quartier, sans parvenir à entrer dans le lien social. L'affect à l'origine de cet empêchement est l'envie. Dès lors les actes renvoient au registre maternel, et non plus paternel : la loi, ils la connaissent, mais elle n'a pas d'effet sur eux (cf. Mérouane) : « *Je n'ai rien à perdre, si je dois aller en prison, j'irai* ». Nous sommes dans le registre de l'archaïque avec des enjeux qui en appellent à la violence fondamentale. Morhain préconise alors la mise en place d'un dispositif contenant, parexcitant, étayant, susceptible de résister à la destructivité de l'adolescent et de relancer l'intersubjectivité.

Le CEF répond à ces préconisations, mais en tant qu'élément du dispositif judiciaire, il est le support des projections des éléments persécuteurs internes, à travers l'affect de haine. Cet affect permet également de maintenir les limites entre réalité interne et réalité externe. Nous sommes le mauvais objet. Cette perception peut être atténuée lors des trois premiers mois de

³⁷² Bordet J., (2005), p. 902.

³⁷³ Morhain Y., (2008), p.128.

placement, mais dès que l'adolescent retourne en famille, dans son quartier, tout est effacé, les anciens processus se remettent en place : réapparition de l'affect d'envie et de haine. Dès lors, l'adolescent se soumet au règlement (« *Il ne me reste plus que 3 mois à tenir, mais j'ai mes retours en famille, ça va le faire* »), sans plus aucune élaboration possible. Ou au contraire, les agirs sont réactivés, les transgressions importantes, est une incarcération est déclenchée.

Je pense que ces adolescents, dans un environnement stable et contenant, peuvent accéder au processus de subjectivation (la reprise des agirs est un appel à la subjectivation). Les trois premiers mois de placement semblent l'attester. Cependant, les retours dans leur famille, et par conséquent dans leur quartier, se font trop tôt, ce qui a pu s'enclencher dans le cadre du CEF, n'est pas suffisamment consolidé pour que les adolescents renoncent aux anciens mécanismes de défense. Le risque à prendre est celui de l'effondrement, et ils préfèrent l'éviter : « *Comment je vais faire, je n'ai jamais appris à vivre dans la légalité, je ne veux pas devenir un agneau, après je vais me faire bouffer.* »

C'est toute la question de la durée de la prise en charge qui est ici mise en question. Actuellement, nous voyons arriver des adolescents qui ont déjà fait jusqu'à trois CEF, ce qui donne une durée de placement d'un an et demi... L'expression « *faire un CEF* » est une trace de l'implication que l'adolescent doit fournir pour la réussite de son placement, de son caractère actif et non passif.

Certains adolescents semblent avoir résisté à l'initiation. Ce sont ces adolescents qui ne passent pas à l'acte. L'équipe est alors en difficulté pour maintenir l'enfermement. Alors ils passent les étapes mais sans réel changement. « *Il fait le canard* » disent les éducateurs, ils court-circuitent la pensée, la créativité éducative ne parvient pas à exister et la fatalité l'emporte : « *On ne peut pas réussir avec tous les adolescents* ».

Il semblerait que ce dispositif à enveloppes soit déterminant pour produire un changement chez les adolescents dont la problématique est liée au traitement de l'excitation, que ce soit dans l'excès ou dans le manque. Mais pour ceux qui sont comme morts, pour ceux que rien n'atteint, pour lesquels tous les affects sont sous contrôle ou inexistantes, pour lesquels la création de lien est impossible, quelle stratégie mettre en place ? Est-ce qu'un enfermement plus important permettrait de créer une faille chez l'adolescent ?

CONCLUSION

L'enfermement des adolescents auteurs d'actes transgressifs, une médiation éducative et thérapeutique ? Oui, mais sous certaines conditions. Le détour par la loi permet d'avoir accès à l'archaïque traumatique de ces adolescents.

Le CEF est une métaphore de ce qui se passe à l'adolescence : le processus adolescent vise à faire entrer le sujet dans le monde de l'autonomie, en lui permettant de se dégager de l'archaïque grâce à la fonction paternelle. Grâce à un passage initiatique, l'adolescent peut se séparer de sa partie liée à la relation primitive à la mère (tuer l'enfant).

Le CEF propose une rencontre à un adolescent en errance, rencontre qui se veut fondatrice du sujet adulte en devenir. La rencontre avec les adultes du CEF a une fonction réorganisatrice à différents niveaux : identificatoire, mécanismes de défense, traitement de l'excitation, en proposant une nouvelle manière d'être au monde. C'est la rencontre avec le dispositif (CEF/CER) qui leur donne la possibilité d'envisager leur vie autrement qu'à travers le prisme de la délinquance.

CEF et CER sont des dispositifs qui visent à obtenir un changement psychologique (de l'enfant-adolescent à l'adulte) et identitaire (du délinquant à la personne insérée socialement). Ils induisent nécessairement la nécessité de franchir des étapes pour grandir. Dans les sociétés traditionnelles, les rites initiatiques, en tant qu'épreuves à franchir, sont perçus comme des modificateurs de l'identité et de la place dans le socius. La dimension de l'enfermement, avec des épreuves plus ou moins douloureuses ou angoissantes à franchir, est présente. Cependant, tous les enfants ne réussissent pas leur rite d'initiation, ils sont appelés à s'y confronter de nouveau, l'année qui suit.

La dimension initiatique proposée par les dispositifs que nous avons étudiés assure des transformations, à condition que l'adolescent accepte cette initiation et qu'il la réussisse. Nous avons constaté que le stade de l'enfermement, propose un espace-temps duquel l'adolescent ne peut sortir qu'en acceptant l'initiation, donc de se soumettre aux règles et contraintes des adultes et d'accepter les épreuves imposées (se lever le matin en est déjà une !). Ce temps est variable d'un adolescent à l'autre, et comme nous l'avons observé peut durer jusqu'à 6 mois. Il semble que ce soit ce temps d'enfermement qui soit véritablement initiatique (phase de marginalisation). Il suppose d'abandonner la personnalité infantile et les processus qui lui sont

associés. Cet abandon réalisé, l'adolescent s'ouvre vers l'extérieur pour construire sa nouvelle personnalité d'adulte. Bien évidemment, les choses ne sont pas aussi linéaires, il y a des allers-retours entre le dedans et le dehors.

La scène institutionnelle accueille ce qui n'a pu advenir des expériences traumatiques archaïques. Ces expériences sont reçues, élaborées, transformées et restituées à l'adolescent, grâce à l'emboîtement d'un système d'enveloppes contenantes.

Mais le CEF, tout comme le CER, a perdu cette dimension initiatique. Des adolescents présentant des caractéristiques similaires sont regroupés mais sans permettre un changement de position (cf. Mérouane). Le changement de représentations, de l'adolescent agresseur à l'enfant victime, développe une idéologie de l'enfant roi, réparer tous les manques, répondre à tous ses besoins. Dans ce cadre-là, les adolescents ne sont pas préparés à retourner dans la société en ayant acquis un nouveau statut, ils sont maintenus dans une position infantile toute puissante, ce dispositif produit alors de l'exclusion. Les adolescents ne souhaitent plus sortir du dispositif : pourquoi aller en stage, alors que je suis tranquille à l'intérieur du CEF ?

Dans les premiers temps, l'adolescent retournait dans la société en ayant subi des transformations, en ce sens le dispositif avait à voir avec les rites initiatiques des sociétés traditionnelles. Nous ne pouvons cependant pas dire que l'adolescent avait acquis un statut d'adulte, mais il était différent à sa sortie, même s'il devait retourner en maison d'arrêt, le processus de changement était enclenché.

Nous nous sommes interrogés sur les critères d'évaluation de la réussite d'un placement CER/CEF. Une incarcération signe-t-elle un échec de la prise en charge ? Des adolescents nous ont confié le besoin qu'ils avaient eu, à la sortie de la structure, de repasser par une incarcération, c'est durant cette incarcération, que le travail réalisé au CER/CEF a pris sens. Y a-t-il nécessité, après un retour dans un espace peu, voire pas contenant, d'éprouver les limites rassurantes de la contention pour qu'un processus d'appropriation, d'introjection et de subjectivation puisse se réaliser ? Ce temps permet-il aux adolescents un travail d'élaboration dans l'après-coup ?

Un adolescent qui rappelle régulièrement le CEF pour donner de ses nouvelles, avoir un conseil, est-il un adolescent pour lequel nous avons mal préparé la sortie ? Ou est-ce un adolescent qui, peut-être, pour la première fois de sa vie, à identifier un environnement stable et sécurisant, sur lequel il peut prendre appui, dans la continuité, un milieu qui ne lâche pas au bout de 6 mois... Enfin un bon objet ! Bien évidemment, ce n'est pas l'avis de nos

détricateurs, qui au contraire, considèrent que les adolescents, à la sortie du CER/CEF, ne sont plus susceptibles d'investir d'autres travailleurs sociaux et d'autres placements ; nous n'avons pas préparé la séparation. Mais est-ce vraiment la question ? La qualité de l'investissement affectif des adultes pour ces adolescents au sein de ces structures, la stabilité affective qu'ils engendrent, n'est-ce pas là où se situent la difficulté des éducateurs d'autres structures considérés par les adolescents comme des fonctionnaires « *qui n'en ont rien à foutre de nous* »...

Aujourd'hui, les missions des CER/CEF restent floues entre ce qui est demandé à ces institutions et la réalité de la prise en charge. En effet, les missions sont politico-sociales : le traitement de l'insécurité qui se manifeste à travers la délinquance juvénile. Les postulats qui y sont associés, sont rééducation et insertion.

Pour conclure, nous souhaiterions faire un petit détour par les définitions³⁷⁴ de certains termes afin de laisser ouverte la réflexion sur les objectifs de ces structures :

- éducation : « *mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain ; ces moyens eux-mêmes* », « *développement méthodique (d'une faculté, d'un organe)* », « *connaissance et pratique des usages de la société (politesse, savoir-vivre)* ».
- éduquer : « *former par l'éducation, élever* ».
- éducateur : « *personne qui s'occupe d'éducation, qui donne l'éducation.* »
- éducatif : « *qui a l'éducation pour but, qui éduque, forme efficacement.* »
- rééducation : « *action de refaire l'éducation d'une fonction lésée par accident.* »
- rééduquer : « *procéder à la rééducation de, éduquer (moralement) une seconde fois et différemment.* »

Alors que l'ancien terme d'institut de rééducation supposait un raté, un accident dans l'éducation de l'enfant, les termes « centres éducatifs » (renforcé ou fermé) supposent que cette éducation n'a pas eu lieu.

« Rééduquer » implique de proposer un modèle différent de celui des parents, modèle qui s'est avéré défaillant dans son objectif d'éducation, c'est-à-dire d'acquisition des règles de vie en société.

« Eduquer » suppose que nous accueillons des « *sauvageons* » qui ont grandi en dehors des règles de la société, pour qui la domestication des pulsions n'a pas eu lieu, et qui fonctionnent comme des « *animaux* » (selon le terme d'un adolescent).

³⁷⁴ Dictionnaire Le Petit Robert 1, p. 606 et p. 1636.

La prise en charge dans les CEF recouvre ces deux aspects :

- la rééducation : permettre la remise en route du processus adolescent lésé par les accidents de la vie.
- l'éducation : permettre le développement de l'adolescent en assurant la domestication des pulsions.

L'enfermement contient l'adolescent, permet la régression et la remise en jeu des expériences traumatiques, que les adultes vont transformer pour les guérir, afin qu'il retrouve les fonctions normales de la vie psychique. Parallèlement, il apprend les codes sociaux (un regard n'est pas une menace d'agression, par exemple). Ensuite, l'adolescent, armé de ces nouveaux apprentissages, accède à la vie sociale (stages). Si l'apprentissage a pris sens pour lui, il pourra s'insérer dans la société.

Considérer que ce travail peut être réalisé dans un laps de temps prédéfini revient à objectaliser les adolescents, à les priver de leur subjectivité, ce qui est leur problématique initiale.

Déployer autant de moyens financiers et humains dans la prise en charge de ces adolescents n'a de sens, que si la finalité n'est pas de remplir aux objectifs sécuritaires d'un pouvoir politique, à moindre coût et avec une exigence de rentabilité.

BIBLIOGRAPHIE

- AICHHORN A., (1951), *Les jeunes en souffrance. Psychanalyse et éducation spécialisée*, Les éditions du champ social, Paris, 209 p.
- AGOSTINI D. (2003), *L'identification projective dans le champ du transfert/contre-transfert*, in Gutton P., Givre P., (sous la direction de), (2003), *le fait accompli dans la psychothérapie de l'adolescent*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, pp. 15-20.
- ANGELERGUES R. (2005), in Balier C., (sous la direction de), (2005), *La violence en Abyme*, Paris, PUF, 389 p.
- ANZIEU D., (1985), *Le moi peau*, Paris, Dunod, 291 p.
- ANZIEU D. (et col.), (1987), *Les enveloppes psychiques*, Paris, Dunod, 249 p.
- ANZIEU D. (et col.), (1993), *Les contenants de pensée*, Paris, Dunod, 221 p.
- ANZIEU D., (1999), *Le Groupe et l'Inconscient*, Paris, Dunod, 260 p.
- ATHANASSIOU-POPESCO C., (2005), *La place de l'affect dans la théorie psychanalytique de M. Klein et W. Bion*, in Bouhsira J., Parat H., (sous la direction de), (2005), *L'affect*, Paris, PUF, pp. 47-76.
- BALIER C., (1988), *Psychanalyse des comportements violents*, Paris, PUF, 288 p.

- BALIER C., (sous la direction de), (2005), *La violence en Abyme*, Paris, PUF, 389 p.
- BENONY H., (2005), *L'entreprise thérapeutique comme prise de risque ou goût du risque chez le travailleur social*, conférence du 11/03/2005, A.L.E.F.P.A, Gurgy.
- BERGER M., (2003), *L'échec de la protection de l'enfance*, Paris, Dunod, 252 p.
- BERGERET J., (1994), *La violence et la vie. La face cachée de l'Oedipe*, Paris, Bibliothèque scientifique Payot, 254 p.
- BERGERET J. (et col.), (1996), *La pathologie narcissique. Transfert, contre-transfert, technique de cure*, Paris, Dunod, 248 p.
- BION W.R., (1961), *Recherche sur les petits groupes*, Paris, PUF, 1965, 140 p.
- BION W.R., (1962), *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF, 1979, 137 p.
- BION W.R., (1963), *Eléments de psychanalyse*, Paris, PUF, 1979, 107 p.
- BION W.R., (1967), *Réflexion faite*, Paris, PUF, 1983, 191 p.
- BIRRAUX A. (2003), *De la crise au processus*, in Marty F., (sous la direction de), *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*, Paris, Edition in press, pp. 223-242.
- BLATIER C., (2002), *La délinquance des mineurs. L'enfant, le psychologue, le droit*, 2ème édition, Grenoble, PUG, 325 p.
- BLEGER J., (1979), *Psychanalyse du cadre psychanalytique*, in Kaës R. (et col.), *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod, pp. 257-276.
- BLOS P., (2002), *Le concept d'acting out*, in Marty F. (et col.), *Le jeune délinquant*, Paris, Payot, pp. 297-322.
- BORDET J., (2005), « *La cité* », in *Revue Adolescence* 2005 T.23 n°4 : *Enfermement*, p. 899-906.
- BOURQUIN J., (2005), *Centres fermés*, in *Revue Adolescence* 2005 T.23 n°4 : *Enfermement*, p. 877-897.
- BRACONNIER A., LESIEUR P., (1999), *Le cas unique : au-delà du singulier*, in Fédida P, Villa F. (sous la direction de), (1999), *Le cas en controverse*, Paris, PUF, pp. 201-221.
- BRACONNIER A. (2004), *Des adolescents en recherche d'appui*, in Huerre P, Marty F., (sous la direction de), *Cannabis et adolescence. Les liaisons dangereuses*, Paris, Albin Michel, pp. 66-77.
- BRACONNIER A. (sous la direction de), (2005), *L'adolescence aujourd'hui*, Paris, Eres, 119 p.

- CAHN R., (1985), *Espace transitionnel et institution thérapeutique*, in Morvan O., Alleen A.M., Lebovici S., *Adolescence terminée, adolescence interminable*, Paris, PUF, pp. 137-141.
- CAHN R., (1998), *L'adolescent dans la psychanalyse*, Paris, PUF, 332 p.
- CAHN R. (2004), *Adolescence et folie. Les déliaisons dangereuses*, Paris, PUF, 292 p.
- CAHN R., (2006), *Origines et destins de la subjectivation*, in Richard F., Wainrib S. et al., *La subjectivation*, Paris, Dunod, pp. 7-18.
- CARLIER C., (1994), *La prison aux champs. Les colonies d'enfants délinquants au Nord de la France au XIXème siècle*, Paris, Editions de l'Atelier.
- CARREL A., TITECA M., MEDJAHED M., (1996), *Soin à domicile et petite enfance. Les quatre modèles thérapeutiques : loi, soin, jeu et rêve*, in Sassolas M. (sous la direction de), *Le groupe soignant. Des liens et des repères*, Ramonville Saint-Agne, Eres, pp. 93-111.
- CARREL A., (2004), *Le processus d'autorité. Approche clinique et métapsychologique*, in Sassolas M. (sous la direction de), (2004), *Malaise dans la psychiatrie. Changement dans la clinique, malentendus dans les pratiques*, Ramonville Saint Agne, Eres, pp. 95-118.
- CARTUYELS Y.,(2004), *Education renforcée et enfermement éducatif : mythes et réalités de l'encadrement des adolescents*, I.R.T.S. de Lorraine-Nancy, 21-22 /10/2004.
- CATOIRE G. (2003), *Etude de la provocation*, in CICCONE A. (sous la direction de), *Psychanalyse du lien tyrannique*, Paris, Dunod, pp. 127-155.
- CAUL et DELORME (2005), in BALIER C., (sous la direction de), *La violence en Abyme*, PUF, Paris, 389 p.
- CHABERT C., (1989), *Un battement de cœur en trop*, in *Excitations*, Nouvelle Revue de Psychanalyse, n°39, Paris, Gallimard, p.153-166.
- CHABERT C., (2006), *Le moi, le soi et le sujet*, in Richard F., Wainrib S. et al., *La subjectivation*, Paris, Dunod, pp. 123-138.
- CHAPELIER J.B. (et col.), (2000), *Le lien groupal à l'adolescence*, Paris, Dunod, 244 p.
- CHARTIER J.P., (1997), *Les adolescents difficiles. Psychanalyse et éducation spécialisée*, Paris, Dunod, 246 p.
- CHARTIER J.P. (2002), in WACJMAN C., (2002), *Les adolescents en institut de rééducation*, Paris, Dunod, p 84.
- CHARTIER J.P. (2005), *Freud et les jeunes de banlieue*, in Braconnier A.,(sous la direction de), *L'adolescence aujourd'hui*, Ramonville Saint Agne, Eres, pp. 69-78.
- CHOBEAUX F., (1996), *Les nomades du vide*, Paris, La découverte/Poche, 134 p.

- CHOUVIER B., (2008), *Introduction. L'acte symbolique : donner un corps au fantasme*, in Chouvier B., Roussillon R. (sous la direction de), (2008), *Corps, acte et symbolisation. Psychanalyse aux frontières*, Bruxelles, De Boeck, pp. 7-21.
- CIAVALDINI A. (sous la direction de), (2003), *Violences sexuelles. Le soin sous contrôle judiciaire*, Paris, Edition in press, 148p.
- CIAVALDINI A. (2005), in Balier C.,(sous la direction de), *La violence en Abyeme*, Paris, PUF, 389 p.
- CIAVALDINI A. (2005b), *L'agir : un affect inachevé*, in Bouhsira J., Parat H., (sous la direction de), *L'affect*, Paris, PUF, pp.137-161.
- CICCONE A., (sous la direction de), (2003), *Psychanalyse du lien tyrannique*, Paris, Dunod, 192 p.
- COLIN M. (2003), « *Nul n'est tenu de se soigner* », in Ciavaldini A., (sous la direction de), *Violences sexuelles. Le soin sous contrôle judiciaire*, Paris, Edition in press, pp. 19-22.
- COURNUT J., (1989), *Les deux contre-investissements de l'excitation*, in *Excitations*, Nouvelle Revue de Psychanalyse, n°39, Paris, Gallimard, p.71-94.
- CUPA D., (2007), *Tendresse au négatif*, in Chabert C., Cupa D., Kaës R., Roussillon R. (sous la direction de), (2007), *Didier Anzieu : le Moi-peau et la psychanalyse des limites*, Ramonville Saint-Agne, Eres, pp. 125-144.
- CYSSAU C., (1999), *Fonctions théoriques du cas clinique*, in Fédida P., Villa F. (sous la direction de), (1999), *Le cas en controverse*, Paris, PUF, pp. 59-82.
- DEBRAY R., DEJOURS C., FÉDIDA P., (2002), *Psychopathologie de l'expérience du corps*, Paris, Dunod, 170 p.
- DEJOURS C. (2004), *Le corps entre séduction et clivage*, in Aïn J., (sous la direction de), *Résonances entre corps et psyché*, Toulouse, Erès, pp. 59-83.
- DEUTSCH H., (1937), *Absence de douleur*, in in Bouhsira J., Parat H., (sous la direction de), (2005), *L'affect*, Paris, PUF, pp. 79-87.
- DIATKINE G., (1983), *Les transformations de la psychopathie*, Paris, PUF, 192 p.
- DIATKINE G., (1985), *Devenir adolescent, rester adolescent*, in Morvan O., Alleon A.M., Lebovici S., *Adolescence terminée, adolescence interminable*, Paris, PUF, pp. 57-67.
- DOLTO F., (1984), *L'image inconsciente du corps*, Paris, Seuil, 371 p.
- DUEZ B. (2005), *Scène de l'enfermement*, in *Revue Adolescence* 2005 T.23 n°4 : *Enfermement*, p. 825-859.

- DUMONT M., (2002) in WACJMAN C. (2002), *Les adolescents en institut de rééducation*, Paris, Dunod, 194 p.
- EGIDO A., DUFLLOT C. (sous la direction de), (2003), *Psychologie et justice : des enjeux à construire*, Paris, L'harmattan, 291 p.
- ENAUDEAU C.,(1989), *Eloge du trouble*, in *Excitations*, Nouvelle Revue de Psychanalyse, n°39, Paris, Gallimard, pp. 5-19.
- FERRANT A. (2004), *Les « trois pas » de la théorie des pulsions*, in Les cahiers du C.R.P.P.C., n°14, *Penser l'archaïque*, p. 184-206
- FOUCAULT M., (1975), *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 362 p.
- FREUD S., (1887-1902), *La naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF, 2009, 424 p.
- FREUD S., (1905), *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris, Folio, 2001, 215 p.
- FREUD S., (1913), *Totem et tabou*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 2001, 226 p.
- FREUD S., (1914), *Pour introduire le narcissisme*, in *La vie sexuelle*, Paris, PUF, 1997, p. 81-105.
- FREUD S., (1914b), *Remémorer, répéter et élaborer*, in *La technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1967.
- FREUD S., (1915a), *Quelques types de caractère dégagés par la psychanalyse*, in *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, 1993, pp. 105-136.
- FREUD S., (1915b), *Pulsions et destins des pulsions*, in *Métapsychologie*, Paris, Folio, 2003, p 11-43.
- FREUD S., (1920), *Au-delà du principe de plaisir*, in *Essais de psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2001, p. 41-116.
- FREUD S.,(1923), *Le Moi et le Ça*, in *Essais de psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, pp. 219-275.
- FREUD S., (1926), *Inhibition, symptôme et angoisse*, Paris, PUF, 1993, 84 p.
- FREUD S., (1929), *Malaise dans la culture*, Paris, PUF, 1995, 93 p.
- FREUD S., (1932), *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris, Folio, 1989, 263 p.
- FUSTIER P., (1999), *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*, Paris, Dunod, 213 p.
- FUSTIER P., (2000), *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*, Paris, Dunod, 238 p.

- GAILLAC H.,(1991), *Les maisons de correction, 1830-1945*, Paris, Cujas.
- GENDREAU J., (1999), *L'adolescence et ses « rites » de passage*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 110 p.
- GODFRIND J. (1999), *La mémoire agie*, texte présenté à la Journée d'étude du GERCPEA à Luxembourg, le 20 mars 1999 ; texte paru dans la Revue Belge de Psychanalyse : *Quand l'analyste prend acte*, (1999), n°34 , p. 39-55.
- GODFRIND J. (1999), *L'acte, allié ou ennemi de la symbolisation*, in Chouvier B., Roussillon R. (sous la direction de), (2008), *Corps, acte et symbolisation. Psychanalyse aux frontières*, Bruxelles, De Boeck, pp. 39-50.
- GOFFMAN E., (1968), *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Les éditions de Minuit, 447 p.
- GOGUEL D'ALLONDANS T. (2002), *Rites de passage, rites d'initiation. Lecture d'Arnold Van Gennep*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 146 p.
- GOGUEL D'ALLONDANS T., (sous la direction de), (2003), *Face à l'enfermement : accompagner, former, transmettre. Petit traité de l'ouverture des cages*, Paris, ASH, 218 p.
- GOGUEL D'ALLONDANS T., (2003b), *Anthropo-logiques d'un travailleur social, passeurs, passages, passants*, Paris, Téraèdre, 173 p.
- GOLSE B. (2004), *Du corps à la pensée*, in Aïn J., (sous la direction de), *Résonances entre corps et psyché*, Toulouse, Eres, p.27-44.
- GOLSE B. (2001/2), *L'enfant excitable. Système pare-excitation, système pare-incitation*, in *L'enfant excité*, *Enfances&psy*, n°14, Toulouse, Eres, 160 p.
- GUETTIER B., (2009), *Vers une métapsychologie de groupe*, in Kaës R., Laurent P. (2009), *Le processus thérapeutique dans les groupes*, Toulouse, Erès, pp. 163-169.
- GUILLAUMIN J., (1986), *Besoin de traumatisme à l'adolescence*, *Adolescence*, vol. 3, n°1, pp.127-137.
- GUILLAUMIN J., (2001), *Adolescence et désenchantement*, Bordeaux, L'esprit du temps, 147 p.
- GUTTON P. (1999), *Du but de la cure*, in Gutton P., (sous la direction de), (1999), *Cure en adolescence*, Paris, L'Harmattan, pp. 9-20.
- GUTTON P., (2003), *Quelques argument concernant la cure des adolescents*, in Gutton P., Givre P., (sous la direction de), (2003), *Le fait accompli dans la psychothérapie de l'adolescent*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, pp. 175-191.

- GUTTON P. (2005), in Braconnier A.,(sous la direction de), *L'adolescence aujourd'hui*, Paris, Eres.
- GUTTON P., (2005b), *Insularité*, in Revue Adolescence 2005 T.23 n°4 : *Enfermement*, p. 907-914.
- HAYEZ J.Y., (2001), *La destructivité chez l'enfant et l'adolescent. Clinique et accompagnement*, Paris, Dunod, 274 p.
- HERMANT E., (2004), *Clinique de l'infortune. La psychothérapie à l'épreuve de la détresse sociale*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 206 p.
- HOUSSEIER F., (2002), *Commentaire du texte de P. Blos : « Le concept d'acting out »*, in Marty F. (et col.), *Le jeune délinquant*, Paris, Désir/Payot, pp. 325-347.
- HOUZEL D., (2010), *Le concept d'enveloppe psychique*, Paris, Editions In Press, 187 p.
- HUERRE P., MARTY F. (sous la direction de), (2004), *Cannabis et adolescence. Les liaisons dangereuses*, Paris, Albin Michel, 363p.
- JEAMMET P., (1980), *Réalité extérieure et réalité interne. Importance et spécificité de leur articulation à l'adolescence*, RFP 3-4, pp. 481-521.
- JEAMMET P., (1983), *Du familier à l'étranger. Territoire et trajets de l'adolescent*, Neuropsychiatrie de l'enfant, pp. 361-381.
- JEAMMET P. (1985), *Actualité de l'agir*, Nouvelle Revue de Psychanalyse, 31, pp. 201-222.
- JEAMMET P., CORCOS M., (2001), *Evolution des problématiques à l'adolescence. L'émergence de la dépendance et ses aménagements*, Rueil-Malmaison, Références en psychiatrie, 93 p.
- KAES R., (1976), *L'appareil psychique groupal*, Paris, Dunod, 2000, 262 p.
- KAES R., (2009), *Le travail psychique en situation psychanalytique de groupe. Nouer et dénouer les alliances inconscientes*, in Kaës R., Laurent P. (2009), *Le processus thérapeutique dans les groupes*, Toulouse, Erès, pp. 127-141.
- KAES R., (1993), *Le Groupe et le sujet du groupe*, Paris, Dunod, 352 p.
- KAES R., (1996), *Souffrance et psychopathologie des liens institués. Une introduction*, in Kaës R. (et al.), *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, Paris, Dunod, p. 1-47.
- KAES R. (et coll.), (1997), *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod, 324 p.
- KAES R., (1999), *Les théories psychanalytiques du groupe*, Paris, PUF, 127 p.

- KAES R., LAURENT P. (sous la direction de), (2009), *Le processus thérapeutique dans les groupes*, Toulouse, Eres, 188 p.
- KAHN L., (1989), *Le mouvement et l'usure*, in *Excitations*, Nouvelle Revue de Psychanalyse, n°39, Paris, Gallimard, p.95-116.
- KAMMERER P., (1992), *Délinquance et narcissisme à l'adolescence. L'alternative symbolisante du don et de l'initiation*, Paris, Païdos/adolescence, Bayard édition, 299 p.
- KAMMERER P., *Au-delà de l'ordre social, ils ont droit à leur part d'identité humaine*, sur <http://perso.wanadoo.fr/fripsi/Kammerer.html>, p.1.
- KERNBERG O., (1997), *Les troubles limites de la personnalité*, Paris, Dunod, 286 p.
- LAPLANCHE J., (1987), *Nouveaux fondements pour la psychanalyse. La séduction originaire*, Paris, PUF, 206 p.
- LAURU D., (2004), *La folie adolescente. Psychanalyse d'un âge en crise*, Paris, Denoël, 221 p.
- LE BOEUF J., (1989), *Que sont les neurones devenus ? Destins de l'excitation dans le projet freudien de 1895*, in *Excitations*, Nouvelle Revue de Psychanalyse, n°39, Paris, Gallimard, p.95-116.
- LEBLANC M., (1980), *Développement psychosocial et évolution de la délinquance au cours de l'adolescence*, Montréal, GRIJ.
- LE GUEN C. (2005), *Des affects à l'angoisse dans l'œuvre freudienne*, in Bouhsira J., Parat H., (sous la direction de), (2005), *L'affect*, Paris, PUF, pp. 11-46.
- LEMAITRE V. (2005), *Une psychanalyse des agirs*, in Balier C., (sous la direction de), (2005), *La violence en Abyme*, Paris, PUF, pp.63-74
- LOSSERAND J. (2003), *August Aichhorn et la délinquance juvénile en Europe*, in Marty F., (sous la direction de), *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*, Paris, Edition in press, pp. 155-194.
- LYOTARD J.-F., (1989), *Emma*, in *Excitations*, Nouvelle Revue de Psychanalyse, n°39, Paris, Gallimard, pp. 43-70.
- MAC DOUGALL J. (1982), *Théâtres du Je*, Paris, Gallimard, 247 p.
- MAC DOUGALL J., (1989), *Théâtres du corps*, Paris, Gallimard, 220 p.
- MÂLE P., (1980), *Psychothérapie de l'adolescent*, Paris, PUF, 320 p.
- MARCELLI D., (1999a), *Entretien avec l'adolescent et son évaluation*, Encyclopédie médico-chirurgicale (Elsevier, Paris), Psychiatrie, 37-213-A-10, 9 p.

- MARCELLI D., BRACONNIER A., (1999b), *Adolescence et psychopathologie*, 2ème édition, Paris, Masson, 567 p.
- MARTINEZ J.P., (1985), *Aires transitionnelles. Espaces transitionnels*, in Morvan O., Alleon A.M., Lebovici S., *Adolescence terminée, adolescence interminable*, Paris, PUF, pp. 159-165.
- MARTY F. (sous la direction de), (1997), *L'illégitime violence. La violence et son dépassement à l'adolescence*, Toulouse, Eres, 144 p.
- MARTY F., (sous la direction de), (2002), *Transactions narcissiques à l'adolescence*, Paris, Dunod, 159 p.
- MARTY F., (sous la direction de), (2003a), *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*, Paris, Edition in press, 336 p.
- MARTY F., (2003b), *Plaidoyer pour une souplesse du cadre en psychothérapie avec les adolescents*, in Gutton P., Givre P., (sous la direction de), (2003), *Le fait accompli dans la psychothérapie de l'adolescent*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, pp. 209-226.
- MAZET P., HOUZEL D., (1993), *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Maloine, 580 p.
- MELLIER D., (2000), *L'inconscient à la crèche. Dynamique des équipes et accueil des bébés*, Paris, Editions ESF, 305p.
- MELLIER D., (2003a), *Précarité du lien, détresse sociale et dispositifs de « contenance »*, Psychologie clinique, nouvelle série n°16, 87-100.
- MELLIER D., (2003b), *Intersubjectivité, travail de lien et soin psychique. Une approche psychanalytique groupale des souffrances primitives sur les terrains institutionnels*, extraits de l'exposé introductif, Habilitation à diriger des recherches.
- MELLIER D., (2003c), *Le rôle de l'émotion dans l'agir chez le très jeune enfant. A la crèche, des enfants qui étaient témoins de violences familiales*, Perspectives psychiatriques, vol.42,2, avril-juin, p.77- 82.
- MELLIER D., (2004), *Archaïque et temporalité psychique, les enjeux d'un travail psychique. Le primitif, l'informe, l'indifférencié et l'originare, quatre propositions sur l'archaïque*, in Les cahiers du C.R.P.P.C., n°14, *Penser l'archaïque*, p. 152.
- MERCUEL A., GUEDJ M-J., RAMPA S., GALLOIS E., GAULLILLARD J., CAROLI F., (2003), *Conduites psychopathiques*, Encyclopédie médico-chirurgicale, psychiatrie, 37-320-A-30.

- MORHAIN Y., (2008), *Trajectoire de la destructivité et rupture identitaire à l'adolescence*, in Chouvier B., Roussillon R. (sous la direction de), (2008), *Corps, acte et symbolisation. Psychanalyse aux frontières*, Bruxelles, De Boeck, pp. 125-145.
- MORVAN O., ALLEON A.M., LÉBOVICI S. (1985), *Adolescence terminée, adolescence interminable*, Paris, PUF, 235 p.
- MUCHIELLI L., (2005a), in Roman P. (sous la direction de), *L'enfermement des adolescents : une réponse à la transgression ? Actes de la journée d'études du 4 juin 2004*, Université Lumière Lyon 2, 102 p.
- MUCHIELLI L. (2005b), *Les « centres éducatifs fermés » : rupture ou continuité dans le traitement des mineurs délinquants ?*, Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière », n° 7, 2005 : Enfermements et Education.
- OUVRY O., (2003), *Aménagement du cadre et psychothérapie à l'adolescence*, Gutton P., Givre P., (sous la direction de), (2003), *Le fait accompli dans la psychothérapie de l'adolescent*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, pp. 23-28.
- PARAT C., (1993), *L'affect partagé*, Paris, PUF.
- PETITCLERC J.M., (2004), *Enfermer ou éduquer ? Les jeunes et la violence*, Paris, Dunod, 151 p.
- PINEL J.P., (1996), *La déliaison pathologique des liens institutionnels. Perspective économique et principes d'intervention*, in Kaës R. (et coll.), (1996), *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels. Eléments de la pratique psychanalytique en institution*, Paris, Dunod, p. 49-79.
- PIRLOT G. (2004), *L'adolescent d'aujourd'hui entre « pression » excitationnelle et dépression (du) symbolique*, in Aïn J., (sous la direction de), *Résonances entre corps et psyché*, Toulouse, p.141-170.
- PONTALIS J.B., (collectif), (2000), *Narcisses*, Paris, Gallimard, 522 p.
- RAOULT P.A., (sous la direction de), (2002), *Passage à l'acte. Entre perversion et psychopathie*, Paris, L'Harmattan, 282 p.
- RICHARD F., (1997), *Violence sacrificielle et pulsion de mort à l'adolescent*, in Marty F. (sous la direction de), (1997), *L'illégitime violence. La violence et son dépassement à l'adolescence*, Toulouse, Erès, 144 p.
- RICHARD F., (2001), *Le processus de subjectivation à l'adolescence*, Paris, Dunod, 282 p.

- RICHARD F., (2006), *La subjectivation : enjeux théoriques et cliniques*, in Richard F., Wainrib S. et al. (2006), *La subjectivation*, Paris, Dunod, pp. 81-121.
- ROMAN P., (sous la direction de), (2005), *L'enfermement des adolescents : une réponse à la transgression ? Actes de la journée d'étude 4 juin 2004*, Université Lyon 2, C.R.P.P.C., Lyon, 102 p.
- ROSENFELD H., (1976), *Les aspects agressifs du narcissisme*, in Pontalis J.B. (sous la direction de), (1976), *Narcisses*, Paris, Gallimard, pp. 313-343.
- ROUSSILLON R., (2001), *Le plaisir et la répétition. Théorie du processus psychique*, Paris, Dunod, 218p .
- ROUSSILLON R. (2005), *Affect inconscient, affect-passion et affect-signal*, in Bouhsira J., Parat H., (sous la direction de), *L'affect*, Paris, PUF, pp. 117-135.
- ROUSSILLON R. (2006), *Pluralité de l'appropriation subjective*, in Richard F., Wainrib S. et al. (2006), *La subjectivation*, Paris, Dunod, pp. 59-80.
- ROUSSILLON R., (2007), *Le Moi-peau et la réflexivité*, in Chabert C., Cupa D., Kaës R., Roussillon R. (sous la direction de), (2007), *Didier Anzieu : le Moi-peau et la psychanalyse des limites*, Ramonville Saint-Agne, Eres, pp. 89-102.
- ROUSSILLON R. (2008), *Corps et actes messagers*, in Chouvier B., Roussillon R. (sous la direction de), (2008), *Corps, acte et symbolisation. Psychanalyse aux frontières*, Bruxelles, De Boeck, pp. 23-38.
- ROUX M.L., (2004), *Le statut du corps pour la psyché*, in Aïn J., (sous la direction de), *Résonances entre corps et psyché*, Toulouse, Erès, p.45-57.
- SCHARMANN G., (2003), *Une séance ordinaire... l'ordinaire d'une séance*, Gutton P., Givre P., (sous la direction de), (2003), *le fait accompli dans la psychothérapie de l'adolescent*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, pp. 29-34.
- SCHMID-KITSIKIS, (2001), *Les traumas de la passion à l'adolescence*, Conférence Vulpian du 14/11/2001, <http://www.spp.asso.fr>.
- SMADJA C. (2005), *La place de l'affect dans l'économie psychosomatique*, in Bouhsira J., Parat H., (sous la direction de), *L'affect*, Paris, PUF, pp. 163-179.
- TYRODE Y., BOURCET S., (2000), *Les adolescents violents. Clinique et prévention*, Paris, Dunod, 195 p.
- VAILLANT M., (2002), *La réparation. De la délinquance à la découverte de la responsabilité*, Paris, Gallimard, 148 p.

- WACJMAN C., (2002), *Les adolescents en institut de rééducation*, Paris, Dunod, 194 p.
- WAINRIB S. (2006), *Un changement de paradigme pour une psychanalyse diversifiée*, in Richard F., Wainrib S. et al., (2006), *La subjectivation*, Paris, Dunod, pp. 19-58.
- WIDLOCHER D., (1999), *La méthode du cas unique*, in Fédida P., Villa F., *Le cas en controverse*, Paris, PUF, pp. 191-200.
- WINNICOTT D.W., (1945), *Le développement affectif primaire*, in Winnicott D.W., (1969), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, p. 33-47.
- WINNICOTT D.W., (1947), *Le placement des enfants difficiles peut-il être thérapeutique ?*, in Winnicott D.W., *Déprivation et délinquance*, Paris, Bibliothèque scientifique Payot, 1984, pp. 73-90.
- WINNICOTT D.W., (1949), *L'Esprit et ses rapports avec le psyché-soma*, in Winnicott D.W., (1969), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, p.66-79.
- WINNICOTT D.W. (1954), *La nature humaine*, Paris, Gallimard, 1990, 220 p.
- WINNICOTT D.W., (1956a), *La tendance antisociale*, in Winnicott D.W., (1969), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, pp. 175-184.
- WINNICOTT D.W., (1956b), *La préoccupation maternelle primaire*, in Winnicott D.W., (1969), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque, Payot, pp. 168-174.
- WINNICOTT D.W., (1960), *La théorie de la relation parent-nourrisson*, in Winnicott D.W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque, Payot, 1969, pp. 237-256s.
- WINNICOTT D.W., (1961), *Compte rendu : Rapport sur le châtimeut dans les prisons et les maisons de redressement*, in Winnicott D.W., (1994), *Déprivation et délinquance*, Paris, Bibliothèque scientifique Payot, pp. 235-242.
- WINNICOTT D.W., (1962), *L'adolescence*, in Winnicott D.W., (1969), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque, Payot, pp. 257-266.
- WINNICOTT D.W., (1962b), *Elaboration de la capacité de sollicitude*, in Winnicott D.W., *Déprivation et délinquance*, Paris, Bibliothèque scientifique Payot, 1994, pp. 120-128.
- WINNICOTT D.W., (1968), *Concepts actuels du développement de l'adolescent : leurs conséquences quant à l'éducation*, in Winnicott D.W. (1971), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975, pp. 190-207.
- WINNICOTT D.W., (1969), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1978, 370 p.

- WINNICOTT D.W., (1969b), *L'usage de l'objet et le mode de relation à l'objet au travers des identifications*, in Winnicott D.W., *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*, Paris, Gallimard, 2000, pp. 231-242.
- WINNICOTT D.W. (1971), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975, 213 p.
- WINNICOTT D.W., (1984), *Déprivation et délinquance*, Paris, Bibliothèque scientifique Payot, 315 p.
- WINNICOTT D.W., (1984b), *Variétés de psychothérapies*, in Winnicott D.W., (1984), *Déprivation et délinquance*, Paris, Bibliothèque scientifique Payot, pp. 265-275.
- WINNICOTT D.W., (non daté), *La crainte de l'effondrement*, in Winnicott D.W., *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*, Paris, Gallimard, 2000, pp. 205-216.
- WOLF M., (1999), *Comment en vient-on au cas ?*, in Fédida P., Villa F., (sous la direction de), (1999), *Le cas en controverse*, Paris, PUF, pp. 135-154.

INDEX DES ABREVIATIONS

A

AEMO : assistance éducative en milieu ouvert.
ASE : aide sociale à l'enfance.

B

BNS : brevet national de secourisme.

C

CAP : certificat d'aptitude professionnelle.
CDE : centre départemental de l'enfance.
CDES : commission départementale d'éducation spéciale.
CFG : certificat de formation générale.
CEF : centre éducatif fermé.
CEP : centre éducatif et professionnel.
CER : centre d'éducation renforcée.
CJ : contrôle judiciaire.
CMPP : centre médico-psycho-pédagogique.
CPI : centre de placement immédiat.

E

ETP : équivalent temps plein.
EPM : établissement pour mineurs.

F

FAE : foyer d'action éducative.
FJT : foyer de jeunes travailleurs.

I

IMP : institut médico-pédagogique.
IMPro : institut médico-professionnel.
IOE : investigation à orientation éducative.
ITT : incapacité temporaire de travail.

L

LC : liberté conditionnelle.

LSP : liberté surveillée préjudicielle.

M

MECS : maison d'enfants à caractère social.

O

OPP : ordonnance de placement provisoire.

P

PJJ : protection judiciaire de la jeunesse.

S

SME : sursis de mise à l'épreuve.

SMPR : service médicopsychologique régional.

T

TIC : travail d'intérêt collectif.

TIG : travail d'intérêt général.

U

UEER : unité à encadrement éducatif renforcé.

INDEX DES AUTEURS

A

Aichhorn A., 14, 89-90, 200-202, 218-219, 243, 257, 332, 339
Agostini D., 344
Angelergues R., 79
Anzieu D., 239, 245, 248, 251-252, 365
Athanassiou-Popesco C., 109,111

B

Balier C., 127, 131
Benony H., 94
Bergeret J., 131, 260, 391
Bick E., 250, 330, 413
Bion W.R., 110-111, 113-114, 132, 135-136, 244-245, 249, 254, 289, 345
Birraux A., 5, 83-83
Bleger J., 135, 245, 254, 410
Blos P., 84
Bordet J., 426
Bourquin J., 207-208, 397
Bourcet S., 6
Braconnier A., 84, 96

C

Cahn R., 84-86, 94, 98-100, 411
Carlier C., 207
Carrel A., 45, 47
Cartuyels Y., 6
Catoire G., 129
Caul et Delorme, 128, 357
Chabert C., 106, 134
Chartier J.P., 89, 91-92, 96, 203-204, 220-221, 257, 276, 332-333, 345, 358, 364, 379, 393, 398

Chobeaux F., 214
Chouvier B., 65, 164-165
Ciavaldini A., 46, 130-132, 161-162
Colin M., 47, 243
Corcos M., 85, 96
Cournut J., 104-105
Cupa D., 365
Cyrulnik B., 107, 235, 241, 268
Cyssau C., 78

D

Debray R., 120
Dejours C., 117, 121-123, 128
De M'Uzan M., 120
Deutsch H., 124
Diatkine G., 82
Dolto F., 119
Duez B., 397-398
Dumont M., 217

E

Erikson E., 84
Enaudeau C., 107

F

Ferrant A., 114
Foucault M., 243
Freud S., 89, 102-104, 107-111, 113, 115, 117, 120-121, 128, 132, 332, 418
Fustier P., 34-35, 38, 50-52, 57, 216, 222-224, 240, 245, 265, 276, 282, 285-286, 337-338, 348-350

G

Gaillac H., 206
Gendreau J., 211
Goguel d'Allondans T., 210, 215, 217
Godfrind J., 133, 357
Golse B., 113, 246-248, 250-251
Guérin C., 353
Guettier B., 299
Guillaumin J., 95, 414

Gutton P., 130, 244, 251, 339, 358, 362

H

Houzel D., 250-252, 399, 409

J

Jeammet P., 85-86, 96, 128, 199, 344, 363

Jeffrey D., 210

K

Kaës R., 245,249, 253-256, 290, 419

Kammerer P., 30, 32, 34, 92-93, 204-205, 333, 387

Kestenberg E., 82-84

Kernberg O., 56, 217, 222

Khan L., 366

Klein M., 109-111

L

Lagache D., 83

Laplanche J., 122, 360

Leblanc M., 90

Le Boeuf J., 248

Lebovici S., 82, 98

Le Guen C., 108

Lemaître V., 399

Losserand J., 89, 96

Lyotard J.F., 102, 117

M

Mac Dougall J., 123-126, 282, 387

Mâle P., 82, 84, 115

Materson J., 84

Marcelli D., 115, 119, 127, 353, 400

Martinez J.P., 65

Marty F., 130, 356

Marty P., 120,124, 131

Mellier D., 129, 135-136, 243

Morhain Y., 426

Mucchielli A., 8-9, 206, 209

O

Ouvry O., 357

P

Parat C., 114

Pirlot G., 116, 128, 133, 135.

Pinel J.P., 291

R

Raoult P.A., 94, 127

Richard F., 87, 95, 101, 128, 130, 134-135, 213-214, 385, 413, 421

Rosenfeld H., , 165, 188, 382-383

Roussillon R., 101-102, 113, 123, 129, 131, 133, 135, 158, 196, 251, 416-417

Roux M.L., 107, 117

S

Scharmman G., 357

Schilder P., 119

Schmid-Kitsikis E., 129

Selosse J., 332, 387

Sifnéos P., 121, 131

Smadja C., 125

Stern D., 113, 144

T

Tyrode Y., 6

V

Vaillant M., 268

Van Gennep A., 210

W

Wacjman C., 225, 331

Wainrib S., 98, 100, 118, 403

Widlöcher D., 78

Winnicott D.W., 13, 14, 50-51, 66, 87-88, 90-91, 99, 102, 111-112, 113, 117-118, 121, 130, 134-136, 199, 201, 215, 222, 224, 245, 247, 249, 251, 257, 279, 297, 332, 344-345, 365, 394, 398, 405, 410, 415

Wolf M., 78

INDEX DES NOTIONS

A

Accordage affectif, 115, 159, 248

Acte, 12, 22-23, 25, 27, 39-40, 42-45, 61-62, 96-97, 102, 127, 131, 133-134, 136, 141, 143, 151-154, 156, 158, 161-165, 180, 198, 267, 294, 298, 306, 308, 316, 319-320, 332, 334, 349, 358, 361, 365, 368, 370, 378, 380, 385, 387, 390, 393-394, 396, 398, 401, 413, 416-417, 428

Acte asocial, 90

Acte auto-destructeur, 107

Acte d'autorité, 39, 41

Acte délinquant, 92-94, 201, 315, 381

Acte-symptôme, 388

Acting on, 387

Adulte-initiateur, 11, 31, 48, 228

Affect, 34, 52, 59, 66, 80, 99, 104, 108-112, 114-115, 117, 122, 124-126, 128, 131-133, 135-136, 157, 161, 167, 175, 182, 186, 189, 191-192, 224, 239, 244, 250, 268, 276, 302, 289, 332-334, 351, 359, 360, 363, 371, 379, 387, 390, 396, 403, 414, 429

Affect de colère, 13, 224

Affect de déception, 52

Affect de douleur, 106

Affect de rage, 13, 52, 153, 224, 380, 392

Affect gelé, 126

Affect inconscient, 114

Affect-passion, 114-115

Affect-signal, 114-115

Affect somatique, 113

Affectation psychique, 114, 132

Agieren, 128

Agir, 10-12, 33, 35, 37, 41-43, 45-47, 55-57, 59, 61, 63-71, 73-75, 77, 80-81, 87, 95-97, 127-131, 133-136, 155-157, 161-162, 165-166, 188-189, 194-195, 198-199, 203, 215, 234, 236-237, 241, 243, 258, 262, 267-268, 274-276, 280, 283, 296, 308-311, 322, 346, 350, 352-353, 357, 363-365, 387, 397, 400-410, 414, 416-417, 421, 426, 428
 Agir affectif, 115
 Agir délinquant, 72, 97
 Agir destructeur, 61
 Agir expressif, 128
 Agir profane, 420
 Agir professionnel, 28
 Agir psychopathique, 333, 346
 Agir répétitif, 11, 76
 Agir violent, 46, 128, 131-132
 Agonie, 101-102, 112, 118, 136, 189, 361
 Ajustement affectif, 115
 Alexithymie, 122, 126, 132, 396
 Alliance inconsciente, 255-256, 281-282, 291-292, 299, 301, 352
 Angoisse, 35, 38, 42-43, 45, 49, 60, 64, 80, 90-91, 94-95, 97, 103-104, 107-109, 111-113, 116, 123-125, 127-130, 132, 136, 146, 153, 159, 161, 164, 205, 215-216, 218, 222, 235-236, 242, 247, 250-251, 260, 268, 280, 282, 290, 293, 316, 330, 334, 341, 353-354, 357, 361, 364, 366, 372, 388, 390, 401, 414, 422
 Angoisse abandonnique, 88, 365, 371, 413
 Angoisse archaïque, 157, 255-256, 268, 277, 280-282, 411
 Angoisse catastrophique, 112, 269
 Angoisse d'assujettissement, 94
 Angoisse d'effondrement, 361
 Angoisse de fusion, 94
 Angoisse de mort, 161, 211
 Angoisse de non-assignation, 253
 Angoisse de persécution, 87, 89, 98, 249, 299, 337
 Angoisse de séparation, 110
 Angoisse dépressive, 98, 161
 Angoisse de vigilance, 106
 Angoisse du vide, 123, 126, 191
 Angoisse paranoïde, 89, 161, 293
 Angoisse psychotique, 255, 282
 Angoisse pulsionnelle, 87
 Angoisse-signal, 106, 126
 Anticonflit, 61
 Appareil psychique groupal, 252-253, 255, 293, 421
 Appel à la subjectivation, 100
 Appropriation subjective, 102, 134-135, 157, 164, 165, 268, 290-291, 321, 357
 Archaïque, 57, 59, 66, 89, 92, 94, 96, 136, 156, 160, 177, 250, 276, 290-291, 297, 329, 334, 385-386, 390, 393, 401, 412, 418, 428-430
 Asilaire, 276, 294
 Asocialité, 91
 Aspect contenant, 45, 230, 257, 399, 406, 410, 418
 Attachement, 123, 365

Autorité, 13, 22, 25, 34, 39-41, 44, 46, 55, 91, 93, 96, 177, 198, 221, 267, 269, 273-274, 290, 303-304, 307, 311, 314, 318, 322, 336, 339, 341, 368, 371, 374, 392, 394, 405-406, 408, 410, 416, 420, 422

B

Besoin inconscient de punition, 15, 171
Besoin de traumatisme, 96, 415
Besoin de punition, 15, 170
Bisexualité, 250-252, 405, 409

C

Cadre, 36-38, 43, 47, 54, 56, 61, 65, 147, 160, 205, 209, 213, 218, 238, 241, 245, 254, 264, 266, 269, 276-277, 282, 284, 287, 291-296, 298, 329-330, 332-333, 335, 337, 339, 342, 344, 347-349, 351-352, 355-357, 361-362, 377, 379, 394, 405, 410-412, 419-420, 425
Cadre contenant, 17, 26, 71, 192, 213, 395, 412
Capacité de contenance, 75, 172, 192, 252, 275, 283, 296, 366, 403, 405
Capacité de rêverie, 101, 111, 114, 132, 160
Capacité de rêverie insterinstitutionnelle, 47
Capacité d'être seul, 130
Clôture, 45, 250, 262, 405
Comportement antisocial, 5, 89, 91, 96, 202
Conduite addictive, 74, 88, 117
Conduite à expression somatique, 119, 401
Conduite agie, 72, 87, 128, 401
Conduite à risques, 88, 96, 117, 214, 233, 242, 343
Conduite à visée auto-thérapeutique, 415
Conduite antisociale, 59, 62, 97-98
Conduite comportementale, 121
Conduite d'auto-sabotage, 199
Conduite d'échec, 94, 225
Conduite ordalique, 89, 212-213
Conduite somatique, 401
Conduite symbolique, 7
Contenance, 42, 74, 136, 189, 192, 200, 234, 245, 248, 251, 260, 266, 274, 279, 282-283, 290, 304, 305-306, 313, 328, 330, 350, 363, 366, 371, 403-404, 406-407, 409, 420, 425
Contenance institutionnelle, 46
Contenance interinstitutionnelle, 260
Contenant, 63, 65, 95, 111, 117, 125, 157, 159, 217, 244-255, 279, 310, 329, 330, 353-354, 402, 425, 428, 430
Contenante, 198, 259, 268, 274, 330, 355, 374, 402, 405, 409, 424, 427, 430
Contenant éducatif, 42, 44
Contenant hiérarchique, 44
Contenant interinstitutionnel, 37, 45, 61, 257
Contenant intrainstitutionnel, 37, 42, 45, 260
Contenant médico-psychologique, 42

Conteneur, 47, 196, 245-246, 249-250, 290, 345
Contenir, 5, 7, 41, 45, 47, 62, 76, 87, 126-127, 131, 146-147, 160-161, 193-194, 198, 202, 205, 234, 236, 239, 241, 243, 245, 247, 249, 253, 279, 283, 296-297, 300, 306-308, 322-323, 325, 329, 341, 349-350, 356, 361, 380, 405, 411
Contention, 43, 45, 63, 66, 74, 76, 117, 130, 156, 164, 191, 197, 205, 226, 234, 239, 244-246, 260, 280, 296-297, 304, 306-308, 312, 358, 380, 405, 407, 410, 414, 417, 420, 430
Contention psychique, 67, 70, 73, 165, 308, 359
Contention-sanction, 45
Contention-sécurité, 45, 61
Contention symbolisation, 45, 61
Continuité d'être, 75
Continuité psychique, 45, 76, 340
Criminel par sentiment de culpabilité, 90
Crise, 10, 13, 43, 54, 56, 58-59, 77, 83-85, 123, 125, 129, 139, 150, 157, 177-179, 182, 191, 196, 213, 216, 232, 234, 237, 240-241, 257-262, 269-270, 281, 291, 301, 305-306, 308, 340, 352, 385, 411-415, 420, 428
Crise de la transcendance, 276
Crise identitaire, 85, 238, 275, 294, 299, 421
Crise institutionnelle, 82
Cycle punition-réparation-pardon, 41

D

Décontamination de l'autorité, 13, 34, 39, 43, 221, 380
Décontenance, 72, 239
Décontention, 72, 308
Dépersonnalisation, 32, 89, 118, 174, 197
Dépression essentielle, 120, 124
Déprivation, 91, 389
Déqualification des affects, 132
Désappropriation subjective, 134, 401
Destructivité, 36, 46-47, 112, 130, 171, 189, 196, 199, 202, 222, 258, 260, 293, 297, 308, 371, 373, 390, 411, 413, 428
Détresse, 46, 102, 106,-108, 115, 119, 137, 165, 171, 192-193, 244, 260, 289, 308, 362, 384, 393
Déviance, 91
Don, 7, 32, 34, 50-52, 205, 222-225
Douleur, 46, 106-107, 111, 124, 126, 149, 156, 158, 334, 360, 384-385, 388, 418

E

Education, 5-6, 9, 108, 207, 209, 240, 243, 268, 378, 402, 417,432
Effet contenant, 72, 165, 243, 274, 305, 313, 399, 410
Effondrement, 13-14, 89, 97, 107, 123, 127, 131, 136, 165, 226, 240, 260, 269, 360, 386, 429
Effraction pubertaire, 85, 87

Élément bêta, 57, 111, 136, 244, 291, 295-296, 329-330, 361, 403, 410, 420
 Emboîtement des espaces contenant, 75
 Emboîtement des enveloppes, 258, 260, 286, 290, 341, 407, 409-410, 430
 Emboîtement des espaces de parole, 53
 Emotion, 35, 51, 108, 110-111, 113, 125, 129, 136, 177, 184, 195, 210, 223, 244, 249, 321, 323, 358, 361, 376, 399
 Enfermement, 5, 8-10, 18, 28, 31, 42, 45, 61, 63, 66-67, 70-75, 97, 122, 139, 144, 174, 178, 182, 184, 200, 206-207, 209, 215, 229, 232, 234-239, 243, 257, 261, 263, 265, 268, 273-275, 277-278, 297-298, 308, 311-312, 330, 339, 397-399, 401-406, 411, 415, 417-418, 420, 429-430, 432
 Enigme d'autrui, 337, 418
 Enveloppe, 65, 74-75, 120, 177, 191, 245-252, 257, 274, 278-280, 289-290, 295-297, 302, 304-305, 308, 319, 329, 330, 403, 405-411, 414, 419-421, 424-425, 429
 Enveloppe cadres, 257, 304, 405
 Enveloppe commune, 405
 Enveloppe contenant, 165, 282, 352, 411
 Enveloppe corporelle, 43, 157, 248
 Enveloppe de mouvement, 251
 Enveloppe éducateur référent-psychologue-adolescent, 305, 405
 Enveloppe éducative, 257, 304, 405
 Enveloppe familiale, 407, 410, 412
 Enveloppe groupale, 252-253, 255, 281, 297, 329, 412, 414
 Enveloppe institutionnelle, 329, 409-410
 Enveloppe interinstitutionnelle, 260, 267, 297, 304-305, 308, 310, 312, 328, 330, 406, 409-410, 420
 Enveloppe intrainstitutionnelle, 257, 297, 328, 410
 Enveloppe judiciaire, 406, 407
 Enveloppe maternelle, 248, 328, 401
 Enveloppe méta, 257, 261, 277, 280, 286, 291-292, 296, 406, 410, 419
 Enveloppe mixte, 405
 Enveloppe motrice, 251, 328
 Enveloppe peau, 257, 272, 405
 Enveloppe soignante, 257, 279, 286, 305, 406, 417, 419
 Enveloppe soin extérieur, 406, 407
 Enveloppe somatopsychique, 46
 Enveloppe transitoire pare-excitatrice, 282-283, 402, 414
 Environnement contenant, 62, 252, 402
 Environnement suffisamment bon, 403
 Equipe contenant, 54
 Espace contenant, 10, 17, 36, 42-46, 63, 76, 189, 260, 262, 281
 Espace de jeu, 60-63, 202, 355
 Espace de parole, 38, 43, 53, 59, 65, 268, 273, 342, 356, 381, 424
 Espace de subjectivation, 60
 Espace d'expérience, 14
 Espace psychique élargi, 63, 76, 86
 Espace transitionnel, 100, 196, 263, 280-281, 288, 290, 404, 412
 Excitation, 11, 55, 57, 62, 66, 70, 72, 74-76, 85, 88, 96, 100-109, 113, 117-121, 123, 125, 129, 131-137, 140, 147, 153, 157, 160-165, 195, 197-199, 214, 235-236, 246-248, 280, 282-283,

296-297, 306, 316, 328-330, 353, 360, 362-364, 366, 387, 389, 400-401, 403-404, 414, 426, 429-430
Excitation externe, 133-134, 246, 403
Excitation interne, 133-134, 246, 399, 402-403
Excitation libidinale, 95
Excitation pulsionnelle, 103, 117
Excitation sexuelle, 116, 249
Excitation traumatique, 123, 160, 401-402

F

Faire avec, 7, 10, 11, 18, 28, 48, 63-64, 75-77, 258-259, 309, 333, 335, 348, 394
Faux-self, 68, 75, 88, 112, 123, 249, 257, 270, 294, 351, 378, 390, 395, 400, 414
Fonction alpha, 65, 100, 111, 114, 117, 136, 244-245, 249, 329, 403
Fonction cadre, 75, 329, 410-412
Fonction de contenance, 10, 13, 45, 47, 57, 74, 77, 130, 135, 159, 197, 199, 202, 234, 243-247, 249-250, 255, 268, 281, 286, 290, 296, 301, 306, 310, 312, 329, 330, 341, 346, 364-365, 398-399, 402, 404, 405, 407, 409-411, 419, 420, 423-424
Fonction de conteneur, 47, 196, 269, 281
Fonction de croyance, 254
Fonction de l'idéal, 254
Fonction de pare-excitation, 10, 17, 65, 75, 117, 198, 202, 255, 345, 363-364, 407
Fonction intersubjectalisante, 100-101, 346
Fonction métadéfensive, 255, 256
Fonction miroir, 94, 114, 135, 162, 167, 186-187, 196, 199, 290, 363, 366, 386, 414
Fonction phorique, 254, 278
Fonction subjectalisante, 404
Fonction symbolique, 133
Fond somatique hors psyché, 121

G

Généralité, 85
Groupalité interne, 76, 255, 288, 290, 402-403, 409
Groupe de base, 254
Groupe interne, 254, 255, 288
Groupe de travail, 254

H

Handling, 191, 249
Holding, 91, 157, 191, 247, 249-251
Homomorphie, 253-254, 284

I

Illusion groupale, 56, 230, 232, 253-254, 273, 284, 299, 424

Image du corps, 116, 120, 253
Inconscient amental, 123
Initiation, initiatique, 7, 11, 30, 32-33, 35, 50, 78, 200, 204, 210-213, 215-217, 226-228, 230-231, 234-236, 241-242, 254, 275, 310, 348, 412-414, 419, 421, 424, 426-427, 429-430
Interconenance psychique, 46
Interprétation palliative, 333
Interprétation vicariante, 334
Intersubjectivité, 99, 131, 400, 428
Isomorphie, 253-254, 273, 281, 284, 298

L

Lien d'accompagnement, 338
Lien intersubjectalisant, 101, 404

M

Mère-environnement, 113, 203, 405, 416
Mère-objet, 113, 405, 416
Mère suffisamment bonne, 100, 112, 118, 274, 364, 394
Métaphore paternelle, 92
Mise en acte, 129, 134
Moi-peau, 46, 245, 248-251, 406
Moi-pensant, 249

N

Névrose de caractère, 121, 125
Névrose de comportement, 121, 125-126

O

Objet de relation, 354
Objet transitionnel, 51, 64, 120, 192, 224, 245, 264, 354-355, 376, 394
Objet transitoire, 193, 264, 282, 384, 390
Objet, 102

P

Paradigme excitation-incitation, 247
Paradoxe de l'enfermement, 398
Pare-excitation, 65, 95, 98, 116, 118, 121, 136, 147, 212, 246-247, 250, 320, 329, 345, 365, 394, 403, 405, 412
Partage d'affect, 76, 114-115, 135, 196, 198, 366

Passage à l'acte, 7, 18, 20-21, 26, 38, 43, 49, 51, 68, 71, 77, 80, 94-97, 127-130, 161, 175, 180-181, 193, 195, 197, 205, 223, 229, 231, 234, 236, 238-240, 261, 267, 279, 292-296, 303, 306, 309, 322, 327-330, 332, 345, 358-359, 364, 377, 380-381, 387, 396, 401, 410, 416-418, 421
 Passage à l'acte sexuel, 70
 Passage par l'acte, 130
 Pensée opératoire, 119-120, 124, 126, 132, 174, 193, 401
 Personnalisation, 118
 Personnalité abandonnique, 92, 332
 Personnalité psychopathique, 92, 332
 Position dépressive, 13, 88, 101, 110-111, 119, 162, 197, 203, 260, 418
 Position méta, 203
 Position œdipienne, 119
 Position schizo-paranoïde, 110-111, 119, 165, 197, 394
 Procédé autocalmant, 88, 107, 126, 137, 156, 247
 Préoccupation maternelle primaire, 112, 158, 336, 342, 364
 Processus adolescent, 9, 11, 33, 59, 63, 68, 72-73, 75-76, 85-87, 89, 97, 116, 159, 242-244, 258, 357, 391, 403, 412, 415, 421, 428-429, 432
 Processus d'affectation, 132-133, 160
 Processus d'autorité, 38-39, 41
 Processus de clôture narcissique, 94, 205, 385, 399
 Processus de déliaison, 95, 103, 122, 128, 229, 234, 262, 288, 291-292, 301-302, 410, 421, 423-424
 Processus de désaffectation, 126
 Processus de diffraction, 256
 Processus de fragmentation, 256
 Processus de pensée, 61, 80, 205, 226, 255-256, 296, 308, 362-363
 Processus de répétition, 10, 12, 77
 Processus de séparation-individuation 85, 89
 Processus de subjectalisation, 404
 Processus de subjectivation, 11, 37, 58, 75-76, 87-88, 99-101, 119, 161, 165, 196-197, 258, 320, 359-360, 372, 374, 401-406, 415, 418, 428, 431
 Processus de transformation 85, 110-111
 Processus transitoire, 283
 Psyché-soma, 118
 Psychosomatique, 59, 106, 118-119, 125, 130, 132, 137, 247, 281, 384, 402
 Puberté, 55, 84-85, 87-89, 92, 100, 109, 116-117, 124, 136, 365
 Pulsatilité de la pulsion, 122
 Pulsion, 61, 91-92, 99-100, 103-105, 108-109, 111, 116-117, 121-122, 131, 135, 199, 209-210, 235-236, 239, 240, 243, 248, 254, 257, 323, 330, 365, 382, 419, 432
 Pulsion d'agression, 104, 120, 128
 Pulsion d'attachement, 249, 366, 406
 Pulsion d'autoconservation, 103-104, 122, 406
 Pulsion de destruction, 57, 104, 158, 191, 218, 222, 383
 Pulsion de mort, 103-104, 107, 382, 384-385
 Pulsion d'emprise, 117
 Pulsion de vie, 104, 333, 382, 384
 Pulsion du Ça, 103

Pulsion du Moi, 103-104
Pulsion incestuelle, 92
Pulsion instinctuelle, 113
Pulsion libidinale, 120, 128
Pulsion de lien, 35
Pulsion de tendresse, 366
Pulsion prégénitale, 116
Pulsion sexuelle, 103-104, 116, 122, 363
Punition, 5, 15, 41, 51, 64, 94, 148, 207, 243, 268-269, 407

R

Recours à l'acte, 71, 127, 132, 156, 161-165, 167, 297, 309, 401
Rééducation, 5, 200, 258, 431-432
Règle de type 1, 265-266
Règle de type 2, 265-266
Relation symbiotique, 76
Réminiscence agie, 357
Réparation, 12, 40, 92, 107, 111, 113, 190, 193, 226, 267-269, 283, 303, 385, 390
Répétition, 12, 75, 97, 102, 105, 111, 113, 129, 132, 134-135, 154, 164-165, 187-189, 194, 199, 259, 274, 334, 345, 358, 375, 378, 388, 398, 400-401, 404, 413, 415, 417, 420
Répression des affects, 131
Résilience, 241
Rite, 209-210, 216
Rite de passage, 7, 30, 84, 203, 210-214, 216, 226, 236, 254, 310, 421
Rite d'initiation, 48, 75-76, 212-213, 239, 349, 412, 415, 417, 421, 426, 430-431
Rite liminaire, 211-212
Rite préliminaire, 211, 227
Rite postliminaire, 211, 227
Rite pubertaire, 212

S

Sanction, 8-9, 12-13, 35, 42, 61, 67, 71, 73, 208, 213, 230, 236-238, 243, 266-269, 273-274, 276-277, 297, 300, 303, 304, 311, 314, 316, 322, 327, 329-330, 384, 394, 400-41, 407, 410-411, 422, 425
Sanction alternative, 6
Sanction contenante, 303-304, 402, 404, 410
Sanction interne, 41
Sanction pénale, 9, 397
Sanction punitive, 268, 276, 402, 406, 410, 419
Sécurité affective, 17, 36, 226, 394
Séduction, 39-40, 55, 100, 122, 131, 179, 198, 225, 333, 349, 360-361, 363, 377
Schéma corporel, 120, 127-128
Seconde peau, 329-330, 402, 414
Self, 112, 118, 163, 244, 343, 345

Sentiment de continuité, 64, 99-100, 112, 251, 404
 Sentiment inconscient de culpabilité, 15, 114, 385
 Sentiment de sécurité, 91, 114
 Sentiment d'existence, 64, 118, 248
 Sentiment d'insécurité, 86, 289, 314, 336
 Socialité primaire, 51, 223-224, 254, 276-277, 424
 Socialité secondaire, 51, 223-224, 254, 276-277, 303, 420, 424
 Sollicitude, 57, 113, 222, 268, 377
 Somatisation, 11, 43, 59, 62, 66-68, 70, 74, 76, 99, 102, 119, 122, 125, 127, 134, 229, 236, 261, 269, 277, 287, 291, 302, 400-402, 409, 414
 Somato-psychique, 118
 Souffrance, 42, 48, 56-59, 66, 75-76, 84, 92, 100, 110-111, 118, 121-122, 126, 130-131, 133, 140, 143, 158-162, 168, 176-177, 191, 201, 203, 212, 215-216, 233, 243-245, 252, 254, 258, 268, 270, 278, 280-281, 292-293, 302, 317, 334, 353, 356, 360, 379-380, 383, 385-386, 393, 398, 403-404, 415, 420, 422, 426
 Souffrance primitive, 11, 136, 243
 Souffrance psychique, 10, 18, 28, 39, 71, 111, 117, 119, 134, 160, 198, 243, 292
 Subjectalisation, 100
 Subjectivation, 38, 59, 74-75, 99-101, 119, 133-134, 159, 189, 197-199, 213, 256, 358-360, 399, 401-402, 410, 428
 Subversion libidinale, 122-123, 129
 Survie psychique, 97, 133
 Symbolisation, 60, 75, 107, 119, 129, 132-135, 165, 199, 213, 243, 253, 255, 358-359, 412, 421
 Système pare-excitation/pare-incitation, 247-248

T

Tendance antisociale, 89-91, 202, 344, 416
 Tendresse, 365
 Terreur sans nom, 127, 136, 164
 Théorie de la consolation, 159
 Théorie de la crise, 240, 261, 274, 278, 414
 Transfert en acte, 357
 Transitionnalisation de l'autorité, 41
 Transitionnalité, 65, 118, 132, 193
 Trauma affectif archaïque primaire, 88
 Trauma affectif œdipien, 87
 Traumatisme primaire, 189, 199, 404
 Traumatisme secondaire, 189, 404

V

Vécu agonistique, 102
 Vécu de souffrance, 49
 Viciation précoce du lien, 92
 Vie opératoire, 121, 125
 Violence fondamentale, 36, 222, 260, 266, 280-281, 293, 362, 373, 391, 412, 428

Violence pubertaire, 86, 131, 357, 412, 421, 428

Violence rituelle, 216, 226, 240-241

Vivre avec, 7, 10, 11, 28-29, 35, 50, 52, 63-64, 75-77, 80-82, 194, 200, 204-205, 223, 225, 258, 290-291, 300, 335, 338-342, 344-349, 351-352, 356, 358, 376-377, 397, 399, 401, 405, 415, 422, 425

488488488488UNIVERSITE LUMIERE LYON 2

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

C.R.P.P.C

L'ENFERMEMENT DES ADOLESCENTS

AUTEURS D'ACTES TRANSGRESSIFS :

DE LA CONTENTION A LA CONTENANCE

LIVRET DES ANNEXES

Par

STEPHANIE MARTINEZ

**Thèse de doctorat de psychologie, mention
Psychopathologie et psychologie clinique**

Sous la direction de PASCAL ROMAN

SOMMAIRE

ANNEXE 1 : LES STADES.....	461
ANNEXE 2 : LES GRAPHS.....	463
LEGENDES.....	463
COTATION DES ELEMENTS CLINIQUES.....	465
GRAPHS.....	495
ANNEXE 3 : LA GRILLE DES CLES.....	504

ANNEXE 1

LA GRILLE

DES STADES

De l'entrée à la sortie du CEF, les différentes étapes à passer...

Progression d'un placement de 6 mois ¹	Activités	Sorties	Argent	Téléphone	Visites
Stade n° 1 Observation, analyse, évaluation des compétences, stabilisation et acquisition du règlement. (durée : environ 5 semaines ou +)	Participation obligatoire à tous les ateliers et évaluation du niveau scolaire. Bilan de santé	Aucune sortie	Pécule 11€ + Offre d'emploi 8€ (non obligatoire)	Appel hebdomadaire aux parents (responsables légaux) pendant 15 min (avec l'éducateur référent) ²	Aucune visite
Stade n° 2 Attribué en fonction de l'acquisition des règles du CEF et du comportement (durée : environ 7 semaines ou -)	Priorité scolaire et/ou atelier défini (obligation d'effectuer des stages internes, de participer aux chantiers extérieurs, de s'inscrire à une activité associative, culturelle ou sportive).	Sorties durant les activités journalières et liées à la recherche du projet scolaire, professionnel et culturel et possibilités de sorties en fonction des clés acquises et autorisées	= Stade n° 1	Stade n° 1 + En fonction du bilan possibilité d'appeler une personne supplémentaire (avec l'éducateur référent)	Rencontre famille/institution et élaboration du travail familial à organiser au CEF ou en lieu tiers.
Stade n° 3 Elaboration des objectifs de travail, pour préparer le projet sortie (durée : environ 8 semaines)	Priorité aux stages extérieurs (découverte puis spécialisés) ou à une immersion en milieu scolaire.	Stade n° 2 + Possibilité de sorties sport, culturelles, en fonction des clés acquises et autorisées.	Stade n° 2 + Possibilité d'une offre d'emploi supplémentaire de 5€ pour épargner ou rembourser une dette.	Stade n° 2 + Possibilité d'appeler une personne de la famille élargie. (avec l'éducateur référent)	2 retours en famille accompagnés par l'éducateur référent, puis 2 retours, seul en journée.
Stade n° 4 Mise en place du projet de sortie (durée : environ 4 semaines)	Finalisation et mise à l'épreuve du projet de sortie : stage, formation, scolarité ou emploi, et évaluation. Possibilité d'utiliser le pavillon.	Stade n° 3 + Possibilité de sorties loisirs, d'hébergement extérieur, quartiers libres en fonction des clés acquises et autorisées.	= Stade n° 3	= Stade n° 3	2 retours en famille avec hébergement 2 jours consécutifs une semaine sur deux.

¹ Les stades définis dans ce tableau sont en général applicables pour un placement de six mois qui se déroule correctement. Tout ce projet éducatif est soumis à l'accord du magistrat. Celui-ci sera informé de la trajectoire du jeune dans ce parcours.

² Dès l'admission un référent et un co-référent sont nommés pour la durée du placement. Le co-référent intervient pour pallier aux absences du référent. En cas d'incarcération, si le jeune concerné réintègre le CEF, il doit repasser par les stades 1 et 2, pour une durée définie en équipe.

ANNEXE 2

LES

GRAPHES

LEGENDES DES GRAPHES

Les chiffres correspondent aux ordonnées du graphe.

Les lettres entre parenthèses correspondent à la cotation que j'ai établie par rapport aux données relevées, et qui sont présentées à la suite.

Les agirs : courbe en bleu foncé :

- 1 : non respect du règlement, provocations (O).
- 2 : vol, casse de matériel (P).
- 3 : insultes, altercation entre adolescents (Q).
- 4 : insultes, altercation envers des adultes (S).

Les somatisations : courbe bleu turquoise :

- 1 : maux divers (M).
- 2 : maladies diagnostiquées (N).

Un trait bleu turquoise matérialise la demande et/ou prise de médicaments psycho-actifs (N1).

Les événements potentiellement facteurs de stress : sur une ligne horizontale, matérialisés par des points rouges : ils sont présentés sans distinction par une croix rouge.

- appels à la famille (A).
- les synthèses (D).
- les réunions (E).
- les passages au tribunal (F).

Un trait noir matérialise les retours en famille (I2).

Les événements relevant d'une action d'autorité : traits rouges.

- 1 : reçu par un cadre (J).
- 2 : note d'incident en interne (X).
- 3 : rapport d'incident (L).
- 4 : hospitalisation d'office ou garde à vue (G).
- 5 : incarcération (I).

Les sanctions internes : matérialisées par des traits jaunes :

- 0 : toutes sorties (K5).
- 1 : toutes sorties sauf les sorties loisirs en agglomération (K5A).
- 2 : sorties sport et chantier en semaine et le week-end (K4).
- 3 : sorties sport et chantier en semaine (K3).
- 4 : sorties chantier/stage uniquement (K2).
- 5 : aucune sortie (K1).

COTATION DES ELEMENTS CLINIQUES

jeune	date	codes
Florian	09/17/04N1	K1
	09/18/04M	K1
	09/19/04	K1
	09/20/04	K1
	09/21/04	K1
	09/22/04M	K1
	09/23/04M	K1
	09/24/04A,N	K1
	09/25/04O	K1
	09/26/04P,O	K1
	09/27/04	K1
	09/28/04P	K1
	09/29/04M	K1
	09/30/04	K1
	10/01/04A	K1
	10/02/04P,J	K1
	10/03/04	K1
	10/04/04F,E	K1
	10/05/04M,P	K1
	10/06/04	K1
	10/07/04Q	K1
	10/08/04P,M	K1
	10/09/04A	K1
	10/10/04M	K1
	10/11/04	K1
	10/12/04Q,E	K1
	10/13/04P,S,Q	K1
	10/14/04	K1
	10/15/04	K1
	10/16/04M	K1
	10/17/04	K1
	10/18/04P,O,S	K1
	10/19/04S,O,J,E	K1

10/20/04Q	K1
10/21/04A,Q	K1
10/22/04M	K1
10/23/04	K1
10/24/04	K1
10/25/04S	K1
10/26/04D	K1
10/27/04	K1
10/28/04	K1
10/29/04J	K1
10/30/04	K1
10/31/04	K1
11/01/04A,Q	K1
11/02/04E,L	K1
11/03/04	K1
11/04/04	K1
11/05/04N	K1
11/06/04S	K1
11/07/04Q	K1
11/08/04	K1
11/09/04E	K1
11/10/04	K1
11/11/04	K1
11/12/04	K1
11/13/04A	K1
11/14/04A	K1
11/15/04P	K1
11/16/04E,Q	K4
11/17/04	K4
11/18/04	K4
11/19/04	K4
11/20/04	K4
11/21/04	K4
11/22/04	K4
11/23/04E	K4
11/24/04A	K4
11/25/04	K4
11/26/04Q	K4
11/27/04	K4
11/28/04M	K4
11/29/04	K4
11/30/04O,E,X	K5
12/01/04M	K5
12/02/04	K5
12/03/04	K5
12/04/04M,A	K5
12/05/04M,A	K5
12/06/04	K5
12/07/04E	K5
12/08/04O,M,N1,Q	K5
12/09/04A	K5
12/10/04	K5
12/11/04A	K5
12/12/04A,M	K5

12/13/04A,J	K5
12/14/04P,S,O,E,F	K4
12/15/04	K4
12/16/04P,Q	K4
12/17/04J,A	K4
12/18/04	K4
12/19/04P	K4
12/20/04Q	K4
12/21/04E,L,A	K1
12/22/04M	K1
12/23/04P,A	K1
12/24/04O,A	K1
12/25/04	K1
12/26/04 P	K1
12/27/04	K1
12/28/04 E	K3
12/29/04M,Q	K3
12/30/04A,Q	K3
12/31/04A	K3
01/01/05Q,P,M	K3
01/02/04	K3
01/03/05A	K3
01/04/05E	K5
01/05/05	K5
01/06/05A,Q	K5
01/07/05Q	K5
01/08/05Q	K5
01/09/05A	K5
01/10/05	K5
01/11/05A,D	K5
01/12/05A	K5
01/13/05A	K5
01/14/05	K5
01/15/05	K5
01/16/05Q	K5
01/17/05A	K5
01/18/05Q,E	K5
01/19/05F,A	K5
01/20/04	K5
01/21/05	K5
01/22/05	K5
01/23/05A	K5
01/24/05A	K5
01/25/05Q,E	K5
01/26/05	K5
01/27/05A	K5
01/28/05M	K5
01/29/05Q,O	K5
01/30/05O	K5
02/01/04E	K5
02/02/05P,A	K5
02/03/05	K5
02/04/05P	K5
02/05/05Q	K5

02/06/05O	K5
02/07/05O,P	K5
02/08/05Q,E,L	K1
02/09/05	K1
02/10/04	K1
02/11/04	K1
02/12/05O	K1
02/13/05P	K1
02/14/05	K1
02/15/05M,E	K5
02/16/05O	K5
02/17/05S,P,O,A	K5
02/18/05	K5
02/19/05Q	K5
02/20/05P	K5
02/21/05	K5
02/22/05E,A	K4
02/23/05	K4
02/24/05	K4
02/25/05O	K4
02/26/05A	K4
02/27/05	K4
02/28/05	K4
03/01/05E,A	K3
03/02/05A	K3
03/03/05A	K3
03/04/05F	K3
03/05/05O,P,Q,A	K3
03/06/05A	K3
03/07/05A	K3
03/08/05S,P,A,E	K1
03/09/05A,O	K1
03/10/05A,S	K1
03/11/05	K1
03/12/05O	K1
03/13/05O	K1
03/14/05Q,J	K1
03/15/05E,H,A	K1
03/16/05	K1
03/17/05A	
03/18/05	
03/19/05	
03/20/05	
03/21/05	
03/22/05	
03/23/05	
03/24/05	
03/25/05	
03/26/05	
03/27/05O,A,J	K1
03/28/05O,A,M	K1
03/29/05E,P,A	K3
03/30/05P,A	K3
03/31/05	K3

04/01/05	K3
04/02/05P	K3
04/03/05O,A	K3
04/04/05	K3
04/05/05E	K3
04/06/05A	K3
04/07/05P,A	K3
04/08/05N1	K3
04/09/05Q	K3
04/10/05M	K3
04/11/05O,A	K3
04/12/05E	K4
04/13/05	K4
04/14/05P,O,A	K4
04/15/05S,O,P	K4
04/16/05M	K4
04/17/05A,P,M	K4
04/18/05A,O,J	K4
04/19/05E,O	K3
04/20/05	K3
04/21/05Q,O,N,A	K3
04/22/05A,M	K3
04/23/05	K3
04/24/05M	K3
04/25/05S,P,O,M	K3
04/26/05E	K3
04/27/05	K3
04/28/05	K3

Wilfried

09/28/04O,N	K1
09/29/04	K1
09/30/04	K1
10/01/04M	K1
10/02/04	K1
10/03/04	K1
10/04/04E	K1
10/05/04	K1
10/06/04P	K1
10/07/04	K1
10/08/04	K1
10/09/04	K1
10/10/04A	K1
10/11/04M,E	K1
10/12/04Q	K1
10/13/04O,Q	K1
10/14/04	K1
10/15/04	K1
10/16/04	K1
10/17/04	K1
10/18/04	K1
10/19/04E	K1

10/20/04	K1
10/21/04Q	K1
10/22/04O	K1
10/23/04P	K1
10/24/04	K1
10/25/04M	K1
10/26/04 F,E	K1
10/27/04	K1
10/28/04	K1
10/29/04	K1
10/30/04	K1
10/31/04	K1
11/01/04	K1
11/02/04D	K3
11/03/04	K3
11/04/04	K3
11/05/04	K3
11/06/04	K3
11/07/04Q,O	K3
11/08/04	K3
11/09/04E	K3
11/10/04	K3
11/11/04	K3
11/12/04A	K3
11/13/04M	K3
11/14/04O	K3
11/15/04Q	K3
11/16/04E	K2
11/17/04	K2
11/18/04	K2
11/19/04	K2
11/20/04	K2
11/21/04	K2
11/22/04Q	K2
11/23/04 E	K3
11/24/04A	K3
11/25/04N1	K3
11/26/04Q	K3
11/27/04O,S	K3
11/28/04	K3
11/29/04	K3
11/30/04O,E,L	K1
12/01/04	K1
12/02/04	K1
12/03/04	K1
12/04/04	K1
12/05/04	K1
12/06/04Q	K1
12/07/04O,J,A,E	K3
12/08/04Q,S	K3
12/09/04M	K3
12/10/04	K3
12/11/04A,O	K3
12/12/04	K3

12/13/04Q,A,S	K3
12/14/04F,E	K3
12/15/04	K3
12/16/04Q,O	K3
12/17/04O,J	K3
12/18/04	K3
12/19/04	K3
12/20/04	K3
12/21/04E,Q,A	K1
12/22/04M,J	K1
12/23/04A,Q	K1
12/24/04	K1
12/25/04A	K1
12/26/04	K1
12/27/04	K5
12/28/04Q,O,A,S	K5
12/29/04Q	K5
12/30/04	K5
12/31/04A	K5
01/01/05O,Q	K5
01/02/05O,A	K5
01/03/05O	K5
01/04/05O,E,L	K1
01/05/05	K1
01/06/05S,O	K1
01/07/05N,Q,A,S	K1
01/08/05M	K1
01/09/05M,S	K1
01/10/05	K1
01/11/05E,Q,O	K1
01/12/05A,M,N1	K1
01/13/05	K1
01/14/05Q	K1
01/15/05O,S	K1
01/16/05A	K1
01/17/05	K1
01/18/05Q,D	K1
01/19/05O,S	K1
01/20/05J	K1
01/21/05	K1
01/22/05	K1
01/23/05A	K1
01/24/05	K1
01/25/05M,A,Q,E	K5
01/26/05J,O,P	K5
01/27/05	K5
01/28/05	K5
01/29/05	K5
01/30/05A	K5
02/01/05A,E	K5
02/02/05	K5
02/03/05	K5
02/04/05N	K5
02/05/05P	K5

02/06/05O,S,A	K5
02/07/05O,S	K5
02/08/05O,Q,E	K5
02/09/05S,O	K5
02/10/05	K5
02/11/05O,S	K5
02/12/05O	K5
02/13/05N	K5
02/14/05F	K5
02/15/05E	K4
02/16/05Q	K4
02/17/05Q,O,A	K4
02/18/05A	K4
02/19/05Q,O	K4
02/20/05	K4
02/21/05O	K4
02/22/05E,L	K1
02/23/05O,M,O	K1
02/24/05A	K1
02/25/05	K1
02/26/05	K1
02/27/05A,O	K1
02/28/05Q,O	K1
03/01/05E,O,P	K3
03/02/05P,O,S	K3
03/03/05O,A	K3
03/04/05	K3
03/05/05A,Q	K3
03/06/05O,P	K3
03/07/05F	K3
03/08/05E	K2
03/09/05	K2
03/10/05A	K2
03/11/05O,S,J	K2
03/12/05M	K2
03/13/05I2	K2
03/14/05Q,S,J,H	K2
03/15/05E,H,O	K1
03/16/05F,I	
03/17/05I	
03/18/05I	
03/19/05I	
03/20/05I	
03/21/05I	
03/22/05E,I	
03/23/05I	
03/24/05I	
03/25/05I	
03/26/05A,P	K1
03/27/05A	K1
03/28/05	K1
03/29/05E	K5
03/30/05	K5
03/31/05	K5

04/01/05M	K5
04/02/05A	K5
04/03/05	K5
04/04/05	K5
04/05/05E,O	K5
04/06/05O,A	K5
04/07/05A	K5
04/08/05	K5
04/09/05S,Q	K5
04/10/05A,M	K5
04/11/05	K5
04/12/05E	K5
04/13/05A,O,S	K5
04/14/05	K5
04/15/05A	K5
04/16/05O,S	K5
04/17/05I2	
04/18/05O,S,P	K5
04/19/05E,S,A,O	K5A
04/20/05	K5A
04/21/05	K5A
04/22/05	K5A
04/23/05S,A,O	K5A
04/24/05O,A	K5A
04/25/05S,O	K5A
04/26/05E,S,O	K5
04/27/05	K5
04/28/05	K5
04/29/05O	K5

Jordan

10/01/04N,M	K1
10/02/04	K1
10/03/04	K1
10/04/04M	K1
10/05/05	K1
10/06/04N,N1	K1
10/07/04Q	K1
10/08/04A,O	K1
10/09/05	K1
10/10/04A	K1
10/11/05	K1
10/12/05E	K1
10/13/04Q	K1
10/14/04S	K1
10/15/04A	K1
10/16/04M	K1
10/18/04	K1
10/19/04A,E	K1
10/20/04O,Q	K1
10/21/04	K1
10/22/04N1	K1
10/23/04A	K1
10/24/04	K1

10/25/04	K1
10/26/04S,A,E	K1
10/27/04	K1
10/28/04Q	K1
10/29/04A	K1
10/30/04A,J	K1
10/31/04A	K1
11/01/04Q,S	K1
11/02/04L,E	K1
11/03/04A	K1
11/04/04	K1
11/05/04A	K1
11/06/04	K1
11/07/04M	K1
11/08/04	K1
11/09/04D	K2
11/10/04S	K2
11/11/04A	K2
11/12/04	K2
11/13/04P,A,J	K2
11/14/05	K2
11/15/04O	K2
11/16/04E,N,Q	K2
11/17/04	K2
11/18/04A	K2
11/19/04O,J	K2
11/20/04	K2
11/21/04	K2
11/22/04A	K2
11/23/04E	K2
11/24/04	K2
11/25/04A	K2
11/26/04A	K2
11/27/04O	K2
11/28/04	K2
11/29/04Q,A	K2
11/30/04E,O	K2
12/01/04A,S	K2
12/02/04M,A,S	K2
12/03/04	K2
12/04/04	K2
12/05/04	K2
12/06/04Q	K2
12/07/04E,N	K3
12/08/04	K3
12/09/04A	K3
12/10/04	K3
12/11/04A	K3
12/12/04	K3
12/13/04A	K3
12/14/04E	K3
12/15/04A	K3
12/16/04A	K3
12/17/04A	K3

12/18/04O	K3
12/19/04	K3
12/20/04Q,P	K3
12/21/04E,N,Q,A	K1
12/22/04	K1
12/23/04	K1
12/24/04A	K1
12/25/04A	K1
12/26/04A,Q	K1
12/27/04	K5
12/28/04E,O	K5
12/29/04	K5
12/30/04S,A	K5
12/31/04A	K5
01/01/05S,A	K5
01/02/05M	K5
01/03/05	K5
01/04/05E	K5
01/05/05A	K5
01/06/05P	K5
01/07/05	K5
01/08/05	K5
01/09/05	K5
01/10/05	K5
01/11/05E	K5
01/12/05A	K5
01/13/05	K5
01/14/05	K5
01/15/05A	K5
01/16/05Q,A	K5
01/17/05	K5
01/18/05E	K5
01/19/05	K5
01/20/05	K5
01/21/05A	K5
01/22/05	K5
01/23/05	K5
01/24/05	K5
01/25/05E,S,Q	K5
01/26/05A	K5
01/27/05	K5
01/28/05P,S	K5
01/29/05	K5
01/30/05A	K5
01/31/05A	K5
02/01/05D	K5
02/02/05	K5
02/03/05A,N1	K5
02/04/05	K5
02/05/05	K5
02/06/05	K5
02/07/05	K5
02/08/05E	K5
02/09/05	K5

02/10/05	K5
02/11/05	K5
02/12/05A	K5
02/13/05	K5
02/14/05F	K5
02/15/05E	K5
02/16/05Q	K5
02/17/05Q,N,M,A	K5
02/18/05A	K5
02/19/05I2,A	
02/20/05N	K5
02/21/05F,P,A	K5
02/22/05E	K5
02/23/05	K5
02/24/05A	K5
02/25/05Q	K5
02/27/05I2	
02/28/05Q	K5
03/01/05E,N	K5
03/02/05	K5
03/03/05A	K5
03/04/05A	K5
03/05/05I2	
03/06/05I2	
03/07/05	K5
03/08/05E	K5
03/09/05	K5
03/10/05A	K5
03/11/05	K5
03/12/05I2	
03/13/05I2,A	
03/14/05A,Q,J	K5
03/15/05E	K5
03/16/05	K5
03/17/05A	K5
03/18/05	K5
03/19/05I2	
03/20/05I2	
03/21/05	K5
03/22/05E,A	K5
03/23/05	K5
03/24/05	K5
03/25/05	K5
03/26/05I2	
03/27/05I2	
03/28/05P,O,S	K5
03/29/05E	K5
03/30/05	K5
03/31/05P	K5
04/01/05	K5
04/02/05I2	
04/03/05I2,A	
04/04/05	K5
04/05/05E,A	K5

04/06/05A	K5
04/07/05	K5
04/08/05O,S,M	K5
04/09/05I2	
04/10/05I2	
04/11/05O,P,Q	K5
04/12/05E,A	K1A
04/13/05	K1A
04/14/05	K1A
04/15/05	K1A
04/16/05	K1A
04/17/05A	K1A
04/18/05	K1A
04/19/05E	K5A
04/20/05	K5A
04/21/05	K5A
04/22/05	K5A
04/23/05O,S	K5A
04/24/05I2	
04/25/05	K5A
04/26/05E,P	K5A
04/27/05S,A	K5A
04/28/05A	K5A
04/29/05	K5A
04/30/05I2	

Christian

11/12/04M	K1
11/13/04	K1
11/14/04	K1
11/15/04A	K1
11/16/04E	K1
11/17/04	K1
11/18/04	K1
11/19/04	K1
11/20/04	K1
11/21/04A	K1
11/22/04	K1
11/23/04E	K1
11/24/04	K1
11/25/04	K1
11/26/04	K1
11/27/04	K1
11/28/04A	K1
11/29/04	K1
11/30/04E	K1
12/01/04	K1
12/02/04	K1
12/03/04	K1
12/04/04	K1
12/05/04	K1
12/06/05	K1
12/07/04E	K1
12/08/04M	K1

12/09/04A	K1
12/10/04	K1
12/11/04	K1
12/12/04	K1
12/13/04	K1
12/14/04O,A,D	K4
12/15/04	K4
12/16/04A	K4
12/17/04	K4
12/18/04A	K4
12/19/04A	K4
12/20/04	K4
12/21/04A,E	K4
12/22/04	K4
12/23/04	K4
12/24/04A	K4
12/25/04O,A	K4
12/26/04	K4
12/27/04	K5
12/28/04E,A	K5
12/29/04	K5
12/30/04Q	K5
12/31/04A	K5
01/01/05A,N1	K5
01/02/05A	K5
01/03/05M	K5
01/04/05E	K5
01/05/05A	K5
01/06/05	K5
01/07/05A	K5
01/08/05	K5
01/09/05	K5
01/10/05O,A	K5
01/11/05E	K5
01/12/05A	K5
01/13/05	K5
01/14/05	K5
01/15/05A	K5
01/16/05	K5
01/17/05	K5
01/18/05E	K5
01/19/05A	K5
01/20/05N1	K5
01/21/05A	K5
01/22/05A	K5
01/23/05A	K5
01/24/05	K5
01/25/05E	K5
01/26/05O,A	K5
01/27/05A	K5
01/28/05	K5
01/29/05	K5
01/30/05A	K5
01/31/05A	K5

02/01/05E	K5
02/02/05A	K5
02/03/05O	K5
02/04/05J	K5
01/05/05	K5
02/06/05A	K5
02/07/05J,A	K5
02/08/05E	K5
02/09/05	K5
02/10/05A	K5
02/11/05	K5
02/12/05A	K5
02/13/05	K5
02/14/05A	K5
02/15/05E,A	K5
02/16/05O,P	K5
02/17/05A	K5
02/18/05	K5
02/19/05A	K5
02/20/05	K5
02/21/05A	K5
02/22/05D,F,A	K5
02/23/05O	K5
02/24/05	K5
02/25/05	K5
02/26/05	K5
02/27/05	K5
02/28/05	K5
03/01/05E,A	K5
03/02/05A	K5
03/03/05P	K5
03/04/05	K5
03/05/05S	K5
03/06/05Q,P	K5
03/07/05M	K5
03/08/05E	K4
03/09/05	K4
03/10/05	K4
03/11/05	K4
03/12/05	K4
03/13/05	K4
03/14/05	K4
03/15/05E,O	
03/16/05	
03/17/05	
03/18/05	
03/19/05O	K5
03/20/05	K5
03/21/05	K5
03/22/05E	K5
03/23/05	K5
03/24/05	K5
03/25/05	K5
03/26/05O	K5

03/27/05	I2,O	
03/28/05	O	K5
03/29/05	E,O	K1
03/30/05		K1
03/31/05		K1
04/01/05		K1
04/02/05	I2	
04/03/05	I2	
04/04/05		K1
04/05/05	E,S	K4
04/06/05	O	K4
04/07/05	S	K4
04/08/05	O	K4
04/09/05	O,Q,I2	
04/10/05	O,S,Q	K4
04/11/05	O	K4
04/12/05	E	K1
04/13/05		K1
04/14/05		K1
04/15/05		K1
04/16/05		K1
04/17/05		K1
04/18/05		K1
04/19/05	E	K5A
04/20/05		K5A
04/21/05		K5A
04/22/05		K5A
04/23/05	I2	
04/24/05	I2	
04/25/05		K5A
04/26/05	E	
04/27/05		
04/28/05		
04/29/05		

Karim

12/18/04	O	K1
12/19/04	J	K1
12/20/04		K1
12/21/04	E,A	K1
12/22/04		K1
12/23/04		K1
12/24/04		K1
12/25/04		K1
12/26/04	A	K1
12/27/04	Q	K1
12/28/04	E,O	K1
12/29/04	S,J,O	K1
12/30/04	Q	K1
12/31/04	S,O	K1
01/01/05	Q	K1
01/02/05	O	K1
01/03/05		K1
01/04/05	E,L	K1

01/05/05	K1
01/06/05Q,S	K1
01/07/05O,J,S	K1
01/08/05S	K1
01/09/05	K1
01/10/05P,S	K1
01/11/05E,Q	K1
01/12/05	K1
01/13/05S	K1
01/14/05Q	K1
01/15/05O	K1
01/16/05Q,P	K1
01/17/05Q,P	K1
01/18/05E	K1
01/19/05S,O,A	K1
01/20/05N1,M	K1
01/21/05M	K1
01/22/05O	K1
01/23/05O	K1
01/24/05	K1
01/25/05D,M	K3
01/26/05O	K3
01/27/05	K3
01/28/05S,M,Q,S,G	K3
01/29/05G	
01/30/05G	
01/31/05G	
02/01/05E,G	
02/02/05G	
02/03/05G	
02/04/05G,N1,J	
02/05/05P	K1
02/06/05O,A	K1
02/07/05O	K1
02/08/05E,O	K4
02/09/05	K4
02/10/05	K4
02/11/05	K4
02/12/05O	K4
02/13/05O	K4
02/14/05O,S	K4
02/15/05E,M,O	K3
02/16/05S	K3
02/17/05M	K3
02/18/05O,J,A	K3
02/19/05Q,O	K3
02/20/05S	K3
02/21/05O,S	K3
02/22/05E	K5A
02/23/05A	K5A
02/24/05F	K5A
02/25/05	K5A
02/26/05M,O,A	K5A
02/27/05O	K5A

02/28/05O	K5A
03/01/05E,O,P	K3
03/02/05A	K3
03/03/05O	K3
03/04/05	K3
03/05/05	K3
03/06/05	K3
03/07/05	K3
03/08/05E,A	K5
03/09/05	K5
03/10/05O	K5
03/11/05O	K5
03/12/05O	K5
03/13/05O,S	K5
03/14/05J	K5
03/15/05E,O	K1
03/16/05P,Q,A	K1
03/17/05	K1
03/18/05O,A,P,S,Q,J	K1
03/19/05O,P,S,H	K1
03/20/05A	K1
03/21/05O,L	K1
03/22/05E,O,A	K1
03/23/05O	K1
03/24/05O	K1
03/25/05O,G,L	
03/26/05G	
03/27/05G	
03/28/05G	
03/29/05E,G	
03/30/05G	
03/31/05G	
04/01/05G	
04/02/05G	
04/03/05G	
04/04/05G	
04/05/05E,G	
04/06/05J,Q,A,N1	K1
04/07/05	K1
04/08/05	K1
04/09/05	K1
04/10/05	K1
04/11/05F	K1
04/12/05E,H	K1
04/13/05I	
04/14/05I	
04/15/05I	
04/16/05I	
04/17/05I	
04/18/05I	
04/19/05I	
04/20/05I	
04/21/05I	
04/22/05I	

04/23/05I	
04/24/05I	
04/25/05I	
04/26/05E,I	
04/27/05	K1
04/28/05A	K1
04/29/05	K1
04/30/05O	K1

Saïd

10/15/04A	K1
10/16/04M	K1
10/17/04	K1
10/18/04	K1
10/19/04E	K1
10/20/04M	K1
10/21/04	K1
10/22/04P	K1
10/23/04	K1
10/24/04	K1
10/25/04M	K1
10/26/04E	K1
10/27/04A	K1
10/28/04	K1
10/29/04	K1
10/30/04	K1
10/31/04	K1
11/01/04	K1
11/02/04E	K1
11/03/04A	K1
11/04/04	K1
11/05/05	K1
11/06/04	K1
11/07/04	K1
11/08/04F	K1
11/09/04E	K1
11/10/04M	K1
11/11/04M	K1
11/12/04	K1
11/13/04	K1
11/14/04	K1
11/15/04A	K1
11/16/04E	K1
11/17/04	K1
11/18/04	K1
11/19/04	K1
11/20/04	K1
11/21/04	K1
11/22/04	K1
11/23/04D	K4
11/24/04	K4
11/25/04	K4
11/26/04M	K4
11/27/04	K4

11/28/04	K4
11/29/04	K4
11/30/04E	K5
12/01/04A	K5
12/02/04	K5
12/03/04	K5
12/04/04	K5
12/05/04	K5
12/06/04	K5
12/07/04E	K5
12/08/04	K5
12/09/04	K5
12/10/04	K5
12/11/04	K5
12/12/04	K5
12/13/04	K5
12/14/04E	K5
12/15/04	K5
12/16/04F	K5
12/17/04	K5
12/18/04	K5
12/19/04	K5
12/20/04	K5
12/21/04E,M,O	K5
12/22/04O,J	K5
12/23/04O,Q	K5
12/24/04M	K5
12/26/04	K5
12/27/04O	K5
12/28/04E	K5
12/29/04	K5
12/30/04	K5
12/31/04O	K5
01/01/05	K5
01/02/05	K5
01/03/05O,J	K1
01/04/05E,L	K1
01/05/05	K1
01/06/05	K1
01/07/05	K1
01/08/05	K1
01/09/05A	K1
01/10/05	K1
01/11/05E	K5
01/12/05M	K5
01/13/05	K5
01/14/05	K5
01/15/05	K5
01/16/05	K5
01/17/05	K5
01/18/05E,M	K5
01/19/05	K5
01/20/05N1	K5
01/21/05	K5

01/22/05M	K5
01/23/05O	K5
01/24/05	K5
01/25/05E	K5
01/26/05A	K5
01/27/05	K5
01/28/05	K5
01/29/05A	K5
01/30/05	K5
01/31/05	K5
02/01/05E	K5
02/02/05	K5
02/03/05	K5
02/04/05	K5
02/05/05	K5
02/06/05	K5
02/07/05J	K5
02/08/05O,D	K5
02/09/05	K5
02/10/05O	K5
02/11/04	K5
02/12/05A	K5
02/13/05	K5
02/14/05M,S	K5
02/15/05E	K5
02/16/05	K5
02/17/05N	K5
02/18/05	K5
02/19/05	K5
02/20/05	K5
02/21/05O,M	K5
02/22/05D,O,S	K5
02/23/05	K5
02/24/05	K5
02/25/05	K5
02/26/05	K5
02/27/05	K5
02/28/05	K5
03/01/05E	K5
03/02/05O,S	K5
03/03/05	K5
03/04/05O	K5
03/05/05O	K5
03/06/05O	K5
03/07/05A,M,S	K5
03/08/05D	K5
03/09/05	K5
03/10/05	K5
03/11/05	K5
03/12/05	K5
03/13/05	K5
03/14/05O,J	K5
03/15/05E	K1
03/16/05	

03/17/05	
03/18/05	
03/19/05O	K1
03/20/05I2	
03/21/05O	K1
03/22/05E,O	K5
03/23/05	K5
03/24/05	K5
03/25/05A	K5
03/26/05I2	
03/27/05I2	
03/28/05	K5
03/29/05E	K5
03/30/05M	K5
03/31/05	K5
04/01/05	K5
04/02/05I2	
04/03/05I2	
04/04/05	K5
04/05/05E	K5
04/06/05M	K5
04/07/05	K5
04/08/05O	K5

Sylvain

09/21/04A	K1
09/22/04	K1
09/23/04	K1
09/24/04	K1
09/25/04M,A	K1
09/26/04	K1
09/27/04	K1
09/28/04	K1
09/29/04A	K1
09/30/04	K1
10/01/04	K1
10/02/04A	K1
10/03/04	K1
10/04/04	K1
10/05/04E	K1
10/06/04M	K1
10/07/04	K1
10/08/04	K1
10/09/04	K1
10/10/04	K1
10/11/04	K1
10/12/04D	K5
10/13/04F	K5
10/14/04	K5
10/15/04	K5
10/16/04A	K5
10/17/04	K5
10/18/04	K5

10/19/04E	K5
10/20/04	K5
10/21/04	K5
10/22/04	K5
10/23/04	K5
10/24/04	K5
10/25/04	K5
10/26/04E	K5
10/27/04A	K5
10/28/04	K5
10/29/04	K5
10/30/04	K5
10/31/04A	K5
11/01/04	K5
11/02/04E	K5
11/03/04A	K5
11/04/04	K5
11/05/04M	K5
11/06/04A	K5
11/07/04A	K5
11/08/04	K5
11/09/04E	K5
11/10/04	K5
11/11/04	K5
11/12/04	K5
11/13/04	K5
11/14/04	K5
11/15/04Q	K5
11/16/04E,O	K5
11/17/04A	K5
11/18/04A	K5
11/19/04	K5
11/20/04	K5
11/21/04	K5
11/22/04	K5
11/23/04E	K5
11/24/04A	K5
11/25/04	K5
11/26/04A	K5
11/27/04A	K5
11/28/04A	K5
11/29/04A	K5
11/30/04E	K5
12/01/04A	K5
12/02/04	K5
12/03/04	K5
12/04/04	K5
12/05/04	K5
12/06/04	K5
12/07/04E	K5
12/08/04A	K5
12/09/04	K5
12/10/04	K5
12/11/04	K5

12/12/04Q,A	K5
12/13/04Q,A	K5
12/14/04E,J	K5
12/15/04A	K5
12/16/04A	K5
12/17/04	K5
12/18/04O	K5
12/19/04A	K5
12/20/04	K5
12/21/04E	K5
12/22/04	K5
12/23/04	K5
12/24/04A	K5
12/25/04	K5
12/26/04	K5
12/27/04S	K5
12/28/04E	K5
12/29/04A	K5
12/30/04O	K5
12/31/04A,O	K5
01/01/05A	K5
01/02/05A,O	K5
01/03/05O,L	K5
01/04/05E	K2
01/05/05M,F	K2
01/06/05	K2
01/07/05	K2
01/08/05A	K2
01/09/05	K2
01/10/05	K2
01/11/05E	K2
01/12/05	K2
01/13/05	K2
01/14/05	K2
01/15/05	K2
01/16/05	K2
01/17/05Q,L	K2
01/18/05E,H	
I	

Anthony

10/13/04A,O	K1
10/14/04	K1
10/15/04A	K1
10/16/04	K1
10/17/04	K1
10/18/04M	K1
10/19/04E,O,A	K1
10/20/04J,O	K1
10/21/04	K1
10/22/04O	K1
10/23/04O,S	K1
10/24/04	K1
10/25/04A,P	K1

10/26/04E,M	K1
10/27/04	K1
10/28/04A	K1
10/29/04M	K1
10/30/04	K1
10/31/04A	K1
11/01/04	K1
11/02/04E	K1
11/03/04	K1
11/04/04A	K1
11/05/04	K1
11/06/04	K1
11/07/04A	K1
11/08/04S,X	K1
11/09/04E	K1
11/10/04F,M	K1
11/11/04M,P	K1
11/12/04	K1
11/13/04O,M,A	K1
11/14/04A,S,J	K1
11/15/04	K1
11/16/04D	K2
11/17/04O,J	K2
11/18/04O,J	K2
11/19/04	K2
11/20/04P	K2
11/21/04	K2
11/22/04J,X,A	K2
11/23/04E	K2
11/24/04	K2
11/25/04A	K2
11/26/04	K2
11/27/04O,S	K2
11/28/04A,O	K2
11/29/04S	K2
11/30/04E	K2
12/01/04A	K2
12/02/04	K2
12/03/04	K2
12/04/04	K2
12/05/04A	K2
12/06/04	K2
12/07/04E	K2
12/08/04J,Q	K2
12/09/04	K2
12/10/04	K2
12/11/04	K2
12/12/04A,Q	K2
12/13/04	K2
12/14/04D,M	K5
12/15/04F	K5
12/16/04M,O	K5
12/17/04	K5
12/18/04P,Q,O	K5

12/19/04A	K5
12/20/04	K5
12/21/04E	K1
12/22/04O,P,A	K1
12/23/04A	K1
12/24/04	K1
12/25/04	K1
12/26/04O,P,S,A	K1
12/27/04L,O	K1
12/28/04E,L,S,O,A	K1
12/29/04F	K1
12/30/04A	K1
12/31/04S	K1
01/01/05A,M	K1
01/02/05A	K1
01/03/05	K1
01/04/05E	K5
01/05/05P,A	K5
01/06/04O,S,P	K5
01/07/05	K5
01/08/05Q,S,A	K5
01/09/05A,O	K5
01/10/05O	K5
01/11/05E,O	K5
01/12/05	K5
01/13/05S	K5
01/14/05	K5
01/15/05O,A	K5
01/16/05A	K5
01/17/05	K5
01/18/05E	K5
01/19/05	K5
01/20/05A	K5
01/21/05	K5
01/22/05	K5
01/23/05A	K5
01/24/05	K5
01/25/05E	K5
01/26/05A	K5
01/27/05N1,A	K5
01/28/05S,A,O	K5
01/29/05Q,A	K5
01/30/05O,P	K5
01/31/05	K5
02/01/05D	K5
02/02/05F	K5
02/03/05S	K5
02/04/05S,P,A,O	K5
02/05/05M	K5
02/06/05A,P,O,S	K5
02/07/05L,A	K5
02/08/05E,N1	K5
02/09/05S,J	K5
02/10/05	K5

02/11/05O,J,A	K5
02/12/05	K5
02/13/05L,H	K5
02/14/05I	K5

Tico

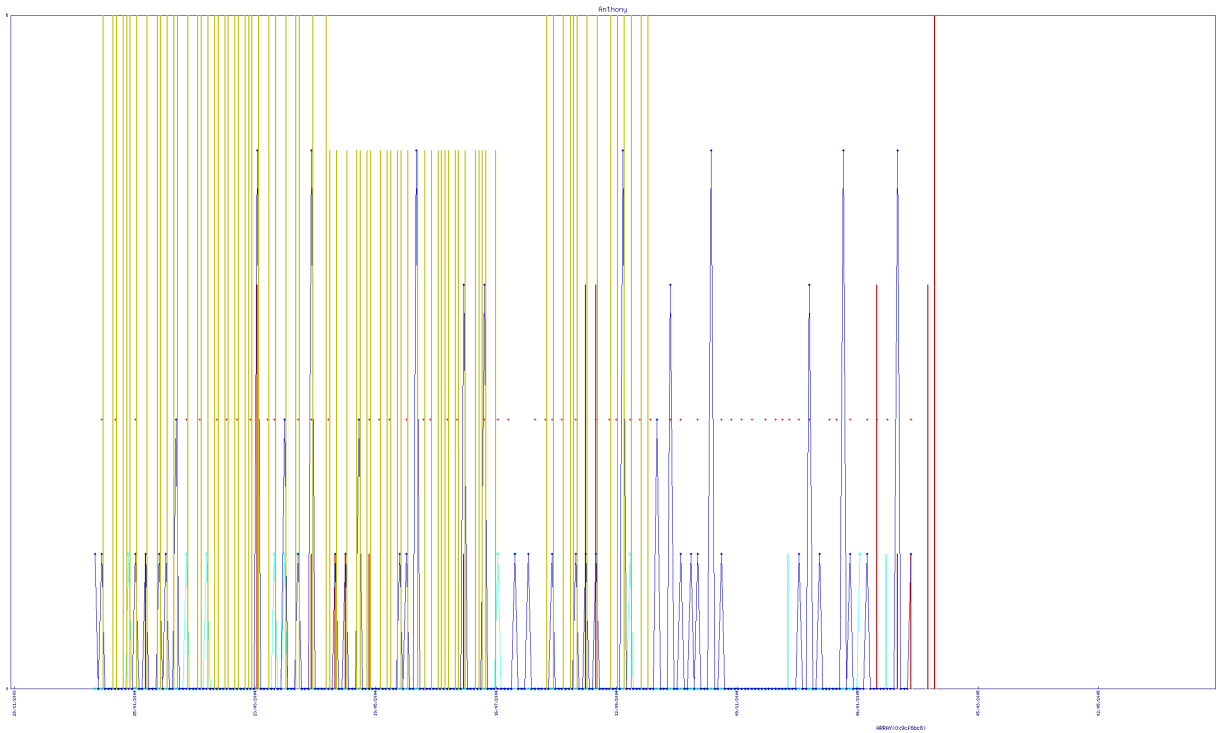
09/22/04	K1
09/23/04	K1
09/24/04	K1
09/25/04	K1
09/26/04	K1
09/27/04	K1
09/28/04	K1
09/29/04	K1
09/30/04	K1
10/01/04	K1
10/02/04O,J,M	K1
10/03/04	K1
10/04/04E	K1
10/05/04A	K1
10/06/04N1	K1
10/07/04	K1
10/08/04	K1
10/09/04A,N1	K1
10/10/04	K1
10/11/04	K1
10/12/04E,N	K1
10/13/04	K1
10/14/04	K1
10/15/04	K1
10/16/04	K1
10/17/04	K1
10/18/04	K1
10/19/04E,A	K1
10/20/04M	K1
10/21/04N	K1
10/22/04J,S,M	K1
10/23/04	K1
10/24/04	K1
10/25/04M	K1
10/26/04D	K5
10/27/04	K5
10/28/04M	K5
10/29/04M	K5
10/30/04	K5
10/31/04	K5
11/01/04	K5
11/02/04E	K5
11/03/04M	K5
11/04/04	K5
11/05/04	K5
11/06/04	K5
11/07/04S	K5
11/08/04	K5

11/09/04E	K5
11/10/04Q	K5
11/11/04M	K5
11/12/04A,M	K5
11/13/04	K5
11/14/04A	K5
11/15/04A	K5
11/16/04	K5
11/17/04	K5
11/18/04	K5
11/19/04	K5
11/20/04	K5
11/21/04	K5
11/22/04	K5
11/23/04E,M	K5
11/24/04	K5
11/25/04A	K5
11/26/04	K5
11/27/04A	K5
11/28/04	K5
11/29/04	K5
11/30/04E	K5
12/01/04	K5
12/02/04M,A	K5
12/03/04	K5
12/04/04M	K5
12/05/04	K5
12/06/04	K5
12/07/04E	K5
12/08/04Q	K5
12/09/04	K5
12/10/04	K5
12/11/04	K5
12/12/04A	K5
12/13/04A	K5
12/14/04E	K5
12/15/04	K5
12/16/04	K5
12/17/04A	K5
12/18/04O	K5
12/19/04	K5
12/20/04	K5
12/21/04E,A	K5
12/22/04A	K5
12/23/04	K5
12/24/04	K5
12/25/04A	K5
12/26/04	K5
12/27/04S	K5
12/28/04E,Q	K5
12/29/04O	K5
12/30/04A,Q	K5
01/01/05	K5
01/02/05O,S,A	K5

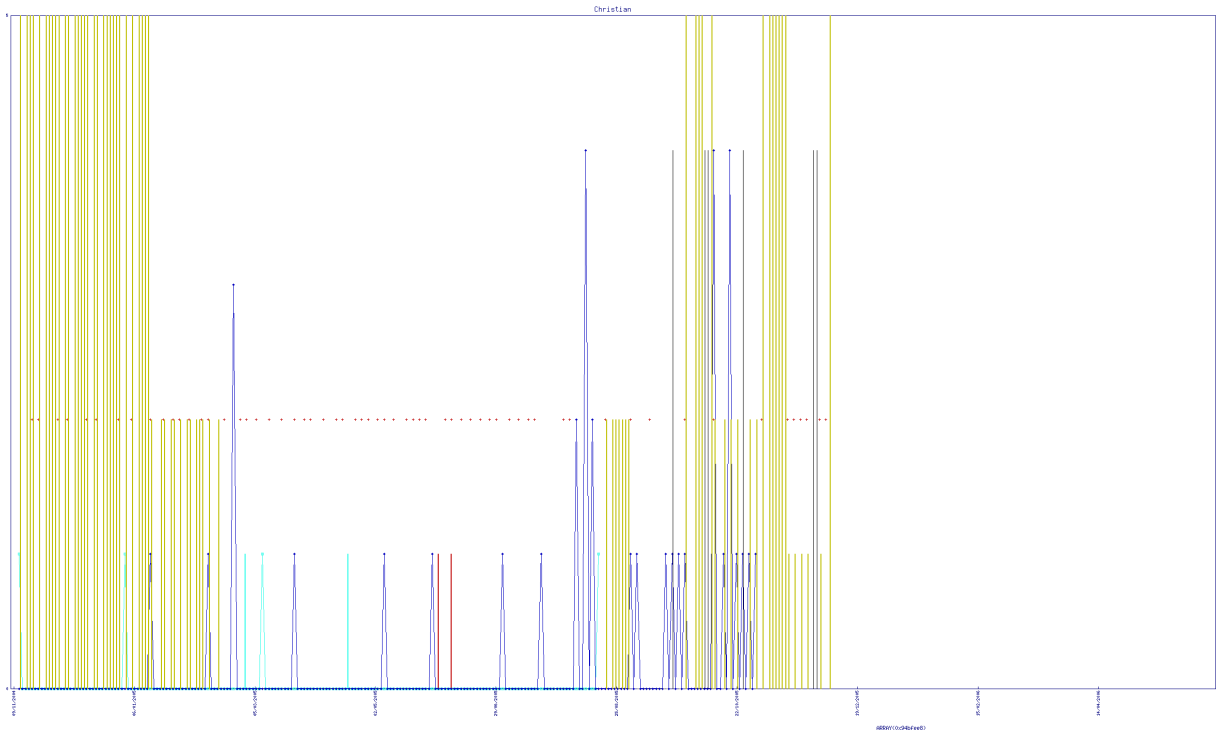
01/03/05A	K5
01/04/05E	K4
01/05/05A,L	K4
01/06/05A	K4
01/07/05	K4
01/08/05	K4
01/09/05	K4
01/10/05A	K4
01/11/05E	K5
01/12/05	K5
01/13/05	K5
01/14/05	K5
01/15/05	K5
01/16/05	K5
01/17/05	K5
01/18/05D,A	K5
01/19/05	K5
01/20/05	K5
02/21/05	K5
01/22/05	K5
01/23/05A,I2	
01/24/05	K5
01/25/05E	K5
01/26/05N	K5
01/27/05A	K5
01/28/05	K5
01/29/05Q,O	K5
01/30/05	K5
01/31/05	K5
02/01/05E	K5
02/02/05	K5
02/03/05O	K5
02/04/05O,P,J,N1	K5
02/05/05	K5
02/06/05I2	
02/07/05	K5
02/08/05E,O	K5
02/09/05N,M	K5
02/10/05	K5
02/11/05	K5
02/12/05O	K5
02/13/05O	K5
02/14/05	K5
02/15/05E	K5
02/16/05	K5
02/17/05	K5
02/18/05	K5
02/19/05I2	K5
02/20/05I2	K5
02/21/05	K5
02/22/05E	K5
02/23/05	K5
02/24/05A	K5
02/25/05	K5

02/26/05I2	
02/27/05I2	
02/28/05	K5
03/01/05D,A	K5
03/02/05O,A	K5
03/03/05M,O	K5
03/04/05	K5
03/05/05I2	K5
03/06/05I2	K5
03/07/05	K5
03/08/05E	K5
03/09/05	K5
03/10/05O,A	K5
03/11/05O	K5
03/12/05S,O,I2	
03/13/05I2,O	
03/14/05	K5
03/15/05E	
03/16/05	
03/17/05	
03/18/05P,S,A	K5
03/19/05O	K5
03/20/05O	K5
03/21/05O	K5
03/22/05E	

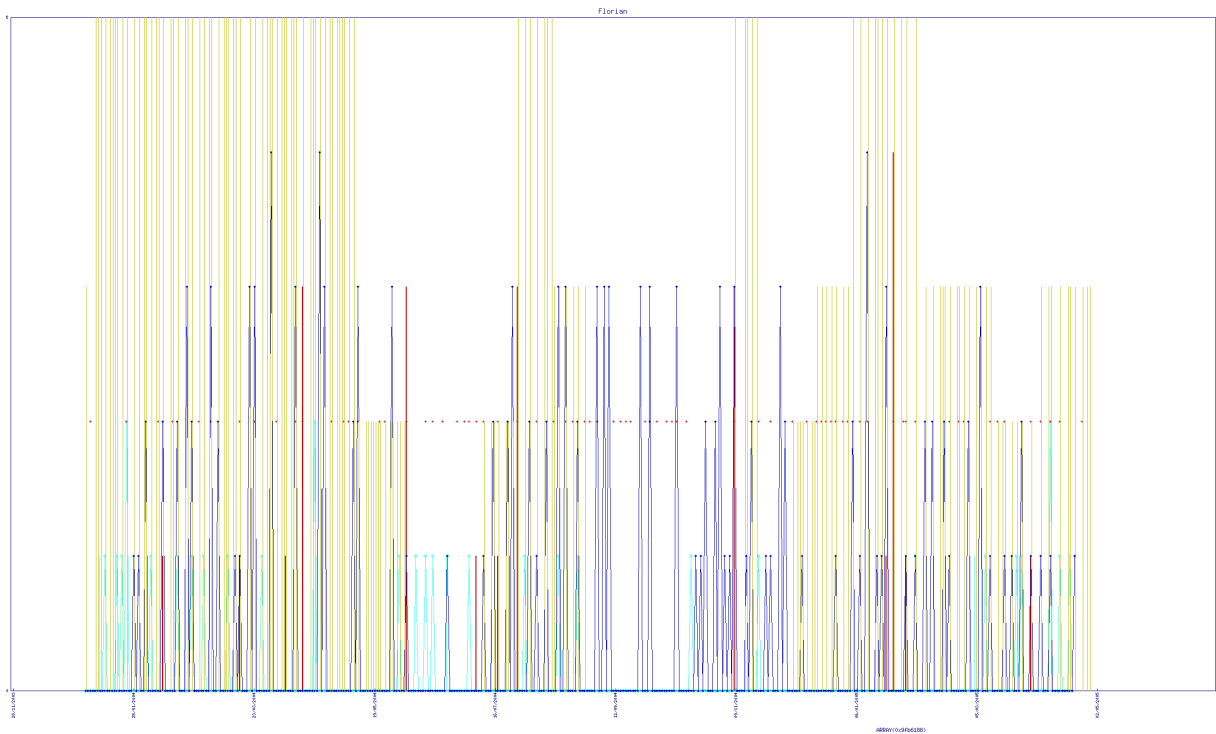
GRAPHE ANTHONY



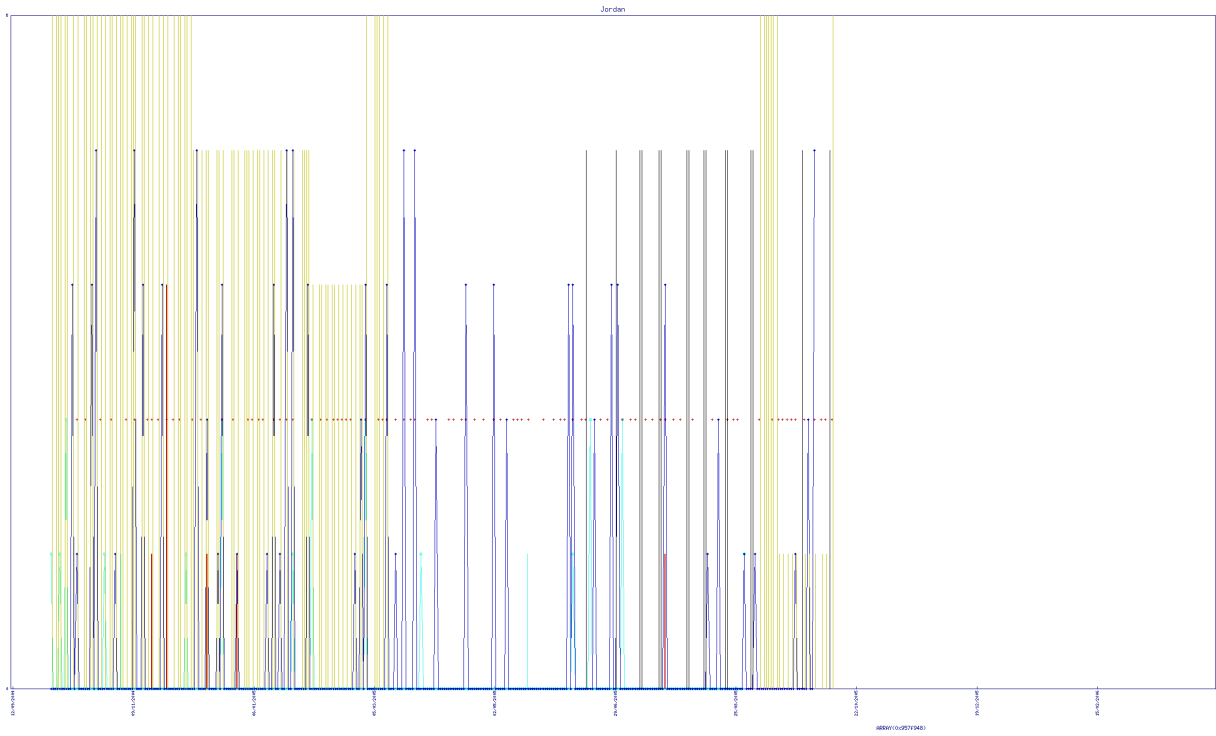
GRAPHE CHRISTIAN



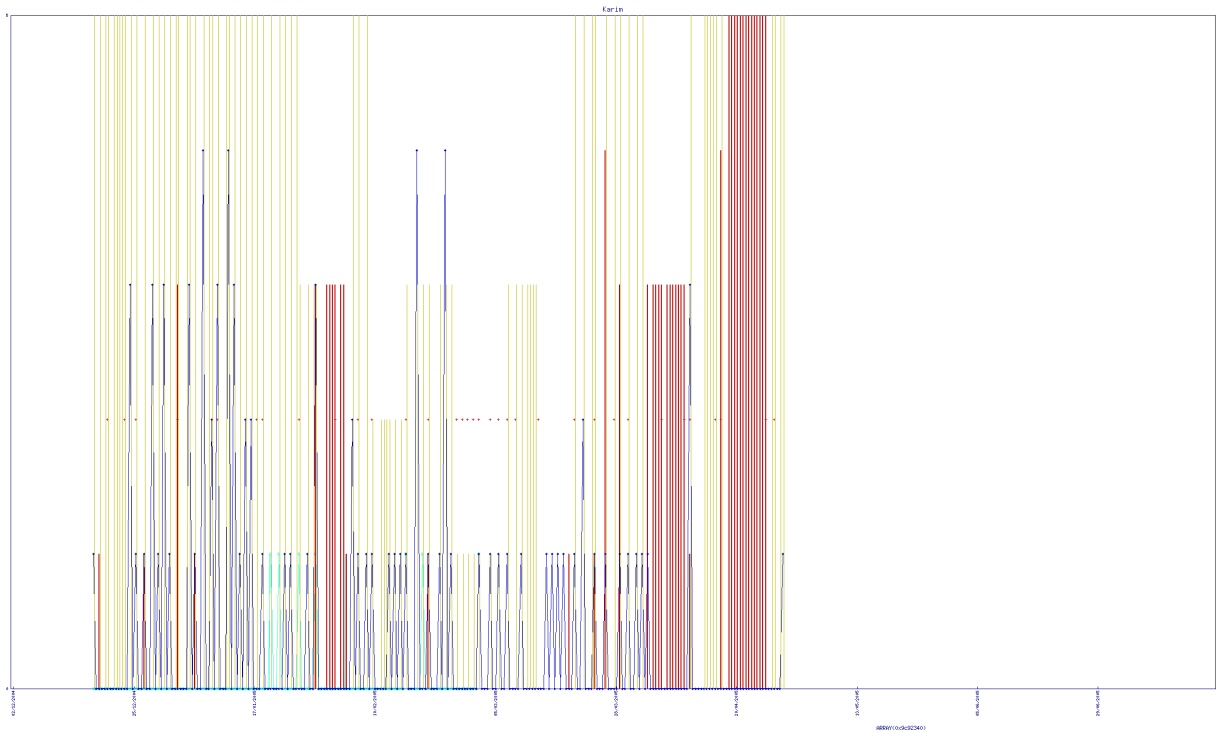
GRAPHE FLORIAN



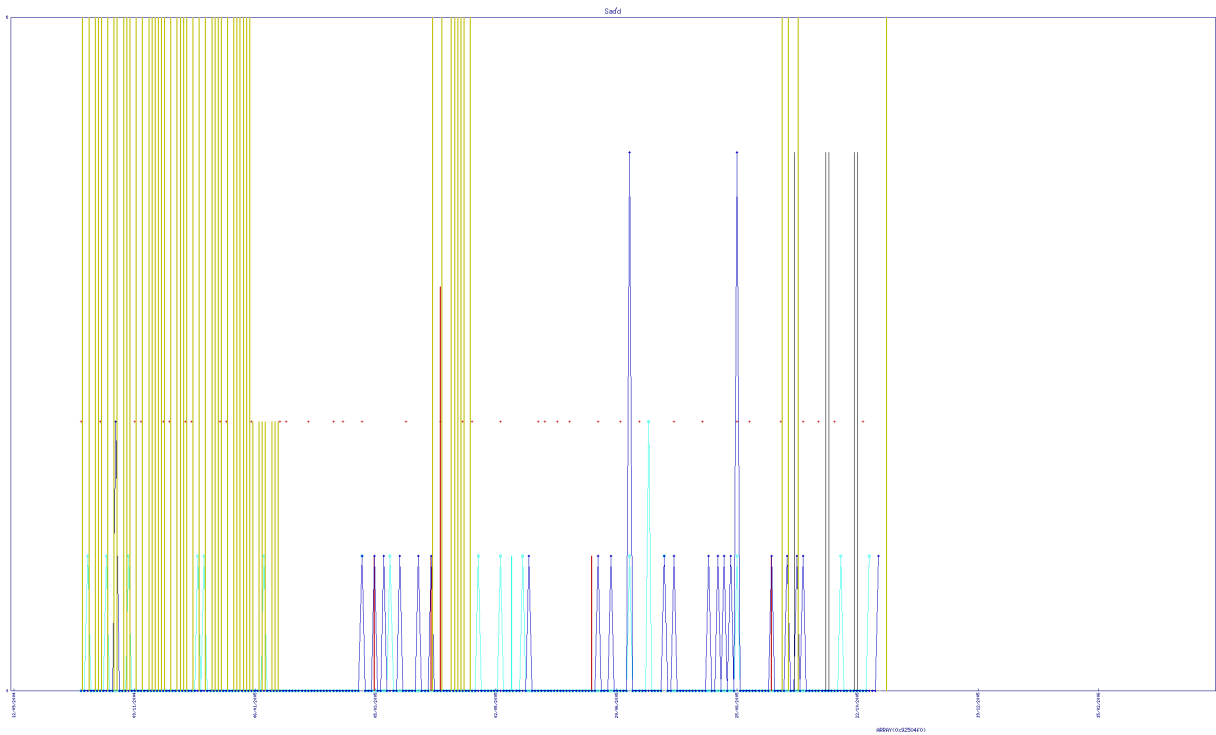
GRAPHE JORDAN



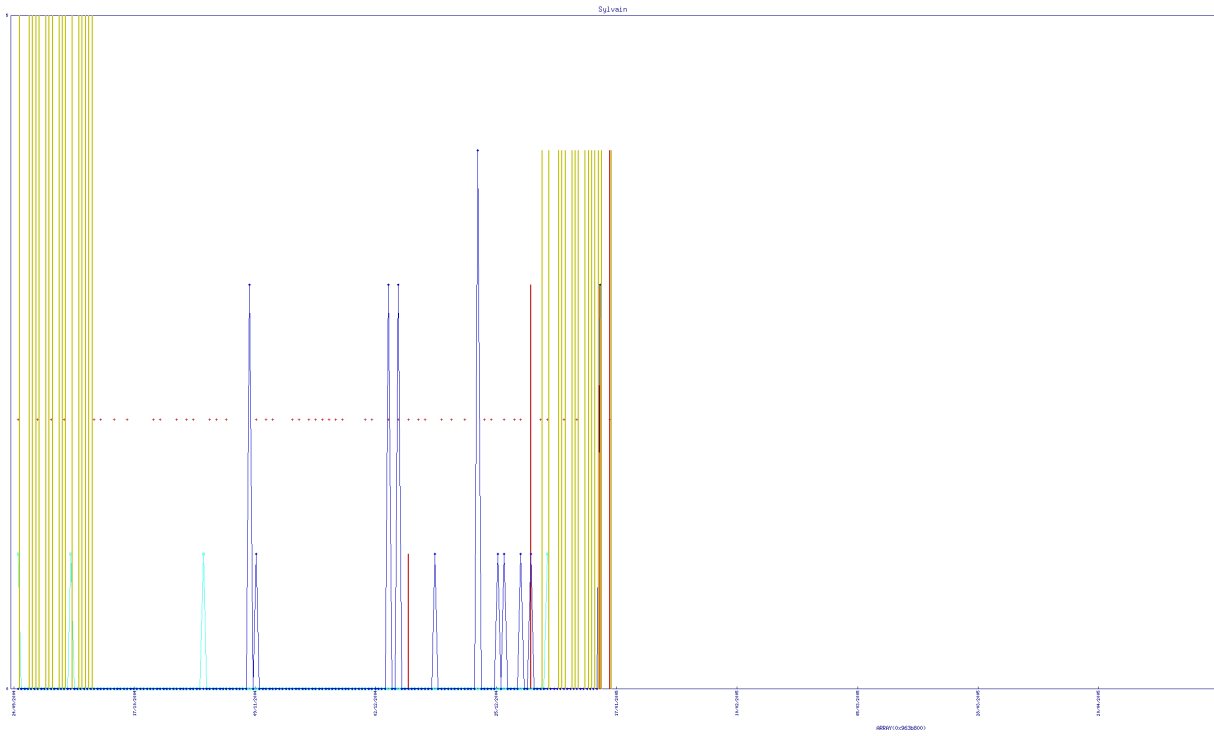
GRAPHE KARIM



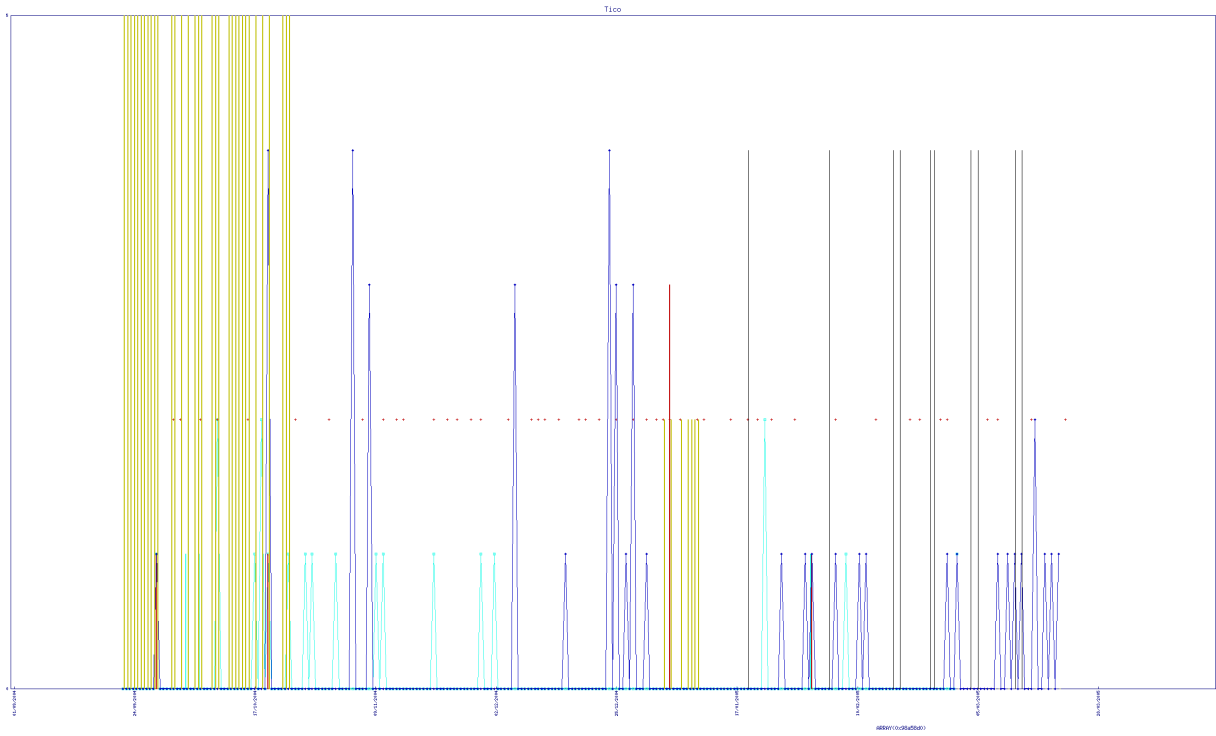
GRAPHE SAID



GRAPHE SYLVAIN



GRAPHE TICO



ANNEXE 3

LE SYSTEME

DES CLES

Nom :

Prénom :

Date :

Référent :

Stade de progression :

Dernière clé acquise :


<u>Auto évaluation :</u>	
Respect des personnes : /10	<input type="checkbox"/> Je progresse ▲
Respect du règlement : /10	<input type="checkbox"/> Je stagne ▶
Respect de la collectivité : /10	<input type="checkbox"/> Je régresse ▼
Participation générale : /10	
Degré d'autonomie : /10	
<u>Ce que j'ai réussi à faire depuis ma dernière évaluation, mes points positifs :</u>	
<u>Ce que je n'ai pas réussi à faire depuis ma dernière évaluation, mes points négatifs :</u>	
<u>Ce que je peux améliorer sur les 15 prochains jours, mes engagements :</u>	
<input type="checkbox"/> Le lever, <input type="checkbox"/> Le coucher, <input type="checkbox"/> Le respect envers les personnes, <input type="checkbox"/> Ma participation aux activités, <input type="checkbox"/> Le respect du règlement, <input type="checkbox"/> Mon autonomie, <input type="checkbox"/> Autre :	
<u>Les questions que j'adresse à l'équipe :</u>	
<u>Incidents, cadenas, sanctions, réparations :</u>	

Ce que l'équipe souhaite me transmettre pour m'aider à progresser,
Elaboration des objectifs de travail pour la prochaine évaluation

Evaluation de l'équipe :

Respect des personnes : /10
Respect du règlement : /10
Respect de la collectivité : /10
Participation générale : /10
Degré d'autonomie : /10

- Tu progresses ▲
 Tu stagnes ►
 Tu régresses ▼

Semaines de placement	Clés d'autonomie à gagner	Autonomie autorisée par l'équipe en fonction du comportement
Après ~ 24 semaines		Je quitte le CEF et je suis autonome
Après ~ 22 semaines	11 ^{ème} clé	<input type="checkbox"/> Je peux aller en quartiers libres, le samedi jusqu'à 18h maximum
Après ~ 20 semaines	10 ^{ème} clé	<input type="checkbox"/> Je peux programmer et effectuer mes achats hygiène, vêtue et aller chez le coiffeur seul le samedi après midi
Après ~ 18 semaines	9 ^{ème} clé	<input type="checkbox"/> Je peux bénéficier de quartiers libres dans ma famille
Après ~ 16 semaines	8 ^{ème} clé	<input type="checkbox"/> Je peux participer aux sorties « loisirs » des week-ends, (je les finance à hauteur de moitié)
Après ~ 14 semaines	7 ^{ème} clé	<input type="checkbox"/> Je peux utiliser mon argent pour mes achats personnels <input type="checkbox"/> Je peux bénéficier d'une offre d'emploi à 5 euros pour épargner
Après ~ 12 semaines	6 ^{ème} clé	<input type="checkbox"/> Je peux bénéficier d'une sortie « thématique à l'extérieur » de plus d'une journée
Après ~ 10 semaines	5 ^{ème} clé	<input type="checkbox"/> Je peux participer à la sortie « loisir » du mercredi après 20h <input type="checkbox"/> Le CEF m'offre une BD ou un CD (15 euros)
Après ~ 8 semaines	4 ^{ème} clé	<input type="checkbox"/> Je peux sortir pour faire mes achats vêtue <input type="checkbox"/> Je peux participer aux sorties « sport et culture » organisées le week-end
Après ~ 6 semaines	3 ^{ème} clé (il faut le stade 2)	<input type="checkbox"/> Je peux sortir pour faire mes achats d'hygiène <input type="checkbox"/> Je peux aller chez le coiffeur
Après ~ 4 semaines	2 ^{ème} clé	<input type="checkbox"/> Je peux m'organiser avec mon référent pour que le CEF m'offre une revue tous les mois (5 euros)
Après ~ 2 semaines	1 ^{ère} clé	<input type="checkbox"/> Le CEF m'offre un élément de décoration pour ma chambre (15 euros) et je peux m'acheter un MP si ma caution est réglée
A mon admission		J'obtiens un réveil pour apprendre à me lever en autonomie