

**LA TRAVERSEE
ADOLESCENTE :
EN PASSER PAR L'ACTE**

L'accompagnement socio-éducatif d'adolescents déscolarisés

SOMMAIRE

Introduction	p. 1
---------------------------	------

Première partie

LE PASSAGE A L'ACTE : APPROCHE D'UNE PROBLEMATIQUE ENTRE PRATIQUE ET CLINIQUE

INTRODUCTION	P. 4
---------------------------	------

I. LA MISE A FEU : LE PASSAGE A L'ACTE ET LA RELATION

<u>EDUCATIVE</u>	P. 4
-------------------------------	------

I. 1. LE PASSAGE A L'ACTE DE LEO	P. 4
--	------

I. 2. DES SIGNES DU QUOTIDIEN	P. 7
-------------------------------------	------

I. 3. LA MULTIPLICITE DES PASSAGES A L'ACTE	P. 8
---	------

II. LES ADOLESCENTS : PORTRAITS ET PARCOURS P. 11 |

II. 1. LA VIOLENCE ET LE REEL	P. 12
-------------------------------------	-------

II. 2. LE CYCLE DES RUPTURES	P. 13
------------------------------------	-------

II. 3. LE RAPPORT A L'AUTRE ET LA PROJECTION	P. 14
--	-------

III. RETOUR SUR LA PRATIQUE : CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET

<u>POSTURES EDUCATIVES</u>	P. 15
---	-------

II. 1. L'ASSOCIATION L'ENVOL	P. 15
------------------------------------	-------

III. 2. L'APARTE	P. 16
------------------------	-------

III. 3. PARADOXES ET COMPLEXITE DES POSTURES	P. 18
--	-------

CONCLUSION	P. 20
-------------------------	-------

L'ADOLESCENCE ET SES ACTES : SE CONSTRUIRE DANS UN PARADOXE

INTRODUCTION	P. 21
<u>I. « JE NE VEUX PAS QUE TU CROIS QUE JE SUIS PAS CAPABLE » : LA RELATION A L'AUTRE</u>	P. 21
I. 1. L'AVENEMENT DE LA PUBERTE	P. 22
I. 2. UNE CONSTRUCTION PARADOXALE	P. 23
I. 3. ISSUE ET TENDANCE DE LA DESTRUCTION	P. 26
<u>II. « JE VOULAIS QUE TOUT BRULE » : L'ACTE DE PASSAGE</u>	P. 28
II. 1. LE PROCESSUS DE CRISE	P. 28
II. 2. ET LE PASSAGE A L'ACTE ?	P. 29
II. 3. DES RITUELS DE PASSAGE	P. 31
<u>III. « JE SUIS UN ARTISTE » : UN PROCESSUS DE CREATION ?</u>	P. 32
III. 1. SI C'ETAIT UN SYMPTOME... ..	P. 33
III. 2. LE LANGAGE	P. 34
III. 3. LA RECONSTRUCTION	P. 36
CONCLUSION	P. 37

PASSAGE, CORPS ET PAROLE POUR UN PROJET EDUCATIF

INTRODUCTION	P. 38
<u>CADRE DU PROJET</u>	P. 38
<u>I. RENFORCER UN CLIMAT DE SECURITE ET DE REPERES</u>	P. 39
I. 1. PREPARER L'ACCUEIL DU JEUNE	P. 40
I. 2. FORMER UN CADRE SECURISANT	P. 42
<u>II. CONSTRUIRE DES LIENS DE CONFIANCE</u>	P. 45
II. 1. CREER DES ESPACES PRIVILEGIES D'ECHANGE AVEC L'ADULTE	P. 45
II. 2. FAVORISER LA DYNAMIQUE DE GROUPE	P. 48
<u>III. FAVORISER L'EXPRESSION</u>	P. 50
III. 1. UTILISER LE CORPS COMME MEDiateUR	P. 51
III. 2. PERMETTRE DE VERBALISER LES PASSAGES A L'ACTE	P. 53
<u>EVALUATION DU PROJET</u>	P. 55
CONCLUSION	P. 57
 Conclusion	 p. 58

Bibliographie

Glossaire

Annexes : Liste du réseau et des partenaires liés au projet

INTRODUCTION

Au cours de ces trois années de formation, mes questionnements quant à la place que je tenais en tant qu'éducatrice spécialisée auprès des personnes accompagnées sont venus interroger ma pratique de façon récurrente. De l'éthique de mon intervention à la notion de transfert, la question d'être là dans l'accompagnement pour pouvoir ne plus être là a été très présente durant mon parcours. Aussi toute la dimension paradoxale du travail de l'éducateur spécialisé a progressivement été un guide dans ma pratique, me remettant sans cesse au travail dans le fait de chercher, d'analyser, d'essayer, d'inventer, et finalement, d'accompagner.

Lorsque je suis arrivée en stage à responsabilité à l'Aparté, structure d'accueil de jour pour des adolescents déscolarisés dont ce mémoire fait l'objet, toute la question adolescente était un domaine dans lequel je voulais particulièrement forger ma pratique. Interrogative devant le caractère extrême des attitudes adolescentes, je restais néanmoins intéressée par la capacité de ces jeunes à porter un regard critique sur le monde qui les entoure, et de s'y réaliser de façon singulière.

L'adolescence reste quelque part énigmatique, empreinte de forces créatrices autant que destructrices. C'est une période qui semble demeurer, à travers les époques, sujet à de nombreuses recherches, à des interrogations toujours renouvelées. Comme tous les publics que l'on accompagne, l'adolescence et la façon de la considérer sont également étroitement liées à un contexte sociétal. En tant qu'acteur du social, interroger cette place m'apparaît fondamental.

Au VIII^e siècle avant J.C., HESIODE annonçait : « Je n'ai plus aucun espoir pour l'avenir de notre pays si la jeunesse d'aujourd'hui prend le commandement demain. Parce que cette jeunesse est insupportable, sans retenue, simplement terrible... Notre monde atteint un stade critique. Les enfants n'écoutent plus leurs parents. La fin du monde ne peut être loin »¹.

En 1960, Pierre DACO, psychologue et psychanalyste, dans son chapitre consacré à l'adolescence disait : « L'adolescence est une sorte de prisme qui déforme considérablement la réalité », avant de s'attarder sur les comportements problématiques : « La délinquance juvénile est véritablement un problème à l'ordre du jour. [...] La plupart [...] sont des déséquilibrés de l'esprit », pour finir dans sa conclusion : « Les revers de la médaille (tels que

¹ ROBIN (Didier), « [Adolescence: les couteaux les plus dangereux coupent leurs propres poignets](#) », citation d'HESIODE.

les délinquants juvéniles) ne doivent nullement entamer la très belle idée qu'on peut se faire de la jeunesse »².

Quelle place sociale donne-t-on aux adolescents d'aujourd'hui ? Quels sont ces jeunes pour qui l'acte apparaît si fréquemment comme salvateur ? Quelle liberté d'expression leur laisse-t-on ?

En même temps que ces questions se posaient dans ma réflexion, ces jeunes, je les rencontrais en vrai. Les questions de la violence, de la sexualisation, de la limite, venaient interroger ma pratique en même temps que celles de la création, de la vitalité et de l'inventivité s'y joignaient. Ces adolescents qui traversent un passage d'entre-deux mondes et pour qui toute la dimension de l'espace et du corps est complètement chamboulée m'ont d'abord amenée à me pencher sur l'idée que dans la sphère éducative, ce corps et cet espace étaient marqués du passage qu'ils étaient en train de vivre.

Progressivement, c'est toute la question de la rupture qui est venue m'interroger. Rupture dans leur parcours, rupture de la relation, rupture dans les actes. Tout le caractère expansif de leurs attitudes, balancées entre attractions et rejets, venait alors faire écho à mon propre questionnement professionnel. Dans ces deux paradoxes, de quoi était donc faite la relation éducative ?

Devant cette question, c'est de toute la dimension corporelle que s'est imprégnée ma réflexion. Quelle place le corporel avait-il dans la relation éducative ? La multitude des signes que les adolescents envoyaient avec leur corps, l'ambivalence de l'attachement et du détachement, la façon dont eux-mêmes agissaient sur leur propre corps sont autant d'éléments qui cheminaient dans mon questionnement sans parvenir à former un axe de recherche concret.

Pour éclairer cette réflexion qui peinait à se formaliser, je prends le temps de reconsidérer le contexte dans lequel je me situe. Interroger les missions du service dans lequel je travaille, repenser les fonctions qui me sont attribuées, le problème prend alors d'autres directions.

La rupture, celle mise en actes par les jeunes et celle créée par les adultes les entourant m'apparaît alors comme un élément à comprendre afin d'en faire un outil dans l'accompagnement. Le terme de rupture est finalement très vaste, et il me faut trouver une désignation plus précise et plus concrète.

Aussi, le cheminement du travail présenté ici suivra la question première du passage à l'acte. Ce phénomène, que je ne connais que peu, s'apparente pour moi au suicide, aux scarifications ou encore au crime. Je redoute de l'utiliser, étant moi-même gênée par les stéréotypes que j'y associe.

² DACO (Pierre), Les prodigieuses victoires de la psychologie moderne, p. 374, 381 et 382.

Puis, peu à peu, je décrypte des scènes du quotidien partagé avec les adolescents. Le passage à l'acte s'avère avant tout être une mise en acte soudaine à défaut de pouvoir mettre en mots, il m'apparaît alors une toute autre dimension derrière ce terme.

Alors progressivement j'y rattache l'irruption de la puberté, puis la construction adolescente et le paradoxe qu'elle revêt. Questionnée par le processus répété d'alliance et de dé-alliance dans la relation éducative, je m'attarde sur la dynamique de crise. Revenant ainsi à mon idée de rupture comme étant nécessaire à la reconstruction, la pensée de l'utilisation du passage à l'acte comme rituel amplifie alors mon questionnement.

Qu'est-ce que ces adolescents viennent nous dire à travers ces actes ? Quelle place y jouons-nous ? La considération de leur place sociétale vient refaire surface dans mon questionnement, et celle de ma place d'éducatrice spécialisée face à cet objet qui m'interroge tant s'éclaircit alors. D'un trou de parole à la place du corporel dans le langage, le passage à l'acte prend pour moi un sens tout à fait différent de mes premiers *a priori*.

La problématique posée de l'accompagnement éducatif ayant laissé la place à des orientations d'analyse, la construction d'un projet est alors réalisable. Là, la dimension du cadre dans ce qu'il offre de sécurité et de repères arrive comme un premier temps fondamental, permettant l'accès progressif à la dimension de la confiance dans l'accompagnement socio-éducatif. La question de l'expression, qui était très présente dans mes interrogations de travailleuse sociale, finalise alors la troisième dimension de ce projet.

Si « vivre, c'est sans cesse se désagréger et se reconstituer [...], agir puis s'arrêter [...], et toujours ce sont de nouveaux seuils à franchir »³, l'adolescence en est un. Ces adolescents circulent ainsi dans une sorte de *no man's land*, mais doivent pourtant éprouver, s'identifier, se représenter pour se créer et fonder en eux un noyau solide leur permettant de se construire.

³ HERVIEU-WANE (Fabrice), Une boussole pour la vie, p.173. Citation de VAN GENNEP (Arnold).

LE PASSAGE A L'ACTE, APPROCHE D'UNE PROBLEMATIQUE ENTRE PRATIQUE ET CLINIQUE

INTRODUCTION

Léo, Mathias, Lise et Raphaël⁴, quatre prénoms, pour quatre des six adolescents et adolescentes accueillis à l'Aparté.

Dès les premiers jours, je suis interloquée par les accès de violence brutale dont font preuve ces adolescents, et la façon dont ceux-ci les placent à la fois en état de saisissement et d'indifférence.

Il me semble alors qu'il y a ici tout un phénomène à tenter de décrypter afin de percevoir ce qui se joue pour eux et dans l'accompagnement, et ainsi mettre au travail les positionnements des pratiques éducatives. L'aspect spectaculaire et extrémiste de ces attitudes va d'abord m'amener à considérer la problématique du passage à l'acte. Puis dans un retour sur le vécu professionnel, nous verrons comme l'articulation des observations va permettre d'élargir cette question. En cela, décrire qui sont ces adolescents va finalement permettre d'entendre comment la question première de l'acte et de la rupture vient en écho à leurs parcours de vie singuliers.

I. LA MISE A FEU : LE PASSAGE A L'ACTE ET LA RELATION EDUCATIVE

I. 1. LE PASSAGE A L'ACTE DE LEO

Cette après-midi là, divers ateliers se mettent en place sur des propositions des jeunes. Léo, l'un d'entre eux, a décidé d'aller bricoler dans l'atelier qui se situe au sous-sol. Depuis le début de la journée, Léo est particulièrement agité, ne cessant de fuir l'adulte tout en venant attiser la provocation. Son comportement nerveux s'ajoute à une dynamique de

⁴ Afin de préserver l'anonymat des adolescents, tous les noms cités sont des noms d'emprunt.

groupe elle aussi emplit de tensions. Effectivement ce jour-là, des conflits avec d'autres jeunes extérieurs au service posent beaucoup d'inquiétude aux adolescents, ces derniers y faisant abondamment référence dans leur discours.

Lorsque Léo propose d'aller faire l'activité dont il a pris l'initiative, je lui propose de l'accompagner afin de mettre en place le matériel. Il accepte, et nous descendons tous deux dans l'atelier. Pendant l'installation, nous échangeons sur ses idées de bricolage. Léo semble calme, ses gestes sont minutieux. Je l'accompagne, l'aidant à mettre en place le matériel.

Je remonte à l'étage et sens tout à coup une forte odeur de fumée. Je sors, et voit un épais nuage noir sortir de l'atelier. Lorsque j'arrive devant la porte, Léo est immobile devant les flammes. Je demande à Léo de sortir, et j'éteins le feu. S'en suit un entretien avec Léo, moi et un autre éducateur. Léo nous explique que ça s'est fait « comme ça », que c'était comme si il ne pensait plus. Puis il nous dit « je voulais juste que tout brûle ».

Malgré le vécu d'autres situations de ce genre, je suis stupéfaite par le caractère brutal de cet acte et de l'état de captation dans lequel celui-ci place les adolescents. L'agissement soudain, l'acte qui vient comme en dehors de soi, qui surgit « *comme ça* » provoque dans son caractère spectaculaire quelque chose de troublant. Ce phénomène vient me bousculer dans son irruption soudaine et dans l'imprévisibilité à laquelle je suis confrontée.

Pourquoi de tels actes surgissent-ils ainsi ? Mes premiers questionnements tiennent à une volonté de compréhension, tant je me trouve en forte interrogation devant ces événements.

Il me faut définir un objet de recherche avec davantage de précision, et celui du passage à l'acte arrive au fil de ma réflexion et de mes lectures.

L'apparence spectaculaire du passage à l'acte tend à s'inscrire de façon croissante dans la jeunesse actuelle. Cette évolution n'est pas sans venir questionner les nouvelles confrontations du travail social, et il me semble ici que la démarche d'investissement professionnel de la pratique autour de cet objet du passage à l'acte est fondamentale.

De surcroît, ces adolescents accueillis à l'Aparté sont souvent présentés comme des jeunes ayant eu plusieurs passages à l'acte. En parallèle, des passages à l'acte d'une violence inouïe font la une des médias, avec une récurrence accablante.

Les débuts de l'approche de ce concept m'amènent à chercher une première définition de celui-ci.

« Recours ultime de la subjectivité », le passage à l'acte « est un mode de mise en scène où ce qui fait défaut pour le sujet est le réel même de sa place »⁵ nous dit Jean-Marie FORGET. Aussi dans la psychologie clinique et psychanalytique, le passage à l'acte se situe dans l'engagement du corps là où la parole n'est pas possible d'être entretenue.

Mais pourquoi son irruption est-elle aussi violente ? Que se passe-t-il chez les adolescents pour paraître aussi fascinés ?

Afin de continuer à définir ce qui me pose question, la sociologie m'ouvre d'autres pistes de réflexion. Ici, le passage à l'acte trouve de fortes résonances en criminologie. Toutefois, le passage à l'acte à l'adolescence se place dans cette discipline de façon très prégnante du côté des rites. Effectivement, les sociologues définissent l'acte adolescent comme acte de passage, au caractère initiatique indéniable.

Le passage à l'acte est alors quelque chose de totalement volontaire ? Leo cherchait-il à expérimenter ou comprendre quelque chose ?

Ainsi aujourd'hui les passages à l'acte, souvent médiatisés, font à la fois l'horreur des populations en même temps qu'elles tendent à se multiplier. Si ceci n'est pas sans créer en chacun l'attrait et l'effroi, il constitue en cela toute une génération en mal de reconnaissance. Effectivement l'événementiel fait peur, et la violence des adolescents est souvent érigée en spectacle terrifiant, mais dont on ne s'approche pas. De ce fait la question même du passage à l'acte se situe en sociologie comme un objet d'étude fort de recherche des dynamismes collectifs. Pour cela les tueries, les suicides et autres phénomènes au caractère extrême constituent les sujets principaux du passage à l'acte.

Or, et c'est tout le fil du travail qui va suivre, un retour sur les situations professionnelles rencontrées lors de ce stage vont montrer qu'il y a tout autre chose qui se joue chez ces adolescents et ici plus particulièrement dans la relation éducative, et qui va nous permettre de développer cette question du passage à l'acte.

I. 2. DES SIGNES DU QUOTIDIEN

Dans ces signes du quotidien vont apparaître des phénomènes répétés de rupture dans l'accompagnement des ces adolescents qui m'interrogent. Une certaine chronicité est à

⁵ FORGET (Jean-Marie), L'adolescent face à ses actes... et aux autres, p. 37.

l'œuvre dans ce vécu, et à la décrypter, l'extension des premières approches du passage à l'acte se pose.

Ce matin-là, il est proposé aux jeunes de remplir un questionnaire après le visionnage d'un film sur les mythes grecs. Mathias, un adolescent de 16 ans présent depuis deux semaines dans le service, s'assoit seul à une table, reste immobile le regard fixé sur sa feuille. Le reste du groupe est assis à une autre table, en présence d'une éducatrice. Lorsque je passe près de lui, il souffle « j'y arrive pas ». Je m'assied à côté de lui, et lui demande où il est en difficulté, ce sur quoi il me répond qu'il ne comprend rien et qu'il n'y arrivera jamais. Je lui explique le travail, en soulignant que ce n'est pas noté. Mathias semble plus apaisé, et me demande, incertain, si ses réponses sont les bonnes. Un autre éducateur passe près de nous, Mathias me repose la question, puis s'énerve brusquement, renverse la table en disant qu'il n'y arrive pas, et sort de la pièce.

Après quelques minutes, je sors le rejoindre, avec le questionnaire enroulé dans ma main. Mathias m'explique durant une demi-heure tout ce qui le préoccupe, du passage prochain en audience aux lacunes scolaires. Il me dit que ce questionnaire est trop difficile, qu'il est nul pour ce type de travail. Je reprends la feuille, et lui fait remarquer qu'il a répondu tout à fait justement à une des questions, Mathias me regarde, surpris. Il lit les questions une à une, me donne plusieurs réponses, me relate des événements du film, me pose plusieurs questions sur les héros. A force d'échange et de mime des scènes du film, Mathias répond oralement à toutes les questions, et lorsque je le lui fais remarquer, il sourit et me dit « ben oui c'est vrai en fait », et nous revenons ensemble dans la salle.

Cette situation fait partie de nombreux faits dans lesquels il y a, à un moment donné, comme une rupture dans la relation éducative que déclenche l'adolescent par son passage à l'acte.

L'on voit bien dans cette illustration comme les points de butée peuvent déclencher des réactions extrêmement vives chez ces adolescents. Le jeune se retrouve en face de quelque chose d'intolérable qui s'inscrit bien dans la relation à l'autre puisque c'est ce dernier qui va être à l'origine de ce que l'on pourrait qualifier d'une demande. Le seuil critique de l'angoisse est très vite dépassé pour les adolescents, comme on peut le constater avec Mathias. Ce seuil fluctue, et témoigne de récurrences venant dessiner le profil d'une problématique.

Mon interrogation face à ce phénomène est forte, et il me semble qu'il y a ici un véritable intérêt dans l'accompagnement des adolescents à venir interroger, donner du sens et préparer l'action éducative. Car effectivement, les situations de ruptures opèrent comme un syndrome

dont les récurrences sont nombreuses, et me semblent en cela venir faire signe d'un aspect à approfondir afin qu'il vienne servir ma pratique professionnelle. Comment comprendre ces signes ? Comment peuvent-ils orienter ma pratique ?

Dans la suite du travail, analyser l'avant et l'après rupture va permettre de mettre en lumière ce qui vient indiquer son arrivée, et marquer les changements qu'elle amène.

Aussi dans un premier temps, les observations marqueront cinq points singuliers des conditions du phénomène de rupture. Il s'agira ici d'explicitier clairement dans quels contextes se déclenche la rupture, en l'illustrant par des situations. Un second temps viendra interroger les postures éducatives quant à la rupture, en indiquant de quelle façon celles-ci s'impliquent dans le phénomène constaté.

I. 3. LA MULTIPLICITE DES PASSAGES A L'ACTE

Je suis en accueil du matin avec le groupe, avec qui l'échange se déroule tranquillement. Quand vient le moment d'organiser la journée, je propose à Mathias de reprendre avec lui les démarches de recherches de stage dont il nous avait parlé la veille. De là, Mathias devient très agressif. Les autres jeunes s'agitent, pendant que je poursuis l'échange avec Mathias en le ramenant à son initiative. Mathias sort brutalement, et le débordement du reste du groupe s'amplifie.

Le groupe, sa constitution et sa dynamique influent sur ces comportements de rupture, et je constate que ce phénomène se multiplie lorsque le jeune se trouve en situation collective. Au niveau individuel effectivement, chaque jeune devient plus réactif en présence des autres, montre des attitudes d'une intensité et d'une sensibilité plus accrues. La rupture survient d'une façon plus récurrente lorsque le collectif est présent. Les enjeux personnels semblent devenir expansifs dans le cadre du collectif.

Le groupe est en atelier. Je suis avec Léo, nous échangeons sur le travail, tous les deux en effectuant une tâche. Il finit avant moi, et me demande si l'on peut commencer à cuisiner ensemble. Je lui réponds que je finis d'abord le travail commencé. Léo ne dit rien, il s'éloigne, et lance à terre une chaise à l'autre bout de la salle.

De cette présence du groupe se joue donc la présence de l'autre. Et en l'occurrence ici de l'autre adulte, avec l'avidité conquête d'une relation exclusive. Si cette exclusivité est effectivement recherchée d'une façon générale par les adolescents, c'est néanmoins lorsqu'elle n'existe plus que la rupture survient.

Dans le cadre d'une relation duelle, étayée par un échange informel ou par une activité, c'est quand cette exclusivité vient à disparaître (événement imprévu, arrivée d'un autre jeune...) et que dans la situation vient s'introduire du tiers que la rupture est mise en acte. Le passage d'une dualité, et donc d'un lien privilégié, à une situation triangulaire apparaît alors insupportable. L'adolescent s'exclut lui-même de la relation par une mise en acte qui va l'inscrire, pour un instant, hors du lien.

Il y a ici une notion de cadre de la relation, dans lequel le jeune vient se confronter, dans lequel il évolue et surtout dans lequel la demande d'exclusivité est forte. La sensibilité de la confrontation à ce cadre mouvant -puisque maintenir l'exclusif est impossible- se révèle dans la multiplicité des ruptures, laquelle témoigne d'un seuil de tolérance très bas à cette frustration.

Avec Raphaël, nous prévoyons un travail manuel à la suite d'un autre atelier. A la fin de cet atelier, un éducateur est amené à partir précipitamment, ce qui n'était pas prévu. Je propose alors à Raphaël de débiter ce que nous avons envisagé. Raphaël devient très agité, rentre dans une forte logorrhée, monte et descend l'échelle sans paraître entendre ce que je lui dis.

La rupture trouve également écho dans un autre genre de cadre, celui du caractère formel de ce qui se vit dans cet avant de la rupture. Sur ce constat, une certaine ambivalence se révèle et montre comment cette question du cadre peut être perturbante pour eux. Le cadre dont il s'agit ici est celui qui touche à l'organisationnel d'une journée ou d'un atelier : en termes de présence adulte, d'énonciation du travail, de disposition dans l'espace, d'enchaînement des différents temps ou étapes de travail.

Dans un premier constat, le manque de clarté de ce cadre déclenche facilement des mises en actes de rupture par les adolescents. Les adolescents montrent alors des comportements forts de retraits, de provocation ou de violence. L'inopiné devient alors menaçant et l'adaptation semble inenvisageable pour eux.

Repas du midi avec l'ensemble des jeunes. Mathias, qui a fini de manger avant tout le monde, va prendre un dessert prévu pour le lendemain. Je lui demande de le reposer, car il n'en restera plus pour les autres au repas suivant. Mathias crie qu'il n'en a rien à faire, jette le dessert sur la table et sort de la cuisine.

C'est un troisième genre de cadre, celui qui se trouve du côté de la loi qui va constituer un autre état d'un avant de la rupture. Ce phénomène est fréquent sur des actions de la vie quotidienne, et notamment lorsqu'il implique la notion de collectivité. Effectivement, il

semble que les adolescents supportent difficilement le fait de faire pour les autres lorsque celui-ci leur est souligné de façon définitive.

Aussi, les règles du vivre ensemble sont souvent vécues comme injustes. Le rappel à la loi dans ce cadre comporte effectivement une part immuable, inhérente à la loi elle-même. Il semble que c'est cette part de non-négociable, de limite fixe qui leur est très difficilement supportable.

Le matin, il est dit avec les jeunes le contenu du nouvel atelier, encore inconnu pour eux. Après avoir mis en place le matériel dans la salle suivant le temps de pause, Lise va s'endormir dans un coin de la pièce, avant de revenir plus tard s'asseoir à l'extérieur de l'atelier, en observant ce que les autres font.

Ce dernier point se situe dans une sphère extrêmement sensible du sentiment d'incapacité. En effet, ce qui fait difficulté pour eux et qui vient être pointé par la proposition d'un atelier ou encore par la mise en mots de ce blocage amène une rupture très fréquente. Un nouvel atelier va être la source de comportement de ruptures de leur part, un nouveau support plastique, un nouvel exercice de travail corporel.

Ce qui est inconnu semble insurmontable. Tenter, s'essayer, sont des actes qui comportent alors trop de risques pour ces adolescents, pour qui la nouveauté ne devient plus qu'un synonyme de l'échec. Car l'inconnu veut dire apprendre, laisser un peu de soi dans quelque chose qui n'est pas maîtrisable, se dévoiler en créations plastiques ou en mots échangés. Ces barrières sont sans doute les plus grandes pour les adolescents, car c'est ici que la rupture est la plus fréquente et la plus démonstrative.

Dans ces observations apparaissent un certain nombre d'éléments qui semblent venir déclencher de façon très récurrente les situations de rupture du contexte, et de la relation instaurée. Effectivement ces répétitions nous montrent à quel point le groupe, l'arrivée d'un tiers, la perturbation du cadre formel, les règles du vivre ensemble et le sentiment d'incapacité se révèlent être des indicateurs forts de la rupture. A travers cette étude, l'on peut se rendre compte combien la sensibilité du rapport à soi et à l'autre est accrue chez ces adolescents.

La répétition et la chronicité des situations de rupture m'amènent à reprendre le concept du passage à l'acte. Tout d'abord, il apparaît ici comme une graduation des actes posés par l'adolescent, avec le point commun de ne pouvoir mettre en mots.

C'est effectivement le fil rouge de toute l'articulation des observations, qui nous montre comme à un moment donné le passage à l'acte vient faire rupture là où l'adolescent semble se trouver en incapacité de dire. Dès lors la fuite, le repli, l'insulte agissent comme même

phénomène d'une mise en acte, tout comme l'est la mise à feu de Léo. En cela, les constats contredisent la dimension événementielle et spectaculaire du passage à l'acte en montrant que celui-ci prend des formes qui apparaissent moins démonstratives.

Le concept de passage à l'acte introduit précédemment trouve donc un fort écho dans ces situations. Effectivement, il est constaté un défaut de mise en mots. Les passages à l'acte apparaissent à un moment où une situation semble insupportable, pour les divers facteurs exposés. Ils provoquent alors comme une rupture de la relation éducative, puisque l'interaction en fonctionnement cesse brutalement.

En ce sens, les adolescents montrent un malaise qu'il va me falloir saisir afin de poser une interrogation pertinente des pratiques éducatives.

II. LES ADOLESCENTS : PORTRAITS ET PARCOURS

L'adolescence est une « phase de développement caractérisant le passage à la jeunesse et qui commence avec, ou plus précisément après la puberté. L'adolescence est une partie du processus de changement menant à l'âge adulte et va de pair avec une transformation plus ou moins problématique des attitudes et des comportements sociaux caractérisée avant tout par un détachement croissant par rapport à l'autorité parentale, un appétit croissant d'autonomie et de liberté, et une conscience de soi plus développée »⁶.

La période adolescente demande donc de se construire à chaque moment puisque les repères, qui jusque-là bornaient le monde de l'enfance, deviennent flous. Ce qui était alors enveloppant devient étouffant, la réalité du monde adulte dans lequel l'adolescent fait ses premiers pas vient soudainement faire violence à un imaginaire déchu, le besoin d'étayage encore si présent se fait parallèlement sentir comme une menace de l'existence. Nous allons voir comment, dans cette partie, cette période se révèle particulièrement sensible chez les adolescents accueillis au service.

II. 1. LA VIOLENCE ET LE REEL

Léo est né en 1994 après deux demi-frères, issus de deux alliances différentes de sa mère. En 1995, Léo est placé en famille d'accueil, suite à des actes de violence à son égard de

son père et de sa mère. Ces derniers ont pour cela été incarcérés durant 6 mois. En 1999, la mère de Léo est à nouveau incarcérée pour un an. En 2004, son père est incarcéré, et sortira en 2005. Les contacts avec son père sont rares, et Léo fait sentir le désir de le connaître. Après sa sortie de prison, Léo n'aura plus de contact avec son père, qui décédera en 2008. La relation de Léo avec sa maman est très conflictuelle, Léo étant partagé entre le rejet et le besoin de la voir. Sa mère ne prend que très peu contact avec lui. Léo arrive à l'Aparté à 14 ans, suite à la fin de son parcours en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP)⁷.

Chez ces jeunes, les repères de l'enfance ont été défailants, les réponses à leurs besoins décalées ou absentes. Le lien de la relation à l'autre a été maintes fois rompu, et le fondement de ce lien même demeure vide, amenant une grande insécurité dans la relation à l'autre. Ce sont des jeunes pour qui la confrontation au réel a été très brutale. Effectivement, leurs histoires familiales montrent de multiples faits de violence et de carences éducatives. La grande majorité d'entre eux ont été victimes d'actes de maltraitance par leur famille. En recoupant les parcours, l'abandon revient très souvent, mêlé à une récurrence des sévices sexuels.

II. 2. LE CYCLE DES RUPTURES

Mathias, a été placé en famille d'accueil à l'âge de 5 ans. A 13 ans, les relations avec cette famille deviennent très tendues, et Mathias est retiré. S'en suivront deux autres familles d'accueil, avec lesquelles les relations sont également explosives. Actuellement, Mathias a trois familles d'accueil. Après avoir réussi à suivre une scolarité ordinaire, il rentre en apprentissage. A 15 ans, son contrat d'apprentissage est rompu car Mathias n'acceptait pas les ordres et conseils de son patron. A la suite, il se retrouve dans l'errance avant d'avoir un suivi éducatif individualisé. C'est alors que Mathias est hospitalisé en psychiatrie durant trois semaines, avant d'être orienté au service. Il a 16 ans.

La violence des actes ainsi posés par la famille a amenée une première alerte des services sociaux de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE). De l'Aide Educative en Milieu Ouvert (AEMO) au placement, l'arrivée d'un tiers venant signifier le danger de leurs conditions d'existence vient poser la nécessité d'une séparation en même temps qu'un travail de

⁶ FRÖHLICH (Werner D.), Dictionnaire de la psychologie.

⁷ Les sigles utilisés sont reportés dans le Glossaire.

réparation. En parallèle, ce sont des adolescents qui ont suivis une scolarité ordinaire, mis à part Léo.

La puberté vient marquer le premier point de rupture dans leurs parcours. L'école, avec ses codes et ses lois élaborant un certain vivre ensemble pose problème, là où justement cette question du vivre avec l'autre ressurgit.

Lise est déscolarisée à 12 ans. Pendant deux ans s'en sont suivis différents dispositifs : Collèges professionnels, Classe Relais, Etablissement Régional d'Enseignement Adapté (EREA). Toutes les prises en charges ont échoué, Lise ayant été exclue de toutes les structures. Lise ne supportait aucune directive. Parallèlement, en mettant ainsi à mal son apprentissage, les lacunes scolaires de Lise se sont ainsi progressivement renforcées. Elle arrive à l'Aparté à 14 ans, et est depuis trois mois sans aucune structure d'accueil. C'est une jeune fille extrêmement réactive à toutes les postures et paroles de l'adulte. Se sentant très vite agressée, elle est impulsive, et devient alors_agressive avec l'adulte. Se dévalorisant fortement, Lise ne cesse de répéter qu'elle ne sait rien faire et qu'il est impossible qu'elle apprenne quelque chose. Pour elle, elle finira par être exclue, disant que c'est toujours comme ça que ça a fonctionné.

De surcroît, la demande scolaire d'apprentissage et de construction d'un projet d'avenir est devenue trop complexe pour ces adolescents. La transgression des règles du vivre ensemble, l'absentéisme, le manque de réponses faces à ces demandes scolaires a amené l'école à réprimer les actes ainsi posés par les adolescents, par de l'exclusion.

Ainsi se constitue un cycle de ruptures dans ce monde scolaire, dans lesquels le seuil de l'insupportable à été maintes fois franchi pour eux, rendant leur tolérance aux situations de plus en plus faible. Effectivement, cette résonance angoissante, par sa récurrence, vient progressivement diminuer la confiance.

C'est dans la suite de ce cycle, plus ou moins long, que les adolescents sont accueillis au service. Déscolarisés, le temps entre cette rupture et leur arrivée au service est variable, pouvant aller d'un à plusieurs mois. Cette période d'entre-deux a très souvent conduit les jeunes à l'isolement mais aussi à l'errance, ou encore à l'hospitalisation en psychiatrie.

II. 3. LE RAPPORT A L'AUTRE ET LA PROJECTION

Raphaël est scolarisé en lycée jusqu'en seconde. A la fin du premier trimestre, il devient de plus en plus agressif. Sa violence se reporte sur son petit frère, et Raphaël est

hospitalisé en psychiatrie. L'adolescent est alors de plus en plus en difficulté dans le rapport à l'autre, se sentant vite agressé et étant lui-même agressif. Après une tentative de suicide, Raphaël est à nouveau hospitalisé avant d'arriver à l'Aparté. Il a alors 17 ans. Très mutique, Raphaël n'approche que difficilement le groupe et l'adulte. Lorsqu'il parvient à se sentir sécurisé, il peut nous dire à quel point il est perdu. Les démarches afin de s'orienter vers d'autres structures sont très compliquées, Raphaël ne parvenant pas à aller rencontrer de nouvelles personnes.

Ce sont des jeunes pour qui la notion de projet est momentanément inaccessible, trop complexe, trop angoissante. En cela, ils tendent à fonctionner de plus en plus dans l'immédiateté. Sécurisant puisque la réponse est instantanée, le « tout, tout de suite » vient néanmoins se heurter à la réalité du monde adulte. En cela, de nombreux projets, quand ils ont réussi à être portés, ont été mis en échec, venant inévitablement confirmer pour ces adolescents leur sentiment profond d'incapacité. La notion d'engagement est donc extrêmement difficile, car elle vient mettre les jeunes devant eux-mêmes, au vu et su d'un environnement incertain.

Dans les années 1990, le travail de veille sociale des professionnels alerte le Conseil Général sur la multiplication du nombre d'adolescents se retrouvant ainsi sans solution d'accueil et sans projet, et pour lesquels la procédure de placement en institution a été mise de côté. Aussi, face à ce phénomène de ruptures répétées, le dispositif de l'Aparté, au sein duquel ces adolescents sont aujourd'hui accueillis, vient s'inscrire à un point précis du parcours de vie de ces derniers, en venant proposer des outils et une pratique comme alternatives possibles à ce processus de crise.

III. RETOUR SUR LA PRATIQUE : CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET POSTURES EDUCATIVES

A la fois ancré dans la politique sociale globale de l'ASE mais venant toutefois comme alternative à des mesures de placement législatives ou d'orientation en institution médico-sociale, l'Aparté se situe à la lisière des grandes familles du secteur social. La question de l'alternative et la définition ainsi posée d'un dispositif de fait atypique est fondamentale afin de saisir comme ce service vient tenir une place particulière dans le

parcours de ces adolescents, au regard d'un phénomène grandissant ayant remis en question les politiques institutionnelles.

II. 1. L'ASSOCIATION L'ENVOI

L'association l'Envol se pose comme cadre institutionnel du dispositif de l'Aparté. La Maison de l'Envol a été créée en 1804 par la Compagnie des Filles de la Charité, pour devenir, en 1980, avec le statut d'association de loi 1901, l'Envol. Cette association est aujourd'hui agréée par le Conseil Général des Côtes d'Armor dans le cadre de l'ASE. L'Envol accueille des jeunes confiés à l'ASE, enfants et adolescents (de 6 à 21 ans) dont les conditions d'environnement familial et social présentent des carences telles qu'ils sont en situation de danger réel ou potentiel. L'accueil et la prise en charge de ces enfants et adolescents sont basés sur les missions suivantes :

- les protéger et leur proposer un cadre qui leur apporte un sentiment de sécurité,
- les aider à reconnaître et à assumer leurs difficultés et leur histoire,
- contribuer à leur développement et à leur éducation pour leur accès à l'autonomie, à l'exercice de la citoyenneté et à l'insertion sociale et professionnelle.

L'Envol comporte 8 dispositifs, répartis par pôles :

- le pôle enfance regroupe la prise en charge des enfants de 6 à 13 ans ;
- le pôle adolescents prend en charge des jeunes de 13 à 18 ans. L'Aparté constitue le second dispositif de ce pôle, dont la description plus approfondie suivra en deuxième point ;
- le pôle grands adolescents prend en charge les jeunes de 16 à 21 ans ;
- le pôle spécialisé, constitué d'un seul dispositif, accueille des adolescentes, dans le cadre de placement, de 14 à 18 ans ;
- le pôle famille propose un soutien à la parentalité en même temps qu'un maintien du jeune dans sa famille.

Dans ces huit dispositifs, l'Aparté constitue le seul service d'accueil d'adolescents ne faisant pas l'objet d'une solution de placement, que celui-ci soit judiciaire ou administratif. Dès lors,

ce dernier se définit comme une structure de jour proposant l'accueil d'adolescents déscolarisés.

III. 2. L'APARTE

Dans les années 1990, l'Envol connaît une crise institutionnelle l'amenant à une restructuration de ses services. En effet, les transformations du département travaillant des modèles de prises en charges éducatives en internat suscitent des interrogations sur la pertinence de l'action et l'évolution des problématiques des jeunes à prendre en charge. Il est proposé aux professionnels de l'association d'expérimenter de nouvelles approches éducatives.

Un éducateur suit une formation en médiation scénique, l'Aparté est créé en 1998, et trouve résidence dans un ancien cinéma. En prenant naissance aux confins de remise en question des pratiques et apparition d'un phénomène sociétal de jeunes en rupture, l'Aparté constitue dans cette mouvance un dispositif expérimental.

L'Aparté accueille jusqu'à huit jeunes de 13 à 18 ans, se retrouvant dans l'incapacité momentanée de construire et d'investir un projet. Le service vient ainsi répondre aux besoins qui en découlent. A partir de la médiation artistique, l'Aparté va favoriser les potentialités de chaque jeune et du groupe.

L'équipe du service est composée de cinq professionnels : un directeur, un chef de service, une psychologue, un éducateur spécialisé et une art-thérapeute et éducatrice spécialisée. Les deux éducateurs sont présents à plein temps dans le service.

L'Aparté devient une parenthèse dans le parcours des jeunes, parenthèse où toute dimension scolaire est mise de côté. Les jeunes viennent y déposer ce qu'ils n'ont pu déposer ailleurs, pour se retrouver eux-mêmes, reprendre confiance, et construire leur propre identité et leur propre projet.

La médiation artistique va donner au jeune du nouveau, de l'inconnu, des mises en échec, mais aussi le moyen de se découvrir, se montrer, réussir. L'Aparté travaille dès lors sur l'individu et le groupe, en travaillant à l'émergence de leurs potentialités individuelles et collectives sur la base des médias arts plastiques et théâtre. Les médias artistiques donnent

aux jeunes la possibilité d'être créateurs sans jugement, d'essayer des choses nouvelles, de jouer dans un cadre sécurisant.

Le fonctionnement organisationnel, basé sur le calendrier scolaire, se découpe en trois temps principaux. Durant les premières semaines, les activités sont diverses, construites entre proposition des adultes et propositions des jeunes. Arts plastiques et théâtre restent les principaux outils, et aider le jeune à approcher ce travail est un axe primordial. Ainsi les éducateurs introduisent progressivement le thème culturel de l'année, préalablement travaillé en équipe.

Le deuxième temps débute ici, où le service accompagne les adolescents à s'inscrire dans ce travail collectif. Là, les ateliers sont organisés en fonction de la dynamique du groupe et des productions en cours. La fin de cette période est ponctuée par l'arrivée de l'artiste avec lequel l'équipe du service travaille tout le reste de l'année. C'est cet artiste qui va mener la création collective artistique lors de sessions programmées, avec les éducateurs.

Ensuite, une troisième phase débouche sur une production publique à la fin de l'année scolaire. En cela, le but artistique constitue le fil conducteur d'un parcours et d'un accompagnement éducatif.

Dès lors, l'Aparté est un dispositif alternatif venant proposer un accompagnement sur la base d'outils en décalage avec les outils jusque-là rencontrés dans le domaine scolaire par ces adolescents. Aussi, le service induit une rupture avec un modèle d'environnement dans lequel les adolescents n'ont pas pu s'inscrire.

III. 3. PARADOXES ET COMPLEXITE DES POSTURES

Nous avons précédemment vu comme la rupture trouvait des liens récurrents face à certains types de situations et de contextes. Néanmoins, ces différentes observations tendent à montrer un acte d'abord posé par l'adolescent en écho à ce qui semble insupportable, pour ensuite tracer un phénomène de rupture en aval de cet acte. Toute la question va dès lors se trouver maintenant dans une première tentative de décryptage de ce qui se joue dans cette rupture au niveau de la relation éducative, du groupe, et de l'adolescent lui-même.

Nous sommes en atelier de travail théâtral. Nous nous rassemblons pour entamer l'atelier. Un jeune bouscule un autre, et soudainement ils se jettent l'un sur l'autre pour se battre. Je suis en discussion avec une autre jeune, Lise, et celle-ci se lève subitement, prend ses affaires et sort violemment de la structure. Je m'assure que les autres éducateurs gèrent

la situation, et sort rejoindre Lise. Lise ne dit pas un mot, et marche sur la route. Je marche près d'elle durant une demi-heure, sans que l'on échange. Lise s'assoit sur un banc, y fume une cigarette, puis reprend le chemin inverse. Là, elle me dit tout ce qui la met en difficulté, à quel point les attitudes de violence lui sont insupportables.

Le groupe des autres adolescents se trouve rapidement affecté par ce qu'un de leurs pairs a mis en place. Dès lors, des attitudes d'imitation, de repli, de fuite apparaissent, la tension monte et la dynamique de groupe peut rapidement se modifier. Cette situation illustre comment les postures éducatives viennent dans l'instant tenter de gérer un phénomène de débordement. Car effectivement, quand la rupture a été mise en acte, il y a comme un effet d'ondes qui se propagent, créant ainsi une fluctuation dans la stabilité du groupe. Les repères sont en mouvement puisque les limites d'un cadre ont été dépassées, et c'est à ce moment que la fragilité de chacun d'entre eux se met à jour car il leur devient très difficile de maintenir de la stabilité.

Dans les ruptures suivant un rapport au cadre organisationnel et de la loi du vivre ensemble, il y a dans l'après un lien que les adolescents eux-mêmes vont très fréquemment chercher à raccrocher. Effectivement, je constate par exemple que lors d'un rappel à un cadre collectif, si la rupture est quasi-immédiate, le retour par eux-mêmes à la relation l'est tout autant. Les jeunes vont alors employer l'humour, la provocation pour revenir chercher le lien qu'ils ont stoppé. De là, mettre en mots avec eux dans un échange formel ou informel ce qu'il s'est passé, a un effet apaisant, tant sur le groupe que sur l'adolescent lui-même. Or, si je viens poser la limite directement, l'affirmant comme non-négociable, la question de la rupture de la relation éducative tend à se prolonger. Il semble ici que les adolescents ne supportent pas cette non destructibilité, et vivent difficilement cette situation.

Le processus de rupture devient beaucoup plus complexe lorsque la rupture touche à l'introduction du tiers dans l'activité ou au sentiment d'incapacité. Une ambivalence se met alors en jeu, où l'adolescent fuit l'adulte en même temps qu'il entrera dans une suite d'actes de violence progressive si l'adulte ne revient pas chercher le lien. L'objet tiers menace l'objet d'investissement. L'élément que ce dernier vient représenter semble dans les constats déclencher une confrontation soudaine à la réalité très violente chez les adolescents. Il y a ici quelque chose de très particulier qui se joue, dans un apparent paradoxe de besoin et de menace que vient représenter l'adulte. Effectivement ici, les adolescents mettent en place des

signes de l'insupportable que vient provoquer l'irruption du tiers dans le lien en même temps qu'ils s'éjectent eux-mêmes du lien.

Mettre en mot la rupture vient très souvent déclencher des réactions encore très fortes de leur part, pouvant les mettre en insécurité et insécuriser du même coup le groupe. Le temps de latence est à la fois nécessaire et dangereux entre la rupture et le ré-enclenchement d'un lien. Ce point apparaît fondamental dans la logique de réflexion, puisqu'il vient montrer comme la présence adulte peut devenir, à un moment donné, insupportable en même temps qu'elle paraît être recherchée.

Il y a ici une situation qui m'apparaît réellement complexe en termes de postures éducatives, et me pose la question de la demande. Effectivement, l'on peut qualifier cela d'une demande puisque c'est l'éducateur qui va venir mettre l'adolescent face à cette problématique. En cela, je viens percuter chez l'adolescent un seuil de tolérance bas à une résonance émotionnelle profonde en me plaçant alors moi-même comme déclencheur de la rupture. De fait, je viens à la fois comme présence nécessaire et comme menace quand l'adolescent situe sa volonté de disparaître en faisant rupture mais en apparaissent finalement encore plus fort par l'acte qu'il pose. Les passages à l'acte constatés sont-ils un symptôme de cette situation ?

CONCLUSION

Des premières interrogations illustrées par un acte de mise à feu par Léo, la question du passage à l'acte est venue introduire une première approche conceptuelle. A la fois dans les abords de la sociologie et de la psychologie clinique et psychanalytique, les aspects de ce phénomène nous ont permis de voir comment celui-ci venait prendre sens en termes de parcours singuliers et de métamorphoses sociétales.

Mais la chronicité des actes du quotidien sont venus par la suite bousculer ce premier regard, nous donnant ainsi à voir à quel point la question de la rupture et de l'acte est extrêmement prégnante chez ces adolescents. A l'instar du paradoxe de cet entre-deux mondes, l'accompagnement éducatif se percute à une réelle complexité dans la place que je tiens en tant qu'éducatrice spécialisée auprès de ces adolescents.

Aussi les positionnements éducatifs se trouveraient-ils aux prises avec une situation paradoxale, dont pourtant toute la mesure de ma place professionnelle en son sein participe de la pertinence même de l'accompagnement de ces adolescents. C'est à partir de toutes ces contradictions que la deuxième partie du travail va trouver son amorce, afin de tenter de

répondre à cette première question : qu'est-ce qui se joue dans ces passages à l'acte chez les adolescents ?

L'ADOLESCENCE ET SES ACTES : SE CONSTRUIRE DANS UN PARADOXE

INTRODUCTION

La construction de soi se forme d'une façon singulière à l'adolescence. Chez ces adolescents plus particulièrement, elle se crée dans une telle sensibilité que la fragilité du lien se manifeste à chaque pas de la relation.

Dans un premier temps, nous verrons comment la puberté amorce le début d'une construction paradoxale, dans laquelle la problématique d'abandon et d'intrusion est particulièrement présente chez les adolescents accueillis.

Puis un second temps questionnera le processus de crise, afin de comprendre comment le passage à l'acte s'inscrit dans le fonctionnement des jeunes.

Finalement dans un troisième temps, nous analyserons le passage à l'acte comme un symptôme, et la façon dont celui-ci est à la fois une difficulté de verbalisation et une manière de s'engager dans la relation éducative.

I. « JE NE VEUX PAS QUE TU CROIS QUE JE SUIS PAS CAPABLE » : LA RELATION A L'AUTRE

Cette phrase que Mathias m'adresse me semble illustrer la façon prégnante dont les jeunes peuvent avoir un besoin accru d'autonomie en même temps que celui-ci nécessite d'être étayé fortement par l'adulte. Aussi dans ce premier point, la construction paradoxale pourtant inhérente à tout être humain mais fortement exposée par l'adolescence va venir bâtir une première approche du développement adolescent.

I. 1. L'AVENEMENT DE LA PUBERTE

A la sortie de l'enfance, la puberté arrive comme un changement imposé. Brutalement, le corps subit des transformations sans précédent, l'enfant qui devient pubère se

retrouve dans un corps qui se sexualise, qui se métamorphose, sans pouvoir maîtriser les conditions de ce bouleversement. Cette première étape de rupture avec le monde de l'enfance s'impose comme un décalage entre l'image de soi et la réalité du corps.

Raphaël et son 1, 80 mètre à 17 ans affiche un poids assez important. Raphaël ne montre jamais plus que son visage et ses mains, et tire sans cesse sur le bas de son pull. Les cheveux teints en noir, Raphaël porte un style gothique plutôt démonstratif.

Comme pour Raphaël, ce corps devient le lieu d'une intimité, exposée pleinement au regard de l'autre. La rude transition pubère précipite l'adolescent dans une insécurité, au sein de laquelle la vulnérabilité est croissante. Tout à coup, les frontières entre l'intérieur et l'extérieur se modifient, jusqu'à en devenir floues.

Parce que floues, les adolescents comme Raphaël semblent marquer leurs limites comme pour nous dire « *c'est moi, ne vous approchez pas* ». Le corps trouve une nouvelle apparence, et l'intérieur qui se manifeste à l'extérieur joue sur cette limite du dedans et du dehors.

En venant incarner « l'entre-deux, un soi déjà ailleurs dans le monde et un monde déjà en soi »⁸ ce corps en transformation va progressivement devenir l'enjeu d'un processus de construction complexe. Cette division du sujet⁹ qu'aborde Philippe JEAMMET amène de l'étrange chez l'adolescent pour qui le corps échappe. L'unité de l'enfance, perdue, pose l'adolescent devant un décalage du corps et du psychisme.

L'arrivée de la puberté amène donc une conscientisation soudaine d'être soi, et impose de puiser des ressources personnelles là où celles-ci sont si fragiles. Fragiles parce que l'irrégularité ou la violence des liens premiers de ces adolescents sont une réalité, la puberté agit alors aussi comme une remise en question de ces liens d'attachement.

La dépossession d'un corps d'enfant et donc l'avènement d'un corps sexué pose clairement la question de la distance et de la proximité avec l'adulte. La sexualisation du corps devient également la sexualisation des êtres environnants, et de fait la sexualisation du lien. L'identification à ces modèles adultes se retrouve alors bouleversée par des composantes difficilement gérables et appréhendables. Ici, la question de l'abandon et de l'intrusion, que nous aborderons dans un second temps, vient fortement envahir ces jeunes pour qui les assises de la construction identitaire sont déjà fragiles.

⁸ LE BRETON (David), « Conduites à risques et scarifications à l'adolescence », dans Le corps dans le langage des adolescents, p. 51.

⁹ JEAMMET (Philippe), « Paradoxes et dépendance à l'adolescence », p. 10.

I. 2. UNE CONSTRUCTION PARADOXALE

L'attachement étant défaillant, sa fonction protectrice n'est pas opérante puisque « quand il y a eu discontinuité ou quand il n'y a pas eu permanence dans le holding¹⁰, [les] constructions de la personnalité [...] sont particulièrement fragiles, où le moi absent est remplacé par une construction en faux-self »¹¹. Il y a de cette construction extrêmement fragile chez ces adolescents, qui paraît sans fond, dans laquelle les choses ne semblent pas être intériorisées.

C'est aussi ce que souligne Donald W. WINNICOTT, en expliquant que « les carences maternelles [...] rompent la « continuité d'être » de l'enfant. [Cet] excès [...] représente une menace d'annihilation »¹². L'auteur insiste sur l'importance de la continuité des premiers soins pour que l'enfant puisse se développer dans ce lien sécurisant.

Celui qui a fait défaut n'a donc pas permis l'établissement d'un lien sécurisant, et suffisamment solide pour être transposable à toute relation.

Avec l'adulte, la relation se balance entre surinvestissement, recherche d'exclusivité et rejet ou violence. Ainsi avec Mathias, la relation subissait sans cesse ces extrêmes. Si je lui accordais à un moment donné un peu plus d'attention qu'aux autres, il venait par la suite me solliciter avec avidité. Au contraire, si je ne répondais pas dans l'instant à sa requête, Mathias pouvait pendant plusieurs jours m'éviter totalement.

Cette ambivalence reflète la forte insécurité de la relation à l'autre, dans laquelle la crainte de l'abandon est un point central. L'adulte devient nécessaire au sentiment d'existence, et les besoins, à la fois d'affranchissement et de reconnaissance, sont expansifs. L'adulte devient la menace, et en cela le cadre est aussi fréquemment vécu comme une attaque dont les adolescents se préservent par des attitudes d'opposition.

Ceci me pose la question de la limite, et de son intégration par les adolescents. C'est une question qui m'a aussi particulièrement marquée dans l'accompagnement de ces adolescents. Effectivement, certains pouvaient être en quête permanente de limite physique. Ils amenaient ainsi sans cesse la confrontation physique avec les éducateurs, tout en étant dans une grande recherche de proximité.

Cette limite, dans son sens latin comme l'explique Xavier POMMERAU, est ce qui fait entre deux, ce qui vient borner l'espace de chacun et au sein duquel la négociation, l'échange se

¹⁰ Holding : maintenance et permanence des soins satisfaisants apportés à l'enfant.

¹¹ WACJMAN (Claude), Adolescence et troubles du comportement en institution, p. 73.

créent afin de rendre vivable l'existence de chacun, et respectable la construction de ses frontières¹³. La réalité de l'intrusion caractérise l'historicité de ces adolescents, mêlée à un abandon tout aussi réel. De fait la notion de seuil, ce qui fait la limite permettant de les reconnaître comme des personnes à part entière a été durablement franchie. Aussi chez ces adolescents, leur propre espace et celui de l'autre ne sont pas appréhendés, les types de distances et de proximité en fonction du degré de relation sont débordantes et fluctuantes.

A cela s'ajoute chez ces adolescents une grande carence affective dont les béances se mettent fortement en jeu dans le lien à l'adulte. Le processus de séparation et d'individuation est alors mis à mal par une extrapolation des demandes affectives en même temps que celles-ci semblent être tout aussi fortement rejetées, puisque le risque d'attachement va de pair avec celui de l'abandon.

C'est ainsi que Michel LEMAY¹⁴ nous éclaire sur ces jeunes qui construisent une image démesurée de l'adulte, dans le sens où celui-ci est à la fois objet de dévoration et de destruction. Si la fondation des assises narcissiques¹⁵ trouve son origine dans les premiers liens d'attachements, l'on perçoit alors comme la défaillance même de ces liens, la quête affective de l'adulte est avide chez ces adolescents. Ceux-ci viennent puiser là où le manque est le plus fort.

Dans toutes leurs défenses, les adolescents creusent des fossés de plus en plus profonds afin de parer à ce que l'adulte vient représenter d'envahisseur. Parce que le flou de leur existence est trop grand, les adolescents viennent créer de la rupture pour se percuter à ce qui les entoure.

C'est ici que se joue tout le paradoxe, où l'adulte est l'origine de leur place et premier point d'appui, mais face auquel pointe la nécessité de pouvoir vivre en dehors de lui.

Dans cette perspective Janine DE LA ROBERTIE nous apporte un éclairage intéressant en repensant l'adolescence à travers la Cité, et à travers ce que celle-ci vient représenter de mémoire, d'origine. En cela, cette problématique d'intégration des adolescents -qui se confond dès lors à la question du rapport à l'autre que nous abordons ici- se lie à la nécessité d'accepter « d'en être passé par l'autre pour exister »¹⁶.

Dans cette même idée, les constats de la multiplication des mises en actes en collectif trouvent un écho intéressant. Effectivement, si le phénomène d'identification permettant aux

¹² WINNICOTT (Donald W.), La mère suffisamment bonne, p. 44-45.

¹³ POMEREAU (Xavier), « Quand l'ado va mal », Conférence du colloque « Adolescence et passage à l'acte ».

¹⁴ LEMAY (Michel), J'ai mal à ma mère, chapitre 1.

¹⁵ Les assises narcissiques sont entendues comme les fondements permettant au sujet de maintenir une sécurité intérieure en même temps qu'un sentiment de permanence de soi.

adolescents de se constituer une identité commune rassurante peut en partie expliquer ce phénomène, la question des affects demeure néanmoins fondamentale. En effet, c'est bien « l'expérience affective de la relation [qui est] le fondement du lien groupal »¹⁷, et vient donc faire écho à l'historicité relationnelle de chacun. L'effet d'ondes constaté est la manifestation d'une série de ces réactivations. Dès lors la rupture initiée par un jeune va venir activer chez les autres des résonances émotionnelles tout aussi importantes.

Les différents stades développés par la psychologie du développement¹⁸ paraissent se complexifier chez ces adolescents pour lesquels l'opposition et l'affirmation sont notables. Car ici en effet, la menace de l'intrusion trouve son parallèle paradoxal dans un besoin expansif de l'adulte, comme les constats d'une intolérance à l'arrivée d'un tiers l'illustrent. Philippe JEAMMET explique toute cette contradiction par le fait que les adolescents les plus fragilisés dans leurs relations premières développent une dépendance à l'autre très forte. Aussi il apparaît chez l'auteur que cette même fragilité demande aux adolescents de venir trouver un « étayage sur la réalité externe pour éviter la désorganisation qui menace »¹⁹, et dont l'adulte va faire partie. Celui-ci tient une place de contenant nécessaire en même temps qu'il est appui de la reconnaissance. De son regard va se jouer le développement de l'estime de soi mais aussi de l'identité en construction.

En étant projeté dans le monde adulte, ce dernier devient donc celui dont il faut se détacher tant le fait de s'intégrer dans son univers apparaît comme une menace. Mais, l'adulte étant le seul à tenir place dans ce nouveau monde, il est pourtant bien celui qui vient faire force d'étayage.

Pour en revenir aux constats de première partie, il m'apparaissait néanmoins que dans certains cas, les adolescents réussissaient à dire ce qu'ils avaient fait, la parole semblait structurer un acte soudain. Car si la limite est fixée dans un premier temps, l'espace de parole qui s'en suit constitue une sphère de négociation qui s'ouvre. En venant de lui-même remettre du lien, l'adolescent vient chercher cette part de négociation et vérifier si la relation est encore possible en dépit du cadre franchi.

La confrontation ainsi passée, la co-construction entre l'éducateur et l'adolescent devient possible et va permettre au jeune de trouver les mots à poser sur un acte pour re-fabriquer du sens dans le vivre ensemble. Cette vie avec les autres se construit en permanence, et la rupture

¹⁶ DE LA ROBERTIE (Janine), « Les adolescents dans la cité... place interdite ? », dans Adolescents dans la cité, p. 55.

¹⁷ BLANCHET (Alain), TROGNON (Alain), La psychologie des groupes, p. 38.

¹⁸ Cette discipline annonce en effet trois stades principaux dans le comportement social : la phase d'opposition, la phase d'affirmation du Moi, et la phase d'insertion.

¹⁹ JEAMMET (Philippe), « Paradoxes et dépendance à l'adolescence », p. 7.

en devient un point d'appui parce que cette crise « oblige à regarder autrement ce qui finissait par aller de soi »²⁰.

I. 3. ISSUE ET TENDANCE DE LA DESTRUCTION

Dans les situations, la rupture du lien vient comme point donné d'un processus, où, nous l'avons vu, le paradoxe adolescent touche à l'insupportable. La fréquence de ces attaques est toutefois troublante, et il m'apparaît nécessaire de s'arrêter sur ce qui apparaît comme une tendance.

La vulnérabilité de ces adolescents, pour les différentes composantes explicitées plus haut, est donc liée à une vulnérabilité du lien à l'adulte. Car là où la sensibilité trouve une manifestation toute particulière, c'est bien dans leur réceptivité aux comportements adultes, à leurs émotions, à leurs paroles. Face à cette sensibilité et à toute la complexité d'une période nouvelle brutale, le sentiment du rôle qu'ils tiennent est très souvent de l'ordre du passif, de quelque chose de subit comme le laissait entendre Raphaël en me disant « *j'ai l'impression d'avoir atterri à l'adolescence... mais je sais pas ce qui s'est passé avant, je sais pas comment je suis arrivé là* ».

Dès lors, le passage à l'acte se révèle être un retour à un rôle actif dans ce qu'il vient permettre de maîtrisable. Il offre un instant de puissance là où tout échappe, l'adulte est rejeté au plus loin en même temps que l'adolescent se fait centralisateur des intérêts de ce dernier. Philippe JEAMMET nous explique ainsi que dans ce processus, les adolescents renversent la situation, en éjectant ce qu'ils craignent de subir. De ce fait, dans le cycle répété des ruptures, l'adolescent devient acteur. Cela lui donne à se protéger de ce qui lui fait peur puisqu'il devient objet des regards tout en ne permettant pas à ceux-ci de se situer trop près : « la destructivité comme créativité du pauvre »²¹. L'échec maîtrisé est toujours moins douloureux que l'échec subi, et les passages à l'acte donnent donc à l'adolescent à tolérer ce qui est intolérable.

Si le lien avec l'adulte paye de cette récurrence, le retournement contre eux-mêmes n'en n'est pas moins tributaire. Que ce soit dans une mise en danger objective de leur propre corps ou dans une attitude négative, les adolescents deviennent finalement victimes de leur propre rôle.

²⁰ MARPEAU (Jacques), Le processus éducatif, p. 71. Citation de ARDOINO (Jacques).

²¹ JEAMMET (Philippe), « Paradoxes et dépendance à l'adolescence », p. 33.

Le corporel dans sa globalité est là, « comme une attache au monde »²² et transmet à l'entourage le paradoxe. Cette négativité de sa propre image permet à l'adolescent de se tenir à distance alors que celle-ci est progressivement intériorisée, amoindrissant ainsi le processus de construction de soi, et surtout, de sécurité.

Je m'interroge quant à l'utilité de ces actes, et au rôle qu'ils peuvent avoir vis-à-vis de la place sociétale des adolescents. En sociologie, le passage à l'acte est abordé en terme de rite initiatique, comme je l'ai énoncé en première partie du travail.

Ici, le parallèle avec d'autres sociétés est fortement intéressant en ce que celles-ci produisent d'initiation comme outil d'homéostasie. La fonction de dynamisme et de cohésion sociale est profondément ancrée dans plusieurs sociétés dites primitives où l'acte initiatique se pose comme central du passage des classes d'âges. L'attente organisée de la société autour de ces rites fait que chacun se situe dans des classes précises, en y trouvant son identité et sa responsabilité.

Dans les rites initiatiques de l'adolescence, trois points fondamentaux semblent ressortir : la séparation du monde féminin et du monde de l'enfance ; l'introduction au sacré et la régénération collective de la société²³.

Mais à contrario des autres sociétés où ces places et leur forme sont édictées et acceptées par tous, l'adolescence occidentale telle que nous la connaissons se percute à une non reconnaissance. A la perte progressive du prestige du jeune adolescent illustrée entre autres par la baisse de la valeur sociale de la sagesse et de l'âge mûr s'ajoutent une massification, une uniformisation et un allongement des modes d'accès à l'âge adulte. Dans cette transformation sociétale, les actes des adolescents et leur caractère initiatique tels que perçus par la sociologie trouvent tout leur sens non pas dans une recherche d'approbation sociétale, mais justement dans une contestation de l'ordre social.

Face à une société où la question des limites s'ouvre en totale béance, une contradiction se révèle : les passages à l'acte de plus en plus fréquents, qui trouvent leur origine dans cette place que ne trouvent pas les adolescents pour s'exprimer ; et le discours social qui donne l'illusion que l'on peut être pleinement satisfait et que l'on peut tout contrôler²⁴. En cela les adolescents viennent trouver de quoi inscrire leur place là où ils ne la trouvent plus.

²² LE BRETON (David), « Les conduites à risque des jeunes », dans Adolescents et conduites à risque, p. 23.

²³ GALAND (Olivier), Sociologie de la jeunesse, p. 63 à 79.

II. « JE VOULAIS QUE TOUT BRULE » : L'ACTE DE PASSAGE

Après avoir affiné la compréhension du paradoxe, le retour à la question des passages à l'acte va nous donner une seconde approche de la problématique en tentant de saisir comment ceux-ci peuvent s'inscrire dans un processus de crise. Cet angle d'approche se rattache à mon questionnement quant à la répétition des passages à l'acte des adolescents, et de l'impression d'un cycle qui se reproduit, m'interrogeant sur mes attitudes éducatives.

II. 1. LE PROCESSUS DE CRISE

Cette impression m'amène à dire que la problématique d'une situation est bien là, et à reprendre les termes que j'y associe, ils m'apparaissent alors comme négatifs : rupture, crise, paradoxe, contradiction. A force de réflexion, ces mêmes termes se révèlent être progressivement porteurs d'une dynamique sous-jacente qu'il me semble fondamental d'aller interroger.

Aussi la rupture traduit-elle l'idée d'une cassure, mais aussi d'une continuité en étant définie à la fois comme une « séparation brusque » et une « solution de continuité »²⁵. La crise quant à elle tient en philosophie un rôle créateur, où la fécondité émane d'un affrontement entre les forces²⁶. Il semble alors que la dimension de crise s'inscrive dans un processus plus large, où un fonctionnement se trouve perturbé par un élément extérieur, amenant la personne à confronter ce qui est en train d'advenir pour remettre en mouvement les rapports bousculés.

Le travail de Jacques MARPEAU apporte des éléments clés de compréhension de cette dynamique. Dans sa pensée, la crise montre une capacité humaine à s'auto-structurer face à des bouleversements, touchant à des points culminants de nécessité de choix, là où le moment se révèle « indécidable »²⁷. L'état stable dans lequel se trouve la personne se retrouve subitement en proie à une perte de repères jusqu'alors établis, produisant chez l'individu une perte d'image stable de la continuité de soi et un risque d'effondrement. Le surgissement d'une situation paradoxale place la personne dans un « espace transitionnel »²⁸, où le choix s'avère vital en même temps qu'impossible. Là, la question de l'orientation qu'elle prendra amorcera une tentative de retour à une situation stable, avant une reconstruction des repères.

²⁴ LE BRUN (Jean-Pierre), « La violence des jeunes et le travail de symbolisation ».

²⁵ Le Petit Robert de la langue française.

²⁶ BLAY (Michel), Grand dictionnaire de la philosophie.

²⁷ MARPEAU (Jacques), Le processus éducatif, p.69.

²⁸ MARPEAU (Jacques), Le processus éducatif, p.74.

Ce concept de crise ouvre donc la réflexion à une dynamique dans laquelle l'individu se trouve en travail d'adaptation permanente à un environnement fluctuant. Chez les adolescents, la question du paradoxe abordée en première partie semble alors d'autant plus ancrée que les passages à l'acte sont nombreux. Il y a donc, dans ces actes, un processus de construction et de déconstruction permanent.

II. 2. ET LE PASSAGE A L'ACTE ?

Les passages à l'acte surgissent à un point donné d'une crise où les tenants d'une situation et de la place qu'y tient l'adolescent se voient être bousculés. La psychologie clinique et psychanalytique aborde le passage à l'acte du côté d'une orientation prise par le sujet²⁹ dans laquelle l'enjeu de l'engagement est fort. Le sujet se retrouve alors dans une place qui lui est insupportable, une place que quelqu'un lui demande de tenir. A cet instant précis, il se jette en dehors de cette place, passe au-delà du lieu de la relation, de la place donnée. Aussi le sujet est-il confronté à un environnement dans lequel aucune issue par la parole ne lui est possible. Surgissant dans la motricité du sujet, l'agir décharge l'angoisse.

Effectivement, Xavier POMMEREAU nomme l'intentionnalité inconsciente le fait que la pensée, qui est existante, trouve en fait dans l'acte le seul salut de sa mise en forme³⁰.

Toutefois, à explorer davantage l'approche psychanalytique, l'on s'aperçoit que les passages à l'acte viennent signifier un manque, là où Maurice CORCOS nous explique que la personne va revivre le vide de l'enfance. Dans ce que nous présente l'auteur, l'emprise de l'autre est prégnante. Il me semble qu'il y a alors ici une reconsidération du paradoxe, dans le sens où les postures adultes, et qui sont particulièrement les miennes dans ce travail, tiennent une place capitale.

Aussi dans cette idée, le passage à l'acte vient marquer cette volonté de « survivre à l'identité de l'autre »³¹. L'on voit bien effectivement dans les constats que les capacités des adolescents, lorsqu'elles sont renvoyées par l'adulte, font ressurgir une extrême fragilité, comme le montre l'illustration de Mathias et de son questionnaire.

L'auteur explique également que pour l'adolescent, sembler détruire ce qui entoure l'objet permet en même temps de maintenir le lien avec lui. La question de l'emprise joue donc un double rôle, dans le sens où l'adolescent ne s'éjecte pas de cette emprise qui apparaît

²⁹ Le terme « sujet » est ici utilisé en référence au vocabulaire de psychologie : il rassemble à la fois les notions de conscient et d'inconscient.

³⁰ POMMEREAU (Xavier), « Quand l'ado va mal », Conférence du colloque « Adolescence et passage à l'acte ».

³¹ CORCOS (Maurice), La terreur d'exister, p. 152.

insupportable, puisqu'il va faire dans la destruction un moyen de faire perdurer le lien, comme nous avons pu le développer plus haut.

Néanmoins, le degré d'induction des passages à l'acte par les postures adultes m'apparaît réellement important dans la compréhension du paradoxe, et à fortiori dans l'évaluation de mon positionnement dans l'accompagnement.

Car effectivement, si les passages à l'acte viennent figurer le manque, ils sont alors déclenchés par la figure adulte venant représenter ce manque, quand celle-ci se voit être dans le processus l'objet d'une tentative d'éloignement par l'adolescent.

A lier cette conception aux parcours des adolescents accueillis, la multiplicité des phénomènes de ruptures trouve un écho troublant. Dans le fait que de nombreuses ruptures ont été majoritairement subies dans leur parcours antérieur, je me pose la question de ce que ceux-ci pourraient jouer en terme de ritualisation ou d'une symbolique, au sens psychologique de la répétition d'un traumatisme.

II. 3. DES RITUELS DE PASSAGE

Si « la parole constitue le lieu de recueil des traces tactiles, visuelles, auditives, kinesthésiques, des expériences corporelles, elle leur impose les contraintes du code de la langue, les met en correspondance tout en poussant à la création d'un espace transitionnel à même de suspendre les souffrances de la séparation et qui se déduit d'une réparation »³².

En cela, ce que l'on pourrait qualifier d'un défaut de parole chez ces adolescents se manifeste de façon considérable puisque la tendance est à l'agir devant les réminiscences et devant ce qui apparaît comme insupportable. La parole ne fait donc plus espace transitionnel - dans le sens d'un espace où les choses deviennent compréhensibles par l'autre, où le vécu est retranscrit d'une façon telle qu'il s'accorde aux codes de chacun, et ainsi mis à distance - .

En cela, la manière dont Didier ANZIEU aborde cette articulation de la parole et du corps trouve une résonance chez Maurice CORCOS, où l'acte touche au réel³³. Effectivement, c'est bien ça aussi qui fascine dans le passage à l'acte, cette tendance brutale et excessive. En attrayant à la destruction, le passage à l'acte est dans le surgissement. Léo le traduit en nous disant : « *ça c'est fait comme ça* ».

³² DUVAL (Philippe) et MARTIN (René-Louis), (sous la direction de), Le journal des psychologues, « Didier Anzieu et son héritage », p. 27.

³³ CORCOS (Maurice), La terreur d'exister, p. 149.

C'est là toute la complexité du passage à l'acte, parce que « le sujet ne livre rien de lui-même »³⁴. Le passage à l'acte se révèle être une façon de dire tout en se protégeant, tant l'événement peut sembler occulte. La question de ce qui peut se revivre à chaque fois reste à interroger puisque les attitudes défensives agissent bien contre l'angoisse d'intrusion et de séparation³⁵. Dans cette perspective, il y a bien quelque chose qui viendrait se revivre chez ces adolescents pour qui le parcours est empreint d'instabilité dans les premiers liens d'attachement et là où, effectivement, la question de l'intrusion et de la séparation a été vécue dans le réel de façon extrêmement violente.

Comme le souligne Xavier POMMEREAU, le fait de ne jamais avoir été pris en considération par l'autre amène ces adolescents à devoir exister dans l'écart, dans le fossé avec l'adulte³⁶. Pour l'auteur, la fragilité de ces adolescents nécessite, pour ne pas s'effondrer, de multiplier les points d'appui et de confrontation. Une fragilité qui se corrèle à un renforcement des barrières. Et qui tend en fait à créer une dépendance croissante à l'environnement.

Dans l'idée d'un vécu qui se ranime, il semblerait que le passage à l'acte ne se situe pas dans un caractère initiatique conscient. Jean-Marie FORGET éclaire cette perspective en nous disant que ces adolescents n'arrivent pas à s'engager en tant que sujet, et que le passage à l'acte vient dès lors comme une fuite devant l'impossible³⁷.

Cela nous ramène alors à la posture adulte et à sa place décisive dans le processus. Dans la mise en scène que l'adolescent nous laisse à traiter, nous sommes à un point de balancement du processus de crise où la restructuration se met en œuvre.

C'est justement ici que se joue toute la question de la ritualisation dans ce qu'elle va permettre de passage, « d'espace transitionnel [...] dans des mouvements de liaison/déliation »³⁸ afin de donner justement une échappée constructive à un phénomène de simple répétition.

III. « JE SUIS UN ARTISTE » : UN PROCESSUS DE CREATION ?

Mathias, après un long moment d'isolement volontaire face à un atelier d'arts plastiques, surgit brutalement dans le groupe près de moi, jetant de grands traits au crayon sur

³⁴ FORGET (Jean-Marie), L'adolescent face à ses actes... et aux autres, p. 14.

³⁵ CORCOS (Maurice), La terreur d'exister, p. 122, à propos de GREEN (André).

³⁶ POMMEREAU (Xavier), « Quand l'ado va mal », Conférence du colloque « Adolescence et passage à l'acte ».

³⁷ FORGET (Jean-Marie), L'adolescent face à ses actes... et aux autres, p. 14.

³⁸ RAVENEAU (Gilles), « Esquisse de rites en MECS », dans Extensions du domaine des rituels. Sur quelques rites dans le travail social, p. 71.

sa feuille, croquant tour à tour des animaux sauvages et des visages déformés, et clamant haut et fort « *je suis un artiste !* ».

Interrogative devant le caractère contradictoire de son attitude, il me semble possible que l'enjeu d'une reconnaissance soit présent. Aussi il me semble que le passage à l'acte peut être un appui de construction personnelle dans le lien social.

III. 1. SI C'ETAIT UN SYMPTOME...

Face aux approches développées dans les deux parties précédentes, il semblerait que le passage à l'acte soit, dans l'idée d'un symptôme, un moyen de venir éprouver le paradoxe d'abandon et d'intrusion dont ce travail fait l'objet.

Effectivement, le symptôme agit comme « l'expression d'un conflit inconscient »³⁹, Sigmund FREUD précisant qu'il a une finalité ainsi qu'un sens, adressé au sujet autant qu'à autrui. Le symptôme, dans son action, vient tenter de réduire les tensions là où le conflit est important. En se plaçant de fait plus du côté de l'agir, la question du symptôme vient alors décharger l'insupportable en même temps qu'elle s'adresse aux autres.

L'on retrouve ici l'adresse qui est faite avec le passage à l'acte dans le sens où celle-ci est laissée à l'adulte, comme si ce dernier allait être celui qui allait en faire quelque chose. Nous retrouvons ainsi l'idée précédente du point de bascule, où la démonstration apparaît destinée à se répéter incessamment tant que l'adulte n'aura pas fait quelque chose de ce symptôme dans un travail de reconnaissance constructive. Cela me ramène à la complexité des postures dans lesquelles je me trouvais dans certaines situations, lorsqu'un jeune multipliait les passages à l'acte tant que l'adulte ne revenait pas vers lui.

Dans ce sens, « l'acte fait coupure [...], il ouvre une porte qui subvertit l'ordre établi »⁴⁰. Une subversion qui semble nécessaire pour l'adolescent, même si les conséquences de cet engagement ne tiennent d'aucune mesure.

C'est tout ce qui se pose dans l'interrogation que j'avais de voir ce qui m'apparaissait comme une tendance à une certaine destruction du lien. Mais en repensant cette question au vu de la compréhension avancée du paradoxe, les passages à l'acte viendraient alors éprouver le lien d'attachement alors que celui-ci est mis à mal. Dans la question de la destruction se jouerait donc une défense contre l'intrusion en même temps qu'une mise à l'épreuve de la solidité du lien.

³⁹ SILLAMY (Norbert), (sous la direction de), Grand dictionnaire de la psychologie.

⁴⁰ THIBAudeau (Laure), dans Du passage à l'acte... à l'acte de parole, p. 12-13.

Les passages à l'acte viendraient ainsi donner à l'adulte à dire, par sa posture auprès de l'adolescent, la valeur qui incombe à ce dernier. L'expression du symptôme est alors tellement forte que la volonté de l'adolescent de se détacher de cet adulte qu'il ressent comme envahissant est indubitablement articulée à l'emprise de l'attention de ce même adulte sur lui. Du coup, dans l'intolérance de la fin d'une relation d'exclusivité, cette même exclusivité est recrée puisque le regard adulte se centralise à nouveau sur l'adolescent.

Le besoin d'être singulier, dont l'emprise se fait forte à l'adolescence, se révèle dans ce mécanisme où les enjeux de la construction narcissique sont prégnants. Le processus est alors fortement dépendant du regard de l'adulte, dans le sens où l'adolescent semble lui demander d'attester de son existence, de façon démesurée. Cet investissement de l'adulte demeure néanmoins extrêmement fragile puisqu'il est l'objet d'une volte-face dès qu'un tiers s'y introduit. Nous revenons ici à la question du sentiment d'abandon, et de ce que celui-ci renvoie en terme de vécu. De ce fait, la quête de l'adulte semble parer à cette angoisse d'abandon, puisque le lien est tenu et donne une illusion de maîtrise.

Agissant alors comme un symptôme, le passage à l'acte renvoie néanmoins à une impossibilité de dire à un moment donné, et pose donc la question d'une réelle problématique de mise en mots.

III. 2. LE LANGAGE

« Fonction et expression de la pensée »⁴¹, le langage dans sa globalité tient une valeur commune, dans le sens où son expression dépend de codes partagés par une même communauté. La parole quant à elle relève d'un type de communication plus précis où la transmission des idées tient lieu de finalité en même temps qu'elle se révèle comme un « acte par lequel la personne s'affirme et s'engage dans la relation inter humaine »⁴².

C'est bien là que la parole apparaît comme une barrière pour ces adolescents, eux pour qui la parole a été violemment rabattue. Effectivement il se manifeste dans leur parcours de très grandes entraves communicationnelles dans les premiers liens d'attachement, laissant ainsi cette question d'engagement dans la relation à un état d'élaboration pauvre et de grande fragilité. L'entrée en relation et l'alimentation de celle-ci par la parole est une prise de place réfléchie et volontaire, où la personne s'inscrit dans l'environnement qui l'entoure de façon singulière.

⁴¹ SILLAMY (Norbert), (sous la direction de), Grand dictionnaire de la psychologie.

⁴² Ibid.

Cette singularité, que nous avons nommée plus haut, tant défendue par les adolescents, devient dangereuse dans la parole. L'élaboration qu'elle demande reste difficile pour ces adolescents pour qui toute la dimension de projection pose problème. De plus, le regard et la parole de l'adulte constituent aussi un enjeu dans le sens où l'insécurité première du lien va se rejouer dans cette relation, où la question de la parole a justement perdu de sa valeur communicationnelle.

Toutefois, en allant au-delà de cette problématique, la dimension du langage nous amène à considérer les passages à l'acte sous un autre angle, celui du corporel. Car effectivement, si la parole est attenante au domaine du langage, ce dernier se subdivise aussi du côté du langage corporel.

Mais si les définitions soulignent le caractère commun du langage, il reste cependant que celui-ci tient de la pensée individuelle, devenant dès lors le fruit d'une singularité. Si pour le Grand dictionnaire de psychologie « tout trouble de la parole désigne l'altération de la personnalité tout entière »⁴³, cela signifierait que le corps ne tient pas de réelle place constitutive de l'être humain, et que ses manifestations ne sont pas une expression de cette même personnalité.

Or, et c'est tout ce sur quoi Didier ANZIEU insiste, le corps reste fondamental dans le développement de l'individu, d'abord dans une enveloppe commune avec la mère, pour ensuite s'établir progressivement vers ce que l'auteur nomme le concept du Moi-peau. Les travaux de Kostas NASSIKAS soulignent cette idée, où le corps devient ce traducteur, ce « langage subtil des modalités de présence sociale d'un sujet »⁴⁴. En venant passer à l'extérieur le contenu psychique intérieur, le corps accomplit donc une réelle fonction de passeur, non seulement de passeur vers une autre formation de pensée, mais aussi vers l'inscription dans le lien social.

Là où l'adolescent engage son corps dans le passage à l'acte, il tente toujours dans les sentirs corporels « d'y figurer un lien avec l'autre »⁴⁵ quand la violence déployée corporellement témoigne pour Yves MICHAUD d'une perte de la relation avec une rupture de la communication⁴⁶. Aussi il m'apparaît que le passage à l'acte peut être un véritable engagement dans la relation, à l'endroit où la parole fait défaut, et devenir ainsi une quête possible de représentation pour l'adolescent, dans ce double regard de lui-même et de l'adulte.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ NASSIKAS (Kostas), Le corps dans le langage des adolescents, p. 13.

⁴⁵ Ibid, p. 22.

⁴⁶ MICHAUD (Yves), Le corps dans le langage des adolescents, p. 31-32.

III. 3. LA RECONSTRUCTION

L'ensemble des éléments que nous avons développé dans cette partie du travail m'amène maintenant à penser que le passage à l'acte viendrait permettre à l'adolescent de se représenter, dans le sens d'une nouvelle présentation de lui au regard de l'adulte, puisque le passage à l'acte est une « mise en jeu de sa subjectivité dans la société »⁴⁷.

Cette inscription singulière placerait donc l'adolescent dans une construction identitaire, quand Erik H. ERIKSON nous rappelle qu'« il n'est pas de sentiment d'être en vie sans sentiment d'identité »⁴⁸. La préoccupation prépondérante du regard de l'autre chez ces adolescents tient pour l'auteur un rôle fondamental dans ce que la formation finale de l'identité puise aussi ses ressources dans la société qui va venir la reconnaître. A ce stade, devenir une personne singulière appartenant à un monde est pour Erik H. ERIKSON une étape finale du développement adolescent, dans lequel le contexte socioculturel tient un véritable rôle influent.

De ce fait le passage à l'acte vient replacer le regard de l'adulte sur l'adolescent, et l'inscrit du coup dans le processus de ritualisation initiatique où la question de la représentation est fondamentale. En venant changer le statut du sujet à l'égard d'un groupe ou d'une société donnés, l'initiatique n'implique pas une métamorphose du sujet, mais bien celle d'un mode d'être au monde, que ce sujet même va élaborer. L'on peut donc penser que ce que nous laissent les adolescents est cet enjeu, où leur propre construction est définitivement attenante à notre place.

Le terme d'épreuve trouve alors son double sens, à la fois de l'ordre de l'expérience et du ressentiment, et à la fois du stade à passer.

Ici, la question de la rupture se rattache au sens d'une construction parce qu'elle « arrive comme façon de résoudre le conflit ». Ce conflit, cette « forme d'action réciproque [...] fonde le rapport au social [...] [et] renforce la reconnaissance de l'autre [en permettant] de sortir d'une relation duelle mortifère »⁴⁹.

En demandant à l'adolescent de puiser dans ses ressources, le passage à l'acte et son après de restructuration tient donc d'une réelle implication dans le lien à l'autre. En cela le passage à l'acte amène un moment de transition où justement ce qui va suivre, du fait de ne pas pouvoir

⁴⁷ FORGET (Jean-Marie), L'adolescent face à ses actes... et aux autres, p. 9.

⁴⁸ ERIKSON (Erik H.), Adolescence et crise. La quête de l'identité, p. 135.

⁴⁹ PIRLOT (Gérard), Violences et souffrances à l'adolescence, p. 95-97.

être anticipé, s'ouvre à de multiples possibles de réinscription dans le lien et de représentation de soi.

Avec Lise, il a fallu ce temps de réinscription, ce long moment durant lequel Lise n'a pas dit un mot. S'engager dans la parole, et auprès de moi n'était alors pas possible à ce moment. Rester présente sans solliciter cette parole a permis à Lise de reconstruire ce qui s'était déconstruit, afin de revenir dans le lien éducatif.

« Se créer, c'est d'abord paraître »⁵⁰, et si ce processus trouve dans les postures éducatives les fondements de la reconnaissance, il n'en demeure pas moins que « le travail de création apparaît comme une montagne dont l'éphémérité est un trait à accepter »⁵¹, et que donc celui-ci se soumet toujours au mouvement de construction et de déconstruction.

CONCLUSION

De l'avènement d'un corps en métamorphose, incontrôlé et incontrôlable, nous avons vu comme la question pubertaire actionne d'une façon brutale le paradoxe adolescent. Paradoxe néanmoins inhérent à tout être humain, celui-ci est à l'adolescence particulièrement éprouvant, et singulier chez ces adolescents pour qui les premiers liens d'attachement ont été défaillants.

L'approche de cette problématique nous a ensuite donné à penser que le mécanisme d'un processus de crise pouvait être en jeu. Faisant ainsi écho à des vécus empreints de ruptures, le passage à l'acte est progressivement apparu comme symptomatique d'une situation où la place adulte est capitale. Jeté sans être projeté, le passage à l'acte s'éloigne alors de la conscience de ce qui va advenir pour néanmoins trouver dans un engagement du corps le signe d'un autre langage et de l'inscription dans la relation. Face à cette impossibilité de dire, il est apparu que les adolescents venaient nous donner à faire avec eux dans ce symptôme et dans ces actes afin de rester le pilier de leur construction.

⁵⁰ GUTTON (Philippe), *Le génie adolescent*, p. 102.

⁵¹ *Ibid*, p. 70.

PASSAGE, CORPS ET PAROLE POUR UN PROJET EDUCATIF

INTRODUCTION

En partant de la récurrence de l'idée du passage à l'acte événementiel, un retour sur les situations vécues m'a permis d'élargir cette première approche. Décrypter les situations m'a progressivement donné à voir qu'il se jouait autre chose chez ces jeunes, et que cela était intrinsèquement lié à la période de leur construction et à leurs parcours. En cela, toute la dimension de la sécurité du lien apparaît fondamentale, et étroitement liée à celle de l'expression. Dans ce phénomène qui me posait grandement question dans ma pratique éducative, cette réflexion m'a amenée à comprendre comment ma place par rapport à ces passages à l'acte était considérable.

La troisième partie de ce mémoire arrive comme un temps de retour sur ma pratique professionnelle, avec une nouvelle représentation de celle-ci et une préparation de l'action éducative. C'est donc en terme de projet que la partie suivante va tenter de répondre à la façon dont l'éducateur spécialisé peut, dans une relation sécurisante, favoriser l'expression des adolescents.

Pour ce faire, la dernière étape de conception du projet éducatif sera divisée en quatre points : le premier, qui suivra cette introduction, présentera le cadre du projet avec sa finalité et son contexte. Les trois derniers points se référeront aux trois objectifs principaux, chacun comportant ses moyens de mise en œuvre. La partie finale sera elle consacrée à l'évaluation.

CADRE DU PROJET

Inscrite dans la politique sociale de la Protection de l'Enfance, la finalité de ce projet socio-éducatif est de permettre à des adolescents en rupture de scolarité, de devenir acteurs de leurs parcours et de leur propre projet.

Le contexte institutionnel qui l'encadre répond à des missions précises, qu'il convient de rappeler. Dispositif alternatif de l'ASE, l'Aparté a pour mission d'accompagner des

adolescents déscolarisés, pour qui le retour à la scolarité est momentanément impossible, en travaillant à l'émergence des potentialités collectives et individuelles afin qu'ils construisent leur projet personnalisé.

Dès lors les éducateurs spécialisés tiennent un rôle d'accompagnement, dans le quotidien, de ces adolescents, en venant favoriser les capacités de chacun, l'accès à l'expression et l'émergence de leur projet personnel. Né du constat de la multiplication du nombre de jeunes se retrouvant en rupture de parcours, l'Aparté accueille des adolescents pour qui la problématique du lien social est importante, mêlée aux difficultés d'appréhender un projet.

Il s'agit là de toute une population qui, s'avérant de plus en plus jeune, ne parvient plus à s'inscrire dans les circuits communs, tout en n'étant pas orientée de façon définitive dans le champ du sanitaire.

Au-delà de difficultés d'apprentissage dans le monde scolaire, le travail mené ici montre dans son diagnostic qu'il y a chez ces adolescents une problématique beaucoup plus ancrée, qui touche à la fois la relation à l'autre et l'expression. Il me semble alors que toute la question d'un manque de sécurité, à la fois intérieure et dans l'environnement est très présente, venant ainsi mettre à mal l'établissement d'une expression leur permettant de construire leur autonomie, leur projet, et leurs liens aux autres.

I. RENFORCER UN CLIMAT DE SECURITE ET DE REPERES

Ce premier objectif constitue la base de l'orientation générale du projet. Effectivement, la dimension de repères, qui apparaît manquante chez ces adolescents, me semble indispensable à approfondir dans l'accompagnement.

Afin d'étayer cet objectif, je m'appuierai sur la définition de la notion de repères par Jacques MARPEAU : « [Le repère] se réfère à l'estimation subjective du rapport à un ou à des points connus de l'acteur de terrain. [...] [II] permet à un individu de ne pas être perdu, de se conduire dans un ensemble d'éléments difficilement reconnaissables »⁵².

L'analyse de ce travail a montré que la fluctuation du cadre était un facteur de passage à l'acte. Si le cadre doit rester un espace de négociation et de confrontation dont a besoin l'adolescent pour se construire, il doit aussi être un système fiable dans lequel l'adolescent peut évoluer. Et il doit être fiable si l'on veut qu'il soit un repère.

⁵² MARPEAU (Jacques), Le processus éducatif, p. 32.

En outre, toute la problématique de la relation à l'adulte qui est apparue dans ce travail passe dans un premier temps par cet établissement progressif de repères humains et spatio-temporels et par l'implication du jeune dans son projet.

Aussi, les premiers temps d'accompagnement sont importants à prendre en compte. Car effectivement, ce sont des adolescents pour qui la rupture dans les parcours, à la fois institutionnels et familiaux, est récurrente.

Dans ce sens, les passages d'un lieu de prise en charge à un autre ont été synonymes de coupure brutale, de violence, ou encore d'exclusion. La notion d'accueil, permettant la transition entre la déscolarisation et l'arrivée au service est alors primordiale.

Par ailleurs, l'accompagnement socio-éducatif en lui-même nécessite d'être lui aussi axé sur cette notion de repères. En cela, les aspects humains et spatio-temporels seront mis en avant en termes de marque et d'étayage. Voici donc la présentation des deux objectifs secondaires venant préciser cette première action éducative.

I. 1. PREPARER L'ACCUEIL DU JEUNE

Ici, l'action sera menée sur l'accueil en lui-même dans le service, mais aussi en amont de celui-ci. En amont donc, il induit une dimension de travail en réseau⁵³ nécessaire pour que le passage de la déscolarisation à l'accompagnement à l'Aparté soit une transition cohérente. La dimension de passage n'est dans ce sens pas à négliger ni à précipiter, mais au contraire à construire et à marquer. J'entends ici que cette transition soit effectuée dans un travail entre les différents professionnels afin que l'adolescent puisse se sentir étayé dans son passage d'un lieu à un autre.

Ensuite, c'est l'accueil au sein du service qui arrive dans un second temps. Cette notion me renvoie aux premiers temps de la construction de la relation éducative, mais aussi de ce que je viens représenter en terme d'étayage dans cette première étape. Aussi l'accueil a pour moi une visée d'exposition d'un cadre spatial, temporel et humain, dans lequel l'adolescent va pouvoir se projeter une première fois. Tous les outils qui vont le mettre en forme vont être des marques de la rencontre entre le jeune et le service, mais également les premiers lieux de négociation entre le jeune et l'adulte, qui, nous l'avons vu, apparaît fondamentale dans la construction adolescente.

En ce sens, l'accueil participe selon moi d'un rite de passage, au sens de la définition de Gilles RAVENEAU : « le rite de passage cherche à recomposer l'ordre social qui est mis en

⁵³ Voir en Annexes : Liste du réseau et des partenaires liés au projet.

jeu lors de chaque nouvelle étape du cycle de l'individu »⁵⁴. Dans cette recomposition, c'est la parole du jeune qui est primordiale.

- ***L'instauration des premiers contacts et des premiers repères***

Au préalable, le contact entre le chef de service, le jeune et les partenaires est déjà établi du fait de l'étude de dossier. Suivant le protocole déjà existant, un entretien aura été mené avec le jeune, sa famille et l'équipe éducative dans le service. C'est un moment sur lequel j'insisterai car il permet au jeune de découvrir les lieux et de rencontrer les professionnels du service. En étant à l'écoute du jeune, l'éducateur reste donc attentionné quant à ses premiers questionnements, à ses premières appréhensions.

Par la suite, le jeune pourra se constituer un dossier, avec les documents le concernant, qui lui sera personnel. J'ai effectivement constaté que les adolescents dispersaient leurs documents, et souvent les perdaient, tandis que d'autres cherchaient à créer « leur pochette » au fur et à mesure de leur parcours au dans le service.

La mise en place d'un éducateur référent du jeune serait un autre moyen permettant à celui-ci d'avoir une personne repère dans son accompagnement. Effectivement, les adolescents ne savaient parfois pas à qui s'adresser, par exemple vis-à-vis de leur orientation. L'outil de la référence éducative me semble alors être un support d'accompagnement riche, que je reprendrai dans la suite du projet.

- ***L'inscription du jeune dans son accompagnement***

Quinze jours après son arrivée, un entretien entre le jeune, son référent et le chef de service servirait de base à la construction du projet personnel. Cette seconde rencontre formelle est en lien avec la loi de février 2002, rénovant l'action sociale et médico-sociale, et plaçant la personne au cœur des dispositifs d'accompagnement. Cet entretien permettrait une première mise en forme, et en mots de l'accueil du jeune et du sens de sa présence à l'Aparté.

Ensuite, il pourrait être envisagé un second entretien, auquel les familles et les services de suivis seraient conviés. Celui-ci permettrait au jeune de préciser davantage ses souhaits. Je souligne la présence des ces partenaires car j'ai notamment observé que les parents avaient des difficultés à venir à la rencontre de l'équipe. Il me semble alors que montrer au jeune que le lien existe entre les professionnels et sa famille permettrait de construire une cohérence en

⁵⁴ RAVENEAU (Gilles), « Esquisse de rites en MECS », dans Extensions du domaine des rituels. Sur quelques rites dans le travail social, p. 68.

terme de présence adulte. De même, l'invitation des services de suivis repose sur les paroles des adolescents, comme Lise qui disait souvent « *je comprends pas qui me suit, je sais plus qui c'est* ». Ainsi l'entretien est un outil permettant de créer un espace d'échanges, dans lequel la parole de chacun est prise en compte, et avec lequel l'éducateur permet au jeune de construire et de s'approprier son projet.

I. 2. FORMER UN CADRE SECURISANT

Dans cet objectif secondaire, l'accent est mis sur la structuration de l'accompagnement, en terme de suivi et de présence. Il importe que ces deux éléments s'inscrivent de manière stable et cohérente de façon à permettre la souplesse nécessaire à la relation éducative. C'est un objectif qui se rapporte également pour moi à la dimension du rituel abordé plus haut dans sa définition. L'idée de cadre se rattache alors à l'institutionnel, à un espace construit qui garantit certaines pratiques qui le mettent en forme.

Je reprendrai dans ce sens le propos de Jean CARTRY qui, en situant le métier d'éducateur spécialisé au carrefour du pédagogique, du thérapeutique et de l'éducatif, souligne que « la sécurité existentielle procurée à l'enfant dans une institution cohérente contribue à l'allègement d'un système défensif psychiquement coûteux »⁵⁵.

Aussi cette notion de cadre, par les repères qu'elle donne dans la pratique éducative permet à l'adolescent, sans le destituer de toutes les défenses qui lui permettent de tenir, de mettre celles-ci en dynamisme, dans un espace de socialisation et d'expression.

- ***La construction progressive du projet personnel***

Tous les trois mois pourrait se mettre en place un nouvel entretien entre le jeune, son référent et le chef de service. Le projet personnel est un outil que l'équipe questionnait, et cherchait à mettre en œuvre de façon pertinente. Aussi dans cette proposition, cet entretien servirait d'évaluation des objectifs, et de reformulation de ceux-ci par le jeune, dans un étayage par les professionnels. A l'issue de celui-ci, la famille serait invitée à une nouvelle rencontre avec le jeune et l'équipe du service, afin de faire perdurer la cohérence d'un travail partenarial et de soutien du jeune.

⁵⁵ CARTRY (Jean), « Au carrefour du pédagogique, du thérapeutique et de l'éducatif », dans Les éducateurs aujourd'hui, p. 97.

L'idée principale de ce moyen, qui m'apparaît être un des outils principaux de l'accompagnement éducatif, est d'inscrire le jeune dans son propre projet. Ainsi, par l'écoute de ses attentes et l'échange autour des différents moyens à mettre en place pour parvenir à ses souhaits, il permettrait au jeune de s'approprier son propre parcours. La co-construction que demande ce moyen me semble fondamentale vis-à-vis de l'étayage dont a besoin l'adolescent, tout comme son besoin d'autonomie et de responsabilisation.

C'est un outil qui demande du temps dans sa mise en place. Dans l'entretien que j'avais pu avoir avec Raphaël qui avait pour but la mise en forme de son projet, dire ses souhaits était compliqué pour l'adolescent. Raphaël, qui était depuis trois mois à l'Aparté, me disait « *je n'arrive pas à me projeter. Même si j'ai envie de faire des choses, je ne sais pas comment il faut les faire* ».

Pour des jeunes chez qui l'engagement est difficile, prendre le temps de construire avec eux leur projet me semble nécessaire. Avec Raphaël, mettre concrètement du sens sur son parcours et mettre en mots ses désirs a été un long travail d'entretiens et d'observation afin de l'aider à reprendre confiance en ses capacités, et pouvoir formuler ses perspectives de projet personnel.

- ***Le repérage dans l'organisation des temps d'accueil***

Très souvent, les adolescents avaient beaucoup de difficulté à se repérer dans le temps. La plupart ayant d'autres suivis, savoir quand se faisaient leurs différents accompagnements leur posait problème. En parallèle, ils pouvaient être très perturbés par les arrivées et départs d'autres jeunes, ou par les diverses dates de leur propre prise en charge. Ce moyen serait alors de mettre en place un système de calendrier, à la fois collectif et individuel.

Avec Léo, nous avons eu cette discussion par rapport à sa difficulté à s'orienter dans l'espace-temps. Léo me disait qu'il ne pouvait pas se souvenir des dates, et qu'en même temps il était stressé par tous les événements qui allaient arriver, sans se rappeler quand. Avec lui, j'avais utilisé cet outil du calendrier personnel. Léo s'appliquait à écrire les jours de ses présences à l'Aparté, les anniversaires ou les dates des vacances. C'est quelque chose qui semblait l'apaiser, Léo venant me montrer ses inscriptions, et me demander si tel jour il y avait bien tel événement.

Le calendrier individuel, construit par le jeune, lui permettrait donc de se repérer dans le déroulement de ses journées et de ses semaines, selon son parcours à l'Aparté et en extérieur (si il y a des temps de prise en charge dans un autre service, dans un stage, etc.).

Le calendrier collectif, créé par les jeunes, leur permettrait de situer les temps d'accueil, avec les différents événements liés à leurs différents parcours (départ d'untel en stage, vacances scolaires, etc.).

Ce dernier outil me semble important dans le repérage du jeune dans son parcours. Effectivement, il me semble que ce matériau est un support de projection intéressant. En outre, je crois aussi qu'en permettant au jeune d'organiser son propre cadre à l'intérieur d'un cadre donné, cet outil permet également la création d'un milieu de vie dans lequel le jeune est acteur.

L'écoute et la disponibilité de l'éducateur sont également des outils inhérents à l'accompagnement, et fondamentaux dans la réalisation de ce moyen. Je me suis rendue compte que rassurer l'adolescent, lui donner des réponses concrètes quant à tout ce cadre dans lequel il évolue était primordial pour le sécuriser.

Dans un entretien que j'avais eu avec Lise par rapport à son souhait de partir en stage, une grande partie de ce moment a été consacrée à écrire avec elle, sur un calendrier, les dates possibles de départ. Lise me disait « *il faut que je marque, comme ça je vois. Et comme ça je sais. Si je vois que c'est trop près, alors je choisis la semaine d'après, comme ça je peux m'y préparer* ». Il a fallu que je découpe avec elle, étape par étape, toutes les choses à faire pour effectuer une demande de stage. C'est tout ce par quoi il a fallu passer pour que Lise réussisse à prendre le téléphone pour appeler un patron.

II. CONSTRUIRE DES LIENS DE CONFIANCE

Dans le prolongement d'un renforcement d'un cadre sécurisant et de repères, ce deuxième objectif se porte lui plus précisément sur les relations : les relations éducatives, les relations entre les jeunes.

Tout d'abord, la notion de confiance est utilisée en parallèle du paradoxe adolescent que nous avons pu développer. Effectivement, les besoins à la fois de dépendance et d'indépendance vis-à-vis de l'adulte forment une contradiction dans l'accompagnement socio-éducatif. De fait celui-ci doit suffisamment répondre à la nécessité d'étayage de l'adolescent sans venir l'envahir. Alors la confiance m'apparaît comme ce qui permet au jeune, dans la relation, de puiser les ressources nécessaires dans l'adulte tout en s'en détachant afin de construire progressivement ses propres bases.

Elle suppose donc un travail d'alliance progressive, qui passe par différents outils de médiation. C'est toute la phase que Philippe GABERAN nomme « l'apprivoisement » dans

son ouvrage, où « l'Autre cherche à savoir si « ça » tient. [Car] c'est bien après l'épreuve de celle-ci que surgit la confiance »⁵⁶.

D'autre part, la sphère du groupe est également faite d'enjeux importants dans la construction adolescente. Nous avons pu aborder la façon dont les dynamiques du groupe pouvaient être fortement perturbées, et comment différentes interactions étaient en jeu. Il me semble alors que ces enjeux sont à prendre en compte dans l'accompagnement, dans l'idée que le groupe reste un espace riche de construction personnelle. Ici, tout l'intérêt est de favoriser, par le biais de cet espace où la présence de pairs est aussi sécurisante, les liens entre chacun des jeunes. De la relation éducative aux relations aux pairs, ce second objectif se subdivise en deux objectifs secondaires.

II. 1. CREER DES ESPACES PRIVILEGIÉS D'ECHANGE AVEC L'ADULTE

Toute la recherche d'exclusivité, l'intolérance démontrée dès que celle-ci disparaissait mais également la difficulté de trouver des bases personnelles suffisamment rassurantes ont montré à quel point l'adulte tenait une fonction d'étayage important. La visée de cet objectif est de développer des espaces de rencontres privilégiés et donc dans le sens d'une relation duelle, entre l'adolescent et l'éducateur.

Le point d'appui du faire-avec et donc l'idée d'un partage serait l'outil de médiation de ces espaces dans lesquels l'adolescent puisse prendre conscience de ses propres outils. L'accompagnement éducatif serait alors fortement axé sur la mobilisation des capacités personnelles du jeune, dans ce lieu permettant l'existence d'une relation privilégiée.

Permettre l'existence de ces espaces vient, en répondant aux besoins d'étayage et d'exclusivité de l'adolescent, équilibrer ceux-ci dans le développement du jeune. Puisque le déclenchement du passage à l'acte se situe également dans le resurgissement du sentiment d'abandon, créer des espaces dans lesquels l'étayage et le partage sont conséquents permettraient d'atténuer la reviviscence de ces angoisses.

Toutefois, la prise en compte du paradoxe adolescent qui est toujours en mouvement m'amène à penser qu'une multiplication des points d'étayage adulte permettrait de préserver l'adolescent du sentiment d'intrusion que nous avons également développé. En allant dans le sens d'une multiplication des possibilités d'appuis, je me rattache à la vision de Philippe JEAMMET développée en analyse. Là où la fragilité est grande, l'adolescent a besoin d'un appui important sur la réalité extérieure pour barrer à la menace qu'il peut ressentir.

⁵⁶ GABERAN (Philippe), Cents mots pour être éducateur, p. 117.

- ***L'instauration d'espaces de relation éducative duelle***

L'outil de la référence éducative dans l'accompagnement est retrouvé ici en terme de moyen. Le référent devient alors un interlocuteur garant du parcours du jeune, tenant un rôle de stabilité dans le suivi de l'accompagnement. En cela, cet outil devient un espace de rencontre privilégiée, assurant l'adolescent d'une continuité dans son parcours et d'un espace lui permettant de construire son projet. Non utilisée dans le service, la référence éducative me semble néanmoins pouvoir permettre au jeune d'avoir un point stable, tout en ayant un accompagnement éducatif diversifié en terme de professionnels.

En outre, la mise en place d'un support d'activité autour de la préparation des repas serait envisagée comme second espace de médiation. L'idée principale serait de mettre en place un temps consacré à cette activité, et dans lequel un jeune et un éducateur seraient inscrits.

Dans ma pratique quotidienne avec les adolescents, j'ai souvent remarqué que ce temps favorisait la parole des jeunes, tout en tissant la relation éducative.

Avec Léo, cet espace a été progressivement investi. Au début de la relation éducative avec cet adolescent, la distance était très forte, tout en même temps que Léo attisait la provocation. Ayant remarqué que Léo proposait souvent des idées de desserts, je lui ai un jour dit que s'il le souhaitait, je l'accompagnerai. Léo a accepté, et cela a été le premier espace éducatif de partage. Léo y était de plus en plus détendu, me faisant part de divers vécus personnels ou de ses questionnements. Ainsi tout au long de mon stage, j'accompagnais fréquemment Léo dans la réalisation de ses recettes, que Léo appréciait d'offrir aux autres jeunes. L'adolescent me sollicitait pour partager ce temps avec lui, se rendant parfois complice dans les surprises qu'il voulait préparer pour le groupe.

Les souvenirs de leur enfance, leur famille, mais aussi diverses interrogations se livrent durant ce temps dans lequel le faire-avec est moteur. Dès lors, l'espace même de la cuisine apparaît comme un contenant dans lequel l'éducateur se situe à la fois dans le partage, l'écoute et l'apprentissage.

- ***La mise en relation avec d'autres professionnels ressources***

En très grande majorité, les adolescents ont en plus du suivi qui est fait à l'Aparté, un suivi extérieur par un référent ASE, et parfois un référent de Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile (SESSAD). Au-delà de ces références qui sont du domaine de l'éducatif, du suivi familial et/ou du soin, il serait envisagé des appuis de professionnels davantage du côté de l'orientation des jeunes.

Pour reprendre le suivi de Lise dans sa recherche de stage, l'adolescente se trouvait totalement perdue quant au choix d'entreprises à faire. Inquiète par rapport à son départ, elle me demandait souvent si j'allais rencontrer les personnes de son lieu de stage, si je viendrais voir comment elle travaille. Face à cette situation et à d'autres vécus similaires, je me suis rendue compte que les adolescents étaient très insécurisés quant à cette sortie vers l'extérieur, et qu'ils ne savaient réellement pas comment s'y prendre. Aller chercher des adresses, choisir un stage, oser demander pour refaire une remise à niveau devenait extrêmement compliqué.

Il me semble alors que mettre en lien les adolescents avec des personnes participant du domaine de l'apprentissage ou de la professionnalisation leur permettrait de trouver une sécurité dans le monde extérieur. Le lien à instaurer par l'éducateur participe pleinement au maintien des liens du jeune avec l'extérieur, ainsi qu'à sa préparation vers la sortie du service. Dans un premier temps, un répertoire présentant les différents dispositifs accessibles aux jeunes serait mis à leur disposition⁵⁷. Cet outil permettrait aux jeunes de ne pas se sentir infantilisés dans cet accès à l'autonomie. Etre à l'écoute du désir du jeune sans le devancer me semble primordial pour ces adolescents. Ainsi laisser des outils tels que ce répertoire à disposition des jeunes leur permettrait de prendre le temps d'exprimer leur demande à l'éducateur. Dès lors, notre rôle est de rester attentif quant aux premiers signes des démarches, ne pas les précipiter tout en montrant au jeune que nous sommes là pour l'accompagner.

En fonction de l'évolution et du projet du jeune, il pourrait alors être mis en place des rencontres avec les référents de ces dispositifs, dans la perspective d'une prise en charge partielle.

Lorsque Léo a été accueilli à mi-temps dans un autre accueil de jour, il voulait souvent savoir si j'avais eu sa référente au téléphone, quand nous allions la rencontrer. Dans son discours, ce qui ressortait était « *je veux savoir si vous êtes d'accord, c'est mieux quand vous êtes d'accord, comme ça je peux être ici et là-bas, il n'y a pas de problème* ». Aussi je crois que tous ces temps de rencontres sont importants pour les jeunes, et la transition d'un lieu à un autre, toute cette dimension de passage devient dès lors moins insécurisante.

II. 2. FAVORISER LA DYNAMIQUE DE GROUPE

L'étude de la multiplication des passages à l'acte en situation collective a montré que les enjeux créés dans ces dynamiques étaient importants dans la construction des adolescents. Si la question de la relation à l'autre est là aussi en jeu, l'analyse nous a permis de voir que les rapports de place ainsi que l'identification étaient des facteurs conséquents.

L'accompagnement des adolescents dans le service étant notamment axé sur le collectif, il me semble que la considération de celui-ci dans le projet soit nécessaire.

L'idée directrice de cet objectif se porte dès lors sur deux orientations principales. La première, la dimension créatrice du collectif, s'appuie sur la participation de chacun des individus dans le but d'une réalisation collective. Ici, je m'attache aux bénéfices que peut apporter un groupe de pairs à l'adolescence, comme le souligne Philippe JEAMMET : dans un groupe « ils sont plusieurs à supporter le poids de l'identité, ils n'ont plus à se demander qui ils sont. [...] C'est un conformisme nécessaire »⁵⁸.

Aussi, favoriser l'existence d'espaces propres aux adolescents, desquels l'adulte reste garant tout en restant à l'extérieur me semble un point d'appui intéressant.

C'est le sens de la seconde orientation, qui se veut permettre aux adolescents, par ce biais du groupe, d'accéder à un espace de reconnaissance mutuelle. Afin d'éclairer mon propos, je m'appuierai sur l'ouvrage de Maurice CAPUL et Michel LEMAY qui explique que le groupe « permet de se reconnaître dans son propre fonctionnement vis-à-vis de l'autre »⁵⁹. Dans ce sens, favoriser les interactions du groupe de pairs donnerait aux adolescents des appuis rassurants d'identification, et *à fortiori* de construction.

- ***Mise en place d'outils de projets collectifs***

Il pourrait être créé un cahier ou classeur propre aux jeunes, à leur groupe, dans lequel tous y déposeraient leurs idées de projets communs.

La proposition de cet outil se fait en écho à plusieurs situations où les jeunes évoquaient des projets tels que des sorties communes, des voyages, des événements au service, etc. Une fois où Mathias proposait un voyage en Grèce, voyage relatif au thème artistique de l'année, nous, les éducateurs, lui avons alors renvoyé que c'était un projet, et que nous étions disponibles pour l'y accompagner. Bien que la faisabilité de cette ambition soit complexe, ce qui m'a paru important, c'est de soutenir le dynamisme collectif que cela avait déclenché. Effectivement les jeunes étaient contents de cette idée, et commençaient à débattre sur les moyens à mettre en place.

Je crois ici qu'il y a un outil intéressant à développer, mais que les moyens éducatifs à mettre en place restent importants afin d'en faire un réel support. En effet je crois que si ce n'est pas tant le projet en lui-même, comme l'idée du voyage de Mathias, c'est tout ce que l'éducateur va permettre en terme de responsabilisation, de prise en compte de la réalité, de projection, et

⁵⁷ Voir en Annexes : Liste du réseau et des partenaires liés au projet.

⁵⁸ JEAMMET (Philippe), *Adolescences*, p. 26.

de création collective. Un projet lancé comme le fait Mathias demande à se construire. C'est tout cet accompagnement qui me semble important, pour que le projet vive, devienne un but collectif, même si sa forme change.

Ici, l'intérêt est donc de pouvoir laisser aux jeunes un support regroupant leurs propres idées, autour duquel ils deviendraient eux-mêmes responsables en même temps que créateurs. Le rôle rendu actif par cet outil touche pour moi différentes sphères essentielles que nous avons abordées en analyse. Aussi la favorisation de la projection, la responsabilisation, la création joueraient ainsi leurs rôles dans les besoins d'indépendance de l'adolescent au sein d'un espace collectif, qui fait en cela fonction d'étayage.

Le second apport de cet outil, dans la perspective d'un moyen de reconnaissance, serait la place prise par l'éducateur. C'est-à-dire que si l'outil reste un support propre aux adolescents, la disponibilité de l'éducateur face à ces propositions en fait un outil dans lequel l'adulte se place en médiateur. Dans cette idée, il peut être imaginé la mise en place de réunions collectives, par exemple une fois par mois, dans laquelle le groupe expose ses initiatives. Aussi, les propositions des jeunes seraient la base de l'accompagnement effectué dans cet objectif, dans le sens où l'éducateur resterait garant de l'écoute des idées de chacun, de la prise en compte de la faisabilité des projets, etc.

III. FAVORISER L'EXPRESSION

Ce dernier objectif vient ponctuer l'intérêt de l'accompagnement socio-éducatif défendu dans ce projet. Ainsi, si la difficulté de verbaliser est apparue comme une cause de ce symptôme, l'acte en lui-même m'a semblé également être une forme d'expression à prendre en compte.

La notion d'expression utilisée ici se réfère donc à la capacité de transmettre ses idées. Pour approfondir cette idée, je m'appuie sur les concepts présentées par la philosophie qui indiquent que l'expression est un « rapport de correspondance qui fait d'une chose la traduction de l'intériorité d'une autre chose. [...] Elle sert dans tous les cas à manifester par des signes des états affectifs ou intentionnels, où la singularité d'un sujet [...] s'exprime. [...] L'expression acquiert un rôle majeur dans la formation du sens »⁶⁰.

Il y a dans cette conception deux idées qui me semblent capitales : l'expression permet de marquer sa singularité, ce qui est un enjeu fondamental chez les adolescents ; elle donne un

⁵⁹ CAPUL (Maurice) et LEMAY (Michel), De l'éducation spécialisée, p. 158.

accès à la formation du sens, pour lequel nous avons vu que les passages à l'acte étaient un enjeu.

Aussi, en référence à ce qui a été développé en analyse, ce dernier objectif sera divisé en deux objectifs secondaires, portant à la fois sur le corporel et sur la parole. Il m'apparaît ainsi que l'accompagnement socio-éducatif tient une place prépondérante dans cette visée, et qu'ici la construction adolescente est capitale. Toutes les dimensions de repère, de sécurité et de confiance qui ont signé les deux premiers objectifs me semblent dès lors être des incontournables dans l'accompagnement afin de pouvoir accéder à cette troisième visée.

III. 1. UTILISER LE CORPS COMME MEDIATEUR

L'utilisation du corps comme support d'expression est en lien direct avec ce que les adolescents eux-mêmes utilisent en termes de moyens dans le passage à l'acte. A lier ceci au rôle que joue le corps dans la puberté et dans l'adolescence, il me semble alors que celui-ci doit avoir sa place dans l'accompagnement. Afin de développer mon idée, j'insisterai sur deux points.

Premièrement, pour en revenir au but recherché, l'axe de cet objectif se porte sur la favorisation d'une extériorisation de la pensée et de ressentis en passant par l'objet qu'est le corps. En cela, le média ici présenté répondrait principalement à deux besoins : la recherche des limites physiques de soi et de l'autre par la prise de conscience de son propre corps ; la transmission de ses émotions et pensées par l'utilisation de son corps.

Deuxièmement, prendre en considération les forts enjeux que représente ce corps pour les adolescents m'amène à dire qu'il y a une précaution à avoir dans l'utilisation de cet outil et qu'en cela les moyens d'étayage seront explicités. Néanmoins, il me semble également que si le corps fait l'objet d'une médiation particulière, il n'en demeure pas moins qu'il reste pleinement présent dans toute relation et qu'exclure cette dimension dans l'accompagnement revient à exclure une composante de la relation éducative.

De surcroît, la défaillance des soins qu'ont connus ces adolescents est passée par leur corps, qui, pour reprendre la pensée de Didier ANZIEU, en conserve les marques. Pour nombre d'entre eux, l'atteinte à leur propre corps est récurrente, qu'elle soit dans les scarifications, la mise en objet de celui-ci dans les relations sexuelles, ou encore les conflits physiques fréquemment recherchés.

⁶⁰ BLAY (Michel), Grand dictionnaire de la philosophie.

En cela, le rôle éducatif d'amener ces adolescents à utiliser leur corps comme moyen d'expression tout en le respectant, dans un espace sécurisant et non intrusif, a tout à fait son importance.

- ***La mise en place d'une activité d'expression corporelle***

Cette activité, que j'ai mise en place dans ce stage sous le terme « d'atelier de travail corporel », avait pour finalité le « prendre soin » du corps, du sien, et de celui de l'autre. En fonction des jeunes, j'avais ciblé des objectifs particuliers, régulant ainsi mon accompagnement. La dimension d'expression n'était pas explicite, mais l'utilisation de cet outil m'a donné à voir qu'elle apparaissait inévitablement.

Mathias et Lise avaient, depuis deux semaines, de nombreuses discussions autour du statut de victime. Pour Lise la victime était celle qui évitait les situations conflictuelles, pour Mathias, l'évitement permettait de se protéger, et il ne fallait pas se battre. Un jour qu'ils me demandent mon avis, je formule un entre-deux, et leur propose un nouvel atelier auquel j'avais réfléchi, « l'atelier de travail corporel ». Les deux jeunes l'ont très vite investi, fascinés de voir comment ils pouvaient jouer avec leur corps sans se faire mal.

Parfois leurs gestes étaient extrêmement tendus, ou au contraire ils laissaient la place à l'envahissement des autres. Pour certains le fait d'être regardé était insoutenable, pour d'autres l'agitation était prédominante. Tous ces signes traduisaient les états dans lesquels ils pouvaient être, et devenait en cela la matière de mon accompagnement.

Dans cette activité, diviser le groupe en deux a été un choix, pour réduire les interactions susceptibles d'insécuriser les adolescents, et créer un espace plus serein.

Les outils d'étayage dont j'ai parlé plus haut visent à éviter un sentiment d'intrusion trop important, parant ainsi au risque de passage à l'acte. Aussi des objets tels que des bâtons, des ballons ou encore des tissus sont des supports intéressants, notamment dans les exercices corporels se faisant à deux. Effectivement, le contact direct ou trop proche avec l'autre provoque, nous l'avons abordé, une réminiscence de la sexualisation des liens et un sentiment d'intrusion qui posent fortement problème aux adolescents. De même, l'utilisation de la musique reste un moyen de créer une enveloppe, et les adolescents étaient, dans l'activité menée, demandeurs. Phrase apparemment paradoxale, je me souviens que Lise me disait souvent « *avec la musique ça fait plus calme* ». Lise était en fait rassurée par cette ambiance.

Dans le cadre de cette activité, l'attention et la réassurance sont les outils principaux des postures éducatives. Effectivement, il s'agit de rester garant de la sécurité de chacun tout en étant un appui quant à la favorisation de ses capacités. Il faut rester à l'écoute des différents

signes, et savoir donner au jeune d'autres supports lorsque celui que l'on propose lui est trop difficile.

Je me suis également aperçue que dans cette activité, les adolescents avaient le besoin fondamental de jouer. Jouer avec un objet, rire, essayer des choses avec leur corps, s'imaginer être des personnages sont autant de choses qui enrichissaient l'activité et en faisaient un support d'expression.

III. 2. PERMETTRE DE VERBALISER LES PASSAGES A L'ACTE

Nous avons vu comme la question de la parole pouvait apparaître de façon complexe chez les adolescents, en terme d'engagement, à la fois subjectif et dans la relation à l'autre.

Or, la considération faite du passage à l'acte comme faisant partie d'une dynamique de crise m'a amené à dire que l'éducateur tenait, dans celle-ci, une place fondamentale. En cela, tenir ce rôle d'appui dans la reconstruction de l'adolescent passe par la parole. Le passage à l'acte a une fonction nécessaire pour les adolescents, pour toutes les raisons que nous avons pu aborder. Venir permettre aux jeunes de verbaliser permettrait de réarticuler toute la dimension de la limite à cette parole.

C'est ce qu'explique Jean-Pierre LEBRUN en nous disant que cette verbalisation permet de mettre le vécu à distance en passant par le discours, par des mots « entendables » par le collectif⁶¹. Il s'agit de mettre à distance tout en accueillant l'expression de la violence qui est faite. C'est-à-dire que si la verbalisation me semble nécessaire, prendre le temps d'entreprendre cette démarche m'apparaît également essentiel pour deux raisons.

Tout d'abord, si la dynamique de crise implique une tentative de retour à un certain équilibre, cette étape est synonyme de temps. De plus, nous avons vu comme mettre des mots trop rapidement pouvait être aussi violent pour les adolescents. En cela, prendre le temps d'après l'acte dans la relation, celui de la rencontre nouvelle et de l'approche de la situation, sans lui attribuer de suite un sens, me semble réellement important au vu de tout ce qui a été traité. Effectivement, si je crois que les passages à l'acte ont leur fonction dans la construction adolescente, il me semble que l'accompagnement doit permettre d'être contenant sans devenir « détenteur ».

⁶¹ LEBRUN (Jean-Pierre), « La violence des jeunes et le travail de symbolisation ».

- ***L'écoute, le rappel au cadre, la parole***

Afin de répondre aux besoins de limites et de confrontation dans le réel, le rappel au cadre et à la loi par la parole permettrait de venir adresser à l'adolescent la gravité de son acte. Mais comme dit précédemment, jauger le temps de l'adresse me semble important dans le sens où il reste en lien tantôt avec une nécessité de protection rapide, tantôt avec une mise à distance essentielle dans la relation.

Par exemple dans certains cas, nous avons vu que les adolescents cherchaient facilement à recréer le lien avec l'adulte, après que le rappel au cadre ait pu être fait. Il y a donc des premiers outils qui se situent entre l'écoute, l'accueil du geste et la limitation par la parole.

Lorsque Léo vient à lancer la chaise à travers la pièce, je lui dis calmement mais fermement qu'il n'a pas à faire ça. Cette première parole a un effet apaisant sur Léo, qui s'arrête et me regarde alors. Il marche vers la cuisine, dans laquelle il s'enferme. J'y vais à mon tour, et quand je frappe à la porte, Léo me répond d'une voix presque peureuse. Il regarde un livre de recettes, je lui demande si il veut qu'on commence la cuisine tous les deux (cet outil de médiation dont j'ai parlé plus haut revient dans cette situation). Léo accepte, et commence alors à m'expliquer qu'il ne voulait pas faire ça. En lui disant qu'il était peut-être inquiet de se retrouver seul, Léo semble soulagé. Il m'explique alors qu'il voudrait se contrôler, et « *apprendre à dire au lieu de casser* ».

Toute la dimension de verbalisation arrive alors à une autre étape que constitue le processus du passage à l'acte, qui implique la reconstruction de l'adolescent, en lui-même et dans son rapport à son environnement. C'est dans cette récréation que venir favoriser la verbalisation me semble la plus pertinente. Il y a ici une disponibilité à avoir afin de pouvoir permettre à l'adolescent de lui-même mettre des mots sur son acte. Les techniques d'entretien sont ici des guides dans l'accompagnement vers la verbalisation. Par rapport à mes observations, j'ajouterai que des supports de médiation (comme l'illustre la situation avec Léo) permettent aux adolescents d'être moins en difficulté dans ce qui peut leur apparaître comme une confrontation duelle.

Au-delà des procédures institutionnelles concernant les passages à l'acte les plus violents (celle-ci oblige une rencontre directe avec le chef de service, puis avec la psychologue), il m'apparaît que conduire les entretiens, lorsque le moment le permet, par les deux éducateurs soit un fonctionnement intéressant. Le tiers vient en cela réinscrire l'accompagnement à une dimension d'équipe, rappelant le cadre global de l'accompagnement et des différents points d'étayage qui y subsistent.

EVALUATION DU PROJET

Le choix de présenter une évaluation transversale a été fait au regard du constat que de nombreux critères et outils d'évaluation se recoupaient. L'évaluation est nécessaire, nous permet d'ajuster nos actions, de les questionner, de rendre perceptible ce qui se joue dans l'accompagnement.

Afin d'évaluer, il faut s'accorder sur ce que l'on évalue. En cela, j'ai sélectionné différents critères d'évaluation permettant de cibler le regard sur l'action éducative menée.

Si certains de ces éléments apparaissent être de l'ordre du quantifiable, je tiens à souligner que la notion d'évaluation s'appuie néanmoins sur deux axes : une partie qui peut être quantitative, et une autre qualitative, qui est de l'ordre de la régulation. En cela ce qui apparaît quantitatif reste une matière pour un réel travail d'analyse de toutes ces données. Ce que j'entends par là, c'est que la notion d'investissement, par exemple, ne peut se résoudre à lier un taux de présence des jeunes dans l'activité et une réussite de l'objectif. Tout l'enjeu de l'évaluation est de confronter les regards, mettre en lien différents signes que nous envoient les jeunes, afin de comprendre que bien qu'ils soient présents dans l'activité, ils y sont peut-être en fait très mal en eux-mêmes.

Néanmoins, il nous faut définir des éléments d'évaluation afin de baliser notre regard.

Tout d'abord, il y a les éléments qui concernent le fonctionnement institutionnel et d'équipe, domaine inhérent à l'accompagnement. Aussi la cohérence des étapes de l'accueil et la communication avec le réseau et les partenaires sont deux points d'attention particulièrement en jeu pour le premier objectif principal.

Ensuite se trouvent tous les critères liés aux outils de l'éducateur, qui vont donc se porter sur la pratique éducative en elle-même : l'observation, la réassurance, la disponibilité, l'écoute, ou encore les fonctions de repères et de cadre sont autant d'éléments qui vont permettre de s'interroger sur notre pratique professionnelle.

Finalement, les éléments concernant plus singulièrement le jeune se traduisent eux de façon plus diverse. Le repérage du cadre d'accueil et du fonctionnement du service s'ajoutera à l'investissement dans la construction de son projet. Dans cette même idée, tout l'investissement que l'adolescent peut avoir au niveau des activités et outils mis en place constitue également des points d'évaluation de la pertinence des médiations. L'accès à l'expression constitue également un élément d'observation capital. A cela vont alors s'articuler les passages à l'acte : arrivent-ils toujours dans les mêmes contextes ? Évoluent-ils dans leur forme ?

Si les critères nommés ici sont nés de mon propre regard, l'implication du jeune dans cette démarche est à questionner. Effectivement, il me semblerait judicieux d'inclure l'adolescent

dans la formation des critères : Selon lui, sur quoi reposerait l'atteinte d'un objectif ? Pour lui, par rapport à quoi sentirait-il qu'il parvient mieux à verbaliser ?

Partant de tous ces éléments, nous arrivons ensuite à des outils : comment évalue-t-on ?

Les retours du jeune seront l'élément privilégié de l'évaluation. Son discours, ses attitudes, son évolution sont autant d'outils permettant d'interroger la pertinence de l'action. Les entretiens menés avec le jeune, avec sa famille ainsi qu'avec les services de suivis sont par exemple des outils concrets de recueil de ce que le jeune renvoie. Ils permettront de également de recueillir les questionnements et les ressentis des partenaires. Pour compléter ce point, les autres rencontres avec les partenaires (lors de l'orientation d'un jeune, etc.) permettront également de recueillir des commentaires, mais serviront aussi de matière d'élaboration de nouveaux outils.

Les échanges formels et informels en équipe permettront d'apprécier les points de vue de chaque membre de l'équipe quant au fonctionnement du dispositif lui-même, mais aussi des observations concernant l'évolution des jeunes dans celui-ci. La dimension d'équipe me semble réellement importante à souligner dans cette évaluation puisque l'équipe existe pour un projet commun. En ce sens, la participation de chacun permet de renforcer la cohésion en même temps que de relancer la créativité et les interrogations. Ici aussi, les supervisions sont des temps permettant aux professionnels d'exposer leurs questionnements, leurs ressentis, leurs observations. Ils sont également un temps de réflexion sur les pratiques éducatives.

Finalement, l'écriture professionnelle me semble être un outil incontournable dans l'évaluation. En mettant à distance le vécu, écrire permet d'élaborer progressivement nos pratiques, de chercher, d'analyser, d'essayer. En faisant en même temps fonction de transmission des conceptions et des actions éducatives à l'extérieur du service, l'écriture permet de témoigner du parcours des adolescents.

CONCLUSION

Renforcer l'existence d'un cadre sécurisant, avec des repères permettant à l'adolescent de retrouver une certaine stabilité m'est apparu comme un point primordial de ce projet d'accompagnement socio-éducatif.

Toute la question de la transition, du passage et de l'étayage vient faire écho à la particularité même de ce public. Aussi là où il y a chez eux une période de passage répond le fait de travailler la notion de l'accueil dans le service ; là où les repères sont perdus ou bousculés se retrouve la mise en place de points d'appuis spatio-temporels et humains.

Ensuite la confiance est venue dessiner l'axe du second objectif, avec des moyens appuyés tant sur le groupe que la relation éducative duelle. Si les passages à l'acte sont de l'ordre du symptôme, c'est bien parce qu'ils constituent toute une problématique sous-jacente complexe. En cela, agir d'abord autour de ce symptôme en créant d'autres points de construction (les repères spatio-temporels par exemple) reste une réponse au paradoxe par un accompagnement doublement composé.

Car la question de la sécurité, des repères et de la confiance, tout en permettant de prévenir les passages à l'acte, fonde en fait les premières bases permettant une autre forme d'expression de leur sens, sur les médiations du corps et de la parole.

CONCLUSION

« Revenir et repartir, appelé et repoussé sans percevoir le lieu de passage, obnubilé par cette lueur ou par l'autre »⁶². Thème cher à Samuel BECKETT, celui de l'identité et de la place de chaque individu dans le monde ressort de cet extrait de « Ni l'un ni l'autre ».

Car cet état de recherche, de construction et de déconstruction, est au cœur de la question identitaire.

Quand j'ai fait le choix d'effectuer mon dernier stage de formation auprès d'un public adolescent, toute la dynamique identitaire qui est à l'œuvre dans cette période de développement faisait écho à mes convictions de pratiques éducatives. L'accompagnement dans et vers la construction de soi que l'on effectue en tant qu'éducateur tient pour moi d'un véritable guide de l'action.

Et puis, ces adolescents que je veux rencontrer, me voilà auprès d'eux dans l'accompagnement. La rupture me paraît incessante, la relation éducative me semble si fragile. Je tâtonne, j'essaye, je me trompe, et puis ce jeune-là qui m'évitait vient me dire bonjour, celui-ci me livre ses inquiétudes quant aux problèmes d'alcool de son père, un autre a réussi son retour voulu en lycée avec succès. Lorsque j'entame ma réflexion pour la construction du mémoire professionnel, je suis empreinte de toutes ces situations et tous ces questionnements.

Les premiers temps me plongent dans un travail d'écriture, de description, de décryptage de ces différents vécus. Je dois me rendre extérieure à moi-même pour mettre à plat les observations, les récurrences et les constats. Rupture, passage, espace, violence, les mêmes termes reviennent pour tenter de définir ce qu'il se passe, mais sans me satisfaire.

Le passage à l'acte ? Non, ça me semble négatif. Sans doute imprégnée de l'inconscient collectif et de nombreuses représentations négatives liées à ce concept, je me refuse à l'utiliser, comme si je redoutais de « négativiser » l'image même des adolescents. À force de réflexion, c'est finalement l'orientation que je prendrai.

Parce que les passages à l'acte très violents existent, oui, mais parce qu'ils ne sont pas la majorité des actes que posent les adolescents. Et parce que s'ils le sont, ils ne naissent pas de rien.

Questionnée dans mes attitudes éducatives, avec ces signes que je ne parviens pas à comprendre, avec mes propres postures qui me semblent manquer de pertinence face à ce

⁶² BECKETT (Samuel), Pour finir encore et autres foirades, p. 17.

phénomène, je me pose la question de ce qui se joue dans ces passages à l'acte pour les adolescents et dans la relation éducative.

Dans ce cheminement, la partie d'analyse s'est alors ouverte sur différents concepts permettant une compréhension complexe du phénomène. Aussi, il apparaît que le paradoxe de la construction à l'adolescence, dans lequel l'adulte représente à la fois le besoin et la menace vient particulièrement faire écho chez ces jeunes pour qui les problématiques d'abandon et d'intrusion sont prégnantes. De là, penser que cette construction pouvait s'inscrire dans un processus de crise, induisant donc une reconstruction permanente, m'a amenée à comprendre que la façon dont les adolescents mettaient à mal le lien éducatif se corrélait au manque de leur vécu, et à leur besoin expansif d'étayage adulte. Dans cette perspective, il est également apparu que ces adolescents nous demandaient, à nous éducateurs, de les accompagner dans la mise de sens sur leurs actes. En cela, les passages à l'acte se révèlent comme un symptôme de la complexité de leur construction. Si la difficulté de verbaliser apparaît très nettement dans ces démonstrations, la prise en compte d'un langage corporel m'a néanmoins semblé fondamentale.

Certains de mes *a priori* sont bousculés, des hypothèses confirmées ou infirmées, et une nouvelle représentation de ma pratique est mise en lumière. Dès lors, la problématique posée de l'accompagnement ouvre la voie à l'établissement d'un projet : comment l'éducateur spécialisé peut-il, dans un cadre sécurisant, favoriser l'expression des adolescents ?

Au vu de l'analyse du problème, du rôle et des compétences de l'éducateur spécialisé, les dimensions de sécurité, de confiance et d'expression fondent les trois points de la dernière partie de mon travail. De l'importance de l'accueil du jeune dans le service à son inscription dans son projet personnel, le premier axe du projet répond pour moi à toute la dimension de passage et d'autonomisation chez l'adolescent, de tissage de la relation et de respect de la singularité de la personne dans les pratiques éducatives.

En écrivant ce début de projet, je reviens à mes premières interrogations quant à la place des adolescents dans la société. Je me rends compte que l'inscription de cette place passe nécessairement par cette première étape de considération, ces premiers temps de connaissance et de reconnaissance.

Mais comment faire perdurer ces premiers points de rencontre ? Comment faire exister un lien suffisamment solide sans qu'il soit étouffant ? Etre là sans être là, être là pour ne plus être là sont des réflexions qui refont aussi surface tandis que soutenir les dynamismes collectifs et permettre des espaces éducatifs privilégiés entre l'adolescent et l'éducateur prennent forme dans le projet.

La dimension d'expression était un point auquel je tenais particulièrement en terme d'accompagnement, non seulement parce que c'est ce qu'il ressortait en terme de besoin dans mon travail de recherche, mais aussi parce qu'il constitue un axe important de ma propre pratique d'éducatrice spécialisée. Mais favoriser l'expression ne va pas de soi, cela ne peut être exigé ou la visée éducative perdrait alors de son essence même. Elle demande de passer par une construction progressive de la relation éducative. Une construction de repères, de confiance, d'écoute, de reconnaissance. En passer par le corps en termes de moyen est là parce que les adolescents en passent eux-mêmes par l'acte en termes d'expression. Le corps et l'espace comme moyens d'accompagner les adolescents dans leur construction, je me vois ainsi revenir à mes premières approches qui ont précédées l'écriture de ce mémoire. En passer par la parole aussi, parce qu'elle participe à de la mise à distance, à de la mise en commun, à une inscription sociale du jeune.

Dans toute cette réflexion, les passages à l'acte m'apparaissent être des signes. Ils sont des signes que nous envoient les personnes, des signes qui disent quelque chose d'elles-mêmes et de notre place auprès d'elles. S'arrêter sur ces signes, dépasser ses propres représentations, se déplacer dans le problème nous permet alors de mettre en lumière notre pratique professionnelle, de la questionner et de la réajuster.

Les postures éducatives se situent aux confins de ce mouvement d'accompagnement, à l'intérieur du tissage de la relation éducative. L'essence de l'accompagnement vient alors créer la prise en compte d'un geste faisant signe d'une personne, le constituer comme jalon d'une élaboration de soi. Il vient faire ré-émerger du lien social, là où ce lien a lâché.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

BECKETT (Samuel), Pour finir encore et autres foirades, Paris, Editions de Minuit, 1976, 53 p.

BLANCHET (Alain), TROGNON (Alain), La psychologie des groupes, Paris, Editions Armand Colin, 2008, 126 p.

CAPUL (Maurice) et LEMAY (Michel), De l'éducation spécialisée, Ramonville Saint Agne, Editions Erès, 1996, 410 p.

CORCOS (Maurice), La terreur d'exister, Paris, Editions Dunod, 2009, 200 p.

DACO (Pierre), Les prodigieuses victoires de la psychologie moderne, Editions Marabout, Belgique, 1960, 505 p.

DE LA VAISSIERE (Hélène), DESEZ (Patrick), Adolescents et conduites à risques, Rueil-Malmaison, Editions ASH, 2007, 268 p.

ERIKSON (Erik H.), Adolescence et crise. La quête de l'identité, France, Editions Flammarion, 1972, 348 p.

FORGET (Jean-Marie), L'adolescent face à ses actes... et aux autres, Ramonville Saint-Agne, Editions Erès, 2008, 207 p.

GABERAN (Philippe), Cents mots pour être éducateur, Toulouse, Editions Erès, 2008, 158 p.

GALAND (Olivier), Sociologie de la jeunesse, Paris, Editions Armand Collin, 1997, 247 p.

GUTTON (Philippe), Le génie adolescent, Paris, Editions Odile Jacob, 2008, 186 p.

HERVIEU-WANE (Fabrice), Une boussole pour la vie, Paris, Editions Albin Michel, 2005, 216 p.

JEAMMET (Philippe), Adolescences, Paris, Editions La Découverte, 2004, 225 p.

LEMAY (Michel), J'ai mal à ma mère, Paris, Editions Fleuris, 1993, 376 p.

LESOURD (Serge), Adolescents dans la cité, Toulouse, Editions Erès, 1992, 220 p.

MARPEAU (Jacques), Le processus éducatif, Toulouse, Editions Erès, 2009, 232 p.

MARTINET (Jean-Luc), Les éducateurs aujourd'hui, Toulouse, Editions Dunod, 1993, 209 p.

NASSIKAS (Kostas), (sous la direction de), Le corps dans le langage des adolescents, Toulouse, Editions Erès, 2009, 133 p.

PAIN (Jacques), TREHOT (Jacques), Du passage à l'acte... à l'acte de parole, Rennes, CREA, Journée d'étude du 5 avril 2003, 46 p.

PIRLOT (Gérard), Violences et souffrance à l'adolescence, Condé sur Noireau, Editions Harmattan, 2001, 268 p.

WACJMAN (Claude), Adolescence et troubles du comportement en institution, Paris, Editions Dunod, 2007, 276 p.

WINNICOTT (Donald D.), La mère suffisamment bonne, Paris, Editions Payot, 2006, 122 p.

ARTICLES

JEAMMET (Philippe), « Paradoxes et dépendance à l'adolescence », http://www.yapaka.be/files/publication/TA_Paradoxes_Dependance_Adolescence.pdf, consulté le 03/12/2009.

RAVENEAU (Gilles), « Esquisse de rites en Maison d'Enfants à Caractère Social », Extension du domaine des rituels – Sur quelques rites dans le travail social, Le Sociographe, Montpellier, 2008, n°25.

ROBIN (Didier), « Adolescences : les couteaux les plus dangereux coupent leurs propres poignets », <http://www.yapaka.be/professionnels/texte/adolescence-les-couteaux-les-plus-dangereux-coupent-leurs-propres-poignets>, consulté le 14/11/2009.

DUVAL (Philippe) et MARTIN (René-Louis), (sous la direction de), « Didier Anzieu et son héritage », Le journal des psychologues, Hors-série, novembre 2002.

DICTIONNAIRES

BLAY (Michel), (sous la direction de), Grand dictionnaire de la philosophie, Italie, Editions Larousse, 2005, 1105 p.

FRÖHLICH (Werner D.), Dictionnaire de la psychologie, Italie, Librairie générale française, 2001.

Le Petit Robert de la langue française, 2006.

SILLAMY (Norbert), (sous la direction de), Grand dictionnaire de la Psychologie, Larousse, 1999.

CONFERENCES ET INTERVIEWS

LE BRUN (Jean-Pierre), « La violence des jeunes et le travail de symbolisation », Entretien, <http://www.psychasoc.com/Video/La-violence-des-jeunes-et-le-travail-de-symbolisation>, consulté le 6/01/2010.

POMMEREAU (Xavier), « Quand l'ado va mal », conférence dans le cadre du colloque « Adolescence et passage à l'acte », Peruwelz, décembre 2009, <http://www.yapaka.be/professionnels/son/adolescence-et-passage-l-acte>, consulté le 14/01/2010.

GLOSSAIRE

AEMO : Aide Educative en Milieu Ouvert

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

CFA : Centre de Formation des Apprentis

CMPEA : Centre Médico Psychologique pour Enfants et Adolescents

EREA : Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté

ITEP : Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique

MECS : Maison d'Enfants à Caractère Social

MJC : Maison des Jeunes et de la Culture

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse

SESSAD : Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile

LISTE DU RESEAU ET DES PARTENAIRES LIES AU PROJET

(Liste non exhaustive)

EDUCATION NATIONALE

- Collèges
- Lycées
- Classes relais
- Classes sas
- EREA
- Dispositifs de remise à niveau
- CFA

EDUCATION SPECIALISEE

- ITEP
- SESSAD
- MECS
- ASE

CULTURE

- MJC
- Associations culturelles et artistiques

SANITAIRE

- Hôpitaux de jour
- CMPEA

FAMILLES

- Familles d'origine
- Familles d'accueil

FINANCEURS ET DECIDEURS

- Conseil Général

JUDICIAIRE

- PJJ