Université Paris Nanterre
200 av. de la République
92001 Nanterre Cedex
www.parisnanterre.fr

École doctorale 139 :
Connaissance, langage, modélisation
Laboratoire de Psychologie
Clinique Psychanalyse et Développement (EA4430)

Membre de l'université Paris Lumières

Marina DEVAUX

Le fonctionnement psychique des jeunes dits "incasables"

Du manque de la fonction paternelle, qu'en est il de la fonction tiercéisante ?

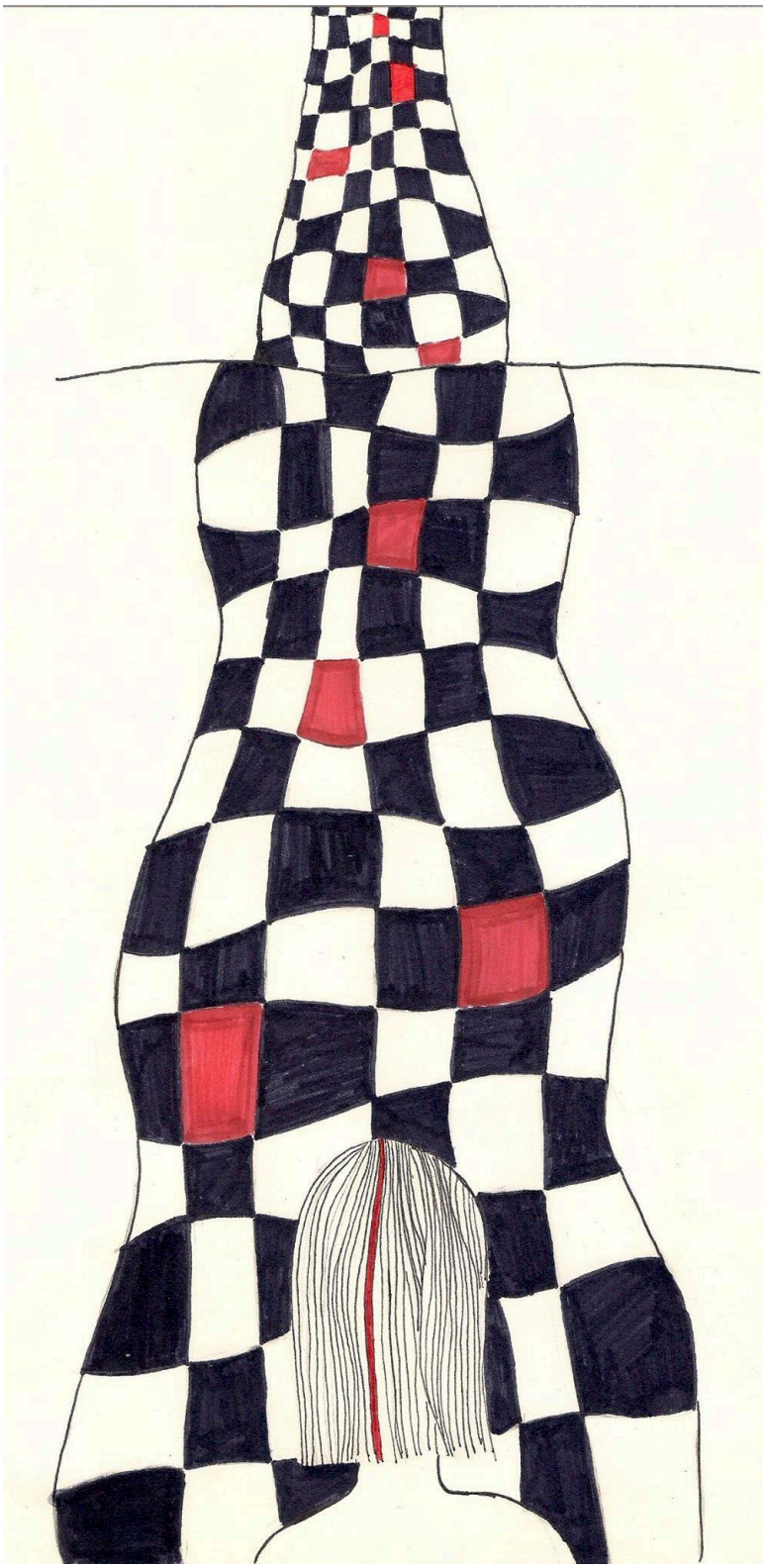
Thèse présentée et soutenue publiquement le 27/06/2019
en vue de l'obtention du doctorat de Psychologie de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de Mme Hélène RIAZUELO (Université Paris Nanterre)
et de Mme Guillemine CHAUDOYE (codirectrice)

Jury :

Rapporteur :	M. Alain DUCOUSSO-LACAZE	Professeur, Université de Poitiers
Rapporteur :	M. Didier DRIEU	Professeur, Université de Rouen
Membre du jury :	Mme Marion FELDMAN	Professeure, Université Paris Nanterre et Université Paris Descartes
Membre du jury :	Mme Christelle VIODE	Maître de conférences, Université de Bourgogne
Directrice :	Mme Hélène RIAZUELO	Professeure, Université Paris Nanterre
Codirectrice :	Mme Guillemine CHAUDOYE	Maître de conférences, Université Paris Nanterre

Titre : Le fonctionnement psychique des jeunes dits « incasables »

Sous-titre : Du manque de la fonction paternelle, qu'en est-il de la fonction tiercéisante ?



Flora, La couleur du damier, 2019.

Résumé

Résumé : Le fonctionnement psychique des jeunes appelés « incasables. *Du manque de la fonction paternelle, qu'en est-il de la fonction tiercéisante ?*

L'objectif de ce travail de recherche est de mieux comprendre le fonctionnement psychique des jeunes dits « incasables ». Le terme « incasable » est récurrent dans le champ de la protection de l'enfance. Il définit les « adolescents difficiles », « adolescents en très grande difficulté » ou encore « ceux dont personne ne veut »… Nombreux sont les termes pour les nommer. La complexité de cette clinique m'amène à reprendre l'histoire et l'évolution des institutions qui accueillent les jeunes en France afin de comprendre comment elles se sont adaptées aux enfants et adolescents « difficiles ». En posant une **problématique,** je m'interroge sur le fonctionnement psychique de ces jeunes, lié au manque de la fonction paternelle et au rôle de la fonction tiercéisante. Sujet qui me semble central pour mieux penser l'accompagnement. Ancré dans la clinique et à partir de deux études de cas suivis pendant plus de deux années, je présente Paul et Laurent, deux jeunes accueillis en institution et que l'on pourrait qualifier « d'incasables ». Cette clinique est complexe de par la diversité des concepts et des termes employés pour définir ces jeunes. Elle implique une réflexion sur les notions de transfert et de contre-transfert présentes tout au long de la recherche. Sous l'angle de la psychanalyse et parfois sous d'autres approches - puisque la notion « d'incasable » est diverse - j'étudie les enjeux institutionnels dans l'accompagnement de ces jeunes. Les notions d'absence du père et des carences maternelles apportent un éclairage sur ce qui fait de Paul et Laurent des jeunes appelés « incasables ». Néanmoins, cette étiquette ne leur collera pas à la peau indéfiniment.

Mots-clefs : « incasables » ; « adolescents difficiles » ; « traumatisme » ; « fonction paternelle » ; « fonction tiercéisante » ; « transfert ».

Summary: The psychological workings of « unplaceable » youths. *Considering the lack of paternal function, what of the thirdness ?*

The purpose of this research is to better understand the psychological workings of those youths that are called « unplaceable ». The term « unplaceable » is recurring in child welfare services. It defines those « troubled teenagers », « teenagers with behavioural issues », those « no one wants »… They are called by a variety of terms. The complex nature of this clinical case will lead to a review of the history and evolution of the institutions caring for children in France, so as to understand how they adapted to « troubled » children and teenagers. Through **this issue**, I will examine the psychological workings of those teenagers, linked to the lack of paternal function and the role of thirdness, a subject that seems central to better understand child care. The clinical case, studied throughout more than two years, is that of Paul and Laurent, two institutionalized youths that could be called "unplaceable". This clinical case is made more complex by the diversity of concepts and terms used to define those teenagers. It implies a reflexion on the notions of transference and countertransference that will be present for the duration of the research work. The institutional stakes present in the care for those youths will be examined through a psychoanalytical angle, and sometimes other points of view – given that the notion of "unplaceability" is diverse. The notions of the absence of the father and maternal lack can shed some light on what makes Paul and Laurent "unplaceable". But they will not be labelled thus indefinitely.

Keywords : « umplaceable » ; « troubled teenagers » ; « trauma » ; « paternal function » ; « thirdness » ; « transference ».

Remerciements

Tout d'abord je souhaite remercier Mme Hélène Riazuelo et Mme Guillemine Chaudoye, mes directrices de thèse, pour m'avoir accompagnée tout au long de cette aventure. Je les remercie pour leur écoute, leur présence, le temps qu'elles m'ont accordé et pour les échanges que nous avons eus et qui m'ont permis d'approfondir ma réflexion. Je les remercie également pour toutes les découvertes théoriques qu'elles ont partagé avec moi. Cet accompagnement m'a permis d'évoluer dans ma pratique clinique.

Je remercie Mme Marion Feldman et Mme Christelle Viodé qui ont accepté d'être membres de mon jury tout comme M. Alain Ducousso-Lacaze et M. Didier Drieu, qui ont également accepté d'être mes rapporteurs. C'est un honneur pour moi de les rencontrer. Je les remercie également pour le temps qu'ils m'accordent.

Je tiens à remercier Paul et Laurent, dont j'ai présenté les cas cliniques de cette étude. Toute ma gratitude va à l'institution qui m'a permis d'avoir une certaine souplesse dans mon emploi du temps afin que je réalise cette recherche. Je remercie notamment Alexia qui m'a aidée dans les débuts.

Je remercie Domi et Denis qui m'accueillent chez eux à Paris. Merci pour votre gentillesse et vos encouragements. Je remercie Mme Marion Maurel, psychologue et psychanalyste, qui restera une référence pour moi et qui est devenue une amie après m'avoir reçue en stage. Je remercie Katia et Olivier qui m'ont permis de me lancer dans cette recherche. Un grand merci à Mme Jennifer Joffre et à Mme Noemie Marinucci pour leur aide et leur rapidité. Je remercie tous mes amis et collègues qui m'ont soutenue et qui ont supporté mon stress des derniers jours.

Enfin, je remercie très très fort ma mère, Virginia, qui m'a beaucoup aidée dans cette recherche par ses relectures et ses corrections. Merci pour tout ce temps qu'elle m'a accordé. Je remercie ma sœur, Flora pour sa bienveillance et son soutien. Merci pour son accompagnement dans ces voyages à travers ses illustrations. Merci à Thomas d'être à mes côtés au quotidien et qui me soutien dans ce travail. Merci pour son aide technique et pour ce qu'il m'a appris et qui m'a facilité la rédaction. Merci à mon père, Maxime, à Agnès et à Paul pour leur bienveillance. Merci à toute ma famille.

Table des matières

RESUME **5**

REMERCIEMENTS **8**

TABLE DES MATIERES **10**

INTRODUCTION **14**

CHAPITRE I. REVUE DE LITTERATURE **20**

I. LES INSTITUTIONS ACCUEILLANT CES JEUNES DITS « INCASABLES » 20
1. Histoire et évolution *20*
1.1. Les différents lieux d'accueil au fil des années 20
1.2. Évolution du concept d'incasabilité 27
1.2.1 Parcours institutionnels : placements et déplacements 27
1.2.2. Parcours de vie 30
2. L'arrivée du soin thérapeutique *34*
2.1 L'accompagnement thérapeutique 34
2.2 Les enjeux institutionnels 36
2.3 La fonction tiercéisante 41
2.4 Le tiers institutionnel 45
II. LE TRAUMATISME PSYCHIQUE 49
1. La notion de "traumatisme psychique" mise sous tension *49*
2. Effets du traumatisme psychique *55*
2.1. Fin de l'immortalité 55
2.2. Désorganisation 56
2.3. Après-coup et effets positifs 57
2.4. Défaut de représentation et de symbolisation 61
3. Violence et traumatisme *64*
III. LE FONCTIONNEMENT PSYCHIQUE D'ADOLESCENTS DITS « INCASABLES » 67
1. Une transition d'un âge à un autre : de la période de latence à l'adolescence *68*
1.1. Processus psychiques lors de la période de latence 68
1.2. Processus psychiques à l'adolescence 72
2. Une latence bousculée *78*
2.1. Transmission de l'anxiété paternelle 78
2.2. Troubles du comportement en période de latence 80
2.3. Psychothérapie d'enfants en période de latence 82
3. Des adolescents malmenés *84*
3.1 Des jeunes carencés 84
3.2. Des jeunes violents 91
3.3. La décompensation à l'adolescence 98
4. L'incasabilité : convergence des points de vue *99*
4.1. Les « incasables » en sociologie 99
4.2. Le regard d'un éducateur sur ces jeunes 101
4.3. De l'incasabilité à la clinique du sujet 103

CHAPITRE II. METHODOLOGIE, PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES 111

I. LES ORIGINES DE CETTE RECHERCHE 111
II. DEVENIR CHERCHEUSE : METHODOLOGIE AVEC UNE APPROCHE PSYCHANALYTIQUE 115
III. LA METHODOLOGIE 117
1. Etude de cas de Paul 117
2. Etude de cas de Laurent 118
IV. L'ETHIQUE ET LA DEONTOLOGIE 120
V. CONSTRUCTION DE LA PROBLEMATIQUE ET DES HYPOTHESES A PARTIR DE LA CLINIQUE 121

CHAPITRE III. CLINIQUE ET ANALYSE 125

I. LE PREMIER CAS CLINIQUE 125
1. Le cas de Laurent. 125
2. Analyse au fil des entretiens - Laurent 170
II. DEUXIEME CAS CLINIQUE 202
1. Le cas de Paul 202
2. Analyse au fil des entretiens-Paul 235
III- LES MOUVEMENTS TRANFERO-CONTRE-TRANSFERENTIELS DANS LES DEUX SUIVIS 261

CHAPITRE IV. DISCUSSION 265

I- RETOUR SUR LA REVUE DE LITTERATURE, LA CLINIQUE ET SUR L'ELABORATION DE MON SUJET DE RECHERCHE 265
II. RETOUR SUR MA PRATIQUE ET APPROFONDISSEMENT DU SUJET DE RECHERCHE 270
III- LES ENJEUX DANS L'ACCOMPAGNEMENT DE CES JEUNES APPELES : « INCASABLES ». 272
1. Les effets du lien avec Laurent et Paul sur ma pratique 272
2. Une incasabilité contagieuse ? 273
3. Des jeunes « vampirisés et vampiriseurs » 274
IV- DU MANQUE DU PERE A LA FONCTION DE TIERS 278
1 L'absence du père et réponse institutionnelle chez Laurent 278
2. L'absence du père et réponse institutionnelle chez Paul 282
V- LE FONCTIONNEMENT PSYCHIQUE DE PAUL ET DE LAURENT: AU SORTIR DE L'INCASABILITE 288
1. Le traumatisme psychique 288
2. La période de latence 292
3. L'adolescence de Paul et Laurent 295
4. Le travail à trois vers le devenir sujet 298
4.1 La fonction maternelle recherchée 298
4.2. L'interdit de l'inceste mis au travail 301
4.3. Le père disqualifié, le tiers institutionnel intériorisé 302

CONCLUSION 307

BIBLIOGRAPHIE 315

ANNEXES 329

Introduction

Introduction

Les jeunes appelés « incasables » sont des adolescents ayant vécu de multiples difficultés durant leur parcours au sein des institutions de la protection de l'enfance. Ils sont couramment appelés ainsi car il serait difficile de leur trouver un endroit pérenne, un lieu de vie, une maison. Ils se trouvent souvent « placés » dans des MECS (Maisons d'Enfants à Caractère Social). On voit alors des jeunes accueillis de façon provisoire dans cette maison particulière.

Il n'existerait pas de définition formelle du terme « incasable » mais il est utilisé par les professionnels de façon courante pour nommer des situations dans lesquelles le jeune serait en difficulté et en rupture sociale, scolaire, éducative et en absence de soin, selon les sociologues Barreyres, Fiacre[1] et leurs collaborateurs. Ils reprennent les études de différents auteurs pour définir ce que seraient les jeunes dits « incasables ». Il y aurait les « décrocheurs scolaires », les délinquants ayant des troubles psychiques que les établissements ne sont pas en capacité d'accueillir. Ils seraient appelés les « borderline » car ils nécessiteraient à la fois une prise en charge psychiatrique et un établissement en lien avec la justice.

Afin de décrire ces jeunes Desquesnes et Proia-Lelouey[2] répertorient les termes employés. Au début du XXème siècle, ils étaient appelés les « inéducables » ou les « inamendables », puis on aurait parlé de « pervers constitutionnels ». Les auteurs prétendent que les dits « incasables » ont toujours existé mais sous une dénomination différente. Le terme se serait transformé. On parlait alors en 1950 de cas « résiduels » puis de « cas lourds » et aujourd'hui les psychologues et psychanalystes parleraient de « jeunes en grandes difficultés », « d'adolescents difficiles » ou « d'adolescents violents ».

Le terme « incasable » semble être aujourd'hui utilisé davantage par les sociologues, si l'on regarde de plus près la littérature. Le terme « incasable » semble être une étiquette posée sur une catégorie de jeunes en marge de la société.

---

[1] Barreyre, J.-Y., Fiacre, P., Joseph, V., & Makdessi, Y. (2008). Une souffrance maltraitée, Parcours et situations de vie des jeunes dits “incasables.” *Cedias*.

[2] Desquesnes, G., & Proia-Lelouey, N. (2011). Le sujet “incasable”, entre psychopathologie et limite institutionnelle, (12).

Il existerait une inadaptation du mot « incasable » chez certains professionnels du monde éducatif et paramédical. Desquesnes et Proia-Lelouey (2011) citent Ladsous, (pédagogue travaillant pour l'éducation spécialisée et notamment auprès de jeunes « inadaptés » de 1946 à 1988), qui trouve ce terme « impossible » puisqu'il ne peut concevoir qu'une personne sur terre ne puisse trouver de « case » où se poser. Comme si ces jeunes ne pouvaient pas avoir un endroit pour eux. Le terme « incasable » traduirait dorénavant le désarroi des professionnels se retrouvant devant un grand nombre de situations de mise en échec. Ces jeunes seraient baladés d'établissement en établissement car il existerait une véritable peur, pour les institutions, d'accueillir ces « jeunes violents ».

Desquesnes et Proia-Lelouey (2011) reprennent Chartier et Selosse, psychanalystes ayant travaillé auprès d'adolescents difficiles, qui définissent les jeunes dits « incasables » comme ayant des troubles proches de la psychopathie. Ils sont décrits comme des jeunes semant le trouble autour d'eux. Ils seraient violents, dans des conduites séductrices, à la recherche d'affection et dans des conduites délictueuses. Ils auraient connu un traumatisme durant leur enfance et un œdipe mal investi avec une mère renforçant une dimension mortifère et un père non investi par la mère.

L'incasabilité est abordée d'un point de vue psychopathologique par ces auteures (2011) en s'appuyant sur les recherches de Flavigny qui dresse un tableau composé de critères précis mettant en avant les manifestations cliniques chez ces jeunes : 1- Passivité, dépendance, exigences mégalomaniaques et besoin de satisfaction immédiate ; 2- Instabilité, manque d'intérêt besoin d'évasion et tendance dépressive ; 3- angoisses et frustration affective régulière.

Ces critères inventoriés définissent ces jeunes qu'il qualifie comme ayant « des conduites psychopathiques » et des « empreintes psychopathiques » selon Flavigny. Cependant, il reste prudent quant au vocable « psychopathie » qui aurait un sens négatif. Pour Flavigny, il s'agirait d'une pathologie individuelle au sein d'une pathologie sociale. Cela comprend le « sujet à conduites psychopathiques » dans son rapport à la société ainsi que la société dans son rapport au « sujet à conduites psychopathiques ». La fonction paternelle serait mise à mal chez ces jeunes ayant un narcissisme primaire faible. Mais le point qui ferait la particularité de la théorie de Flavigny serait la dimension sociale quasi inexistante chez ces jeunes. Ces jeunes aux « conduites psychopathiques » seraient rejetés par la société ce qui les renverrait au rejet originaire.

Il semble important de ne pas catégoriser les jeunes dits « incasables » par des étiquettes et sous-étiquettes. Les étiquettes ont été mises pour rassembler tous ces « in- ». Les « in- » représentent tous ceux qui ne rentrent dans aucune case. « Incasables », « inadaptés », « inéducables », « inamendables » ... Mais ne seraient-il pas des « incompris » ? Il me paraît impossible de ne pas aller à la rencontre du sujet. En se référant seulement à un tableau clinique présentant des symptômes prédéfinis comme présenté par Desquesnes et Proia-Lelouey (2011) reprenant Flavigny, je prendrai le risque de bloquer ma réflexion en me plongeant dans la fatalité de l'incasabilité. Il se peut que l'incasabilité soit quelque chose de temporaire. Alors, il faut tenter d'aller voir ce que le sujet a à dire de lui-même et évincer l'angoisse institutionnelle en proposant au jeune de s'installer quelque part.

Certes, certains aspects cliniques identiques se retrouvent chez les différentes personnes « diagnostiquées » « incasables ». J'utilise à juste titre le terme « diagnostiquées » puisque c'est en tant « qu'incasables » qu'elles sont présentées aux équipes éducatives et thérapeutiques. Mais il s'agit d'aller au-delà de l'étiquette posée sur ces personnes afin de se concentrer sur le sujet. Je présenterai dans ma recherche quelques éléments de la psychologie clinique qui ont permis de soutenir la psychanalyse. La clinique et la psychanalyse abordent la question de l'incasabilité dans une dimension thérapeutique. Il existe une évolution entre la distribution des « étiquettes » collées sur des jeunes présentant des critères semblables à une prise en compte plus individuelle des troubles de jeunes adolescents.

J'aimerai revenir avant tout sur les origines du mot « incasable » en passant par sa définition étymologique. En effet, cette recherche m'a amené à penser la question des origines et de l'histoire des institutions, des jeunes nommés « incasables » et de mon histoire professionnelle. Ce qui rassemble ces trois dimensions : 1-L'institution, 2-Les jeunes et 3-Moi psychologue c'est la « Maison ». Cette « Maison » dans laquelle ces trois dimensions travaillent ensembles. Ce mot « Maison » est en lien direct avec la problématique de l'incasabilité. « Maison »[3] vient du latin « Mansio » qui signifie « séjourner », « séjour », « demeure », soit l'acte de rester de façon plus ou moins longue dans un endroit.

La maison fait référence à la « case », des maisons éphémères surtout utilisées en Afrique. D'ailleurs le mot « caser » vient du latin « casa » signifiant « maison », « cabane », « chaumière ». La case renvoie au « casable » puis à l'« incasable ». Le mot « incasable » n'existe pas dans le

[3] Larousse. (2008). Paris : Larousse.

dictionnaire. Il faut alors découper le mot pour trouver ses racines. "Incasable" vient du verbe "caser", qui selon le dictionnaire Larousse (2008) signifie *"Loger quelque chose ou quelqu'un quelque part, l'y placer, l'y mettre". "Parvenir à loger quelqu'un, l'héberger de manière provisoire". "Procurer à quelqu'un une situation, un emploi."*

Derrière le terme « incasable », il y a alors l'idée que des institutions n'arrivent pas à être un lieu de vie pour ces jeunes qu'on ne peut « caser », placer, loger, héberger ni même accompagner dans un projet d'avenir. L'institution dans laquelle est effectuée la recherche porte le nom de « Maison ». La « Maison» représente pourtant cette case, ce lieu où les jeunes viennent séjourner à un moment de leur vie afin d'être accompagnés, soignés dans le but de trouver une situation stable et pérenne. Cependant avec certains jeunes, l'institution ne peut apporter cette constance. Je dirai avant tout qu'ils sont des jeunes en souffrance. Je reviendrai sur ce point de vue dans la partie « Discussion ».

J'ai demandé à ma sœur, Flora, de dessiner quelque chose en lien avec mon travail de recherche. Je lui ai raconté ce qu'était un jeune appelé « incasable » en m'appuyant sur la revue de littérature et sur ma clinique. Le dessin, *la couleur du damier*, exposé au début de cet écrit, représente un enfant devant une route scabreuse et maculée de cases. Certaines sont rouges, rappelant la mèche de ses cheveux. Cet enfant devra franchir un chemin houleux : peut-être réussira-t-il à se poser sur certaines cases ? Les cases rouges sont-elles celles sur lesquelles il se doit de marcher pour traverser le chemin de sa vie ? Ce dessin m'invite à penser de façon créative l'accompagnement de ces jeunes dits « incasables ». En effet, cette clinique n'est pas standard et il faut être inventif pour amener les jeunes à s'installer dans une case leur permettant un suivi thérapeutique.

Je vais tenter de comprendre l'histoire des institutions en la mettant en lien avec l'histoire des jeunes. Pour mieux déchiffrer le fonctionnement actuel des institutions de la protection de l'enfance, je vais faire un retour sur l'histoire de ces institutions françaises. Quelles étaient leurs représentations de leur population d'accueil ? Et ainsi, comment cela leur a permis d'évoluer ? Je travaillerai la question du traumatisme qui est centrale chez ces jeunes en souffrance, avant de se pencher sur le fonctionnement psychique de ces adolescents que l'on nomme « incasables ». Ensuite, je vous expliquerai comment j'ai mis en place méthodologiquement cette recherche. Je présenterai deux cas cliniques : Laurent et Paul, les deux « incasables » de cette histoire. J'analyserai ces deux accompagnements pour enfin amener la discussion dans laquelle j'entreprendrai de répondre à la problématique et aux hypothèses.

Chapitre I : Revue de littérature

Chapitre I. Revue de littérature

Dans cette revue de littérature, je vais étudier l'Histoire sous ses différents aspects. Puisque, comme je l'ai développé précédemment, je pars du principe qu'il me faut connaître l'histoire des institutions pour mieux comprendre l'histoire de ces jeunes appelés les « incasables ». Cette histoire des institutions m'amènera à appréhender la façon dont ces jeunes sont accompagnés aujourd'hui. J'exposerai ensuite la notion du traumatisme qui est prédominante. Puis je m'intéresserai au fonctionnement psychique des adolescents « incasables ».

I. Les institutions accueillant ces jeunes dits « incasables »

1. Histoire et évolution

Quelquefois il est difficile de raconter son histoire, de trouver les mots ou la personne à qui se confier. C'est le cas pour les jeunes appelés « incasables ». Pour comprendre qui sont ces jeunes appelés les « incasables », il faut dans un premier temps écouter leur histoire de vie mais aussi analyser comment la société et les institutions ont évolué sur leur propre considération pour ces jeunes. C'est à dire que je vais mêler « Histoire » et « histoire » afin qu'ils puissent trouver le moyen de s'y inscrire.

Je vais présenter l'évolution des lieux d'accueil pour jeunes « incasables » au fil des ans afin de repérer comment ces institutions se sont modifiées en fonction des publics accueillis et des missions qui leur étaient confiées. Puis, je m'intéresserai au parcours institutionnel de ces jeunes mais aussi à leur histoire de vie, hors institution, avant de s'interroger sur les différentes étiquettes qui ont été collées sur des jeunes, certes difficiles, mais qu'on aurait voulu rassembler dans la même case nommée « incasabilité ». Cela me permettra de comprendre comment est né le travail thérapeutique auprès de jeunes dits « incasables » et d'aborder la question du tiers institutionnel.

1.1. Les différents lieux d'accueil au fil des années

Les lieux d'accueil ont évolué au fil des années. Ces changements sont intervenus en réponse à la considération de la société envers les enfants. Ce que je veux tenter de démontrer, c'est que les droits pour les enfants ont évolué en parallèle d'une évolution de la considération pour les enfants et

des événements sociétaux. La famille se construisait sur un modèle patriarcal. Le père avait tous les droits sur ses propres enfants. La notion d'un enfant sujet n'existait ou n'était pas dans les mœurs. Le père décide pour ses fils et ses filles. Becquemin et Chauvière[4] parlent de *Pater familias* et de la puissance paternelle au sein des familles. L'enfant que l'on croit dépourvu de pensée est alors objectalisé par le père ; l'influence de l'église sur l'état générant ce modèle de vie. Puis la séparation de l'église et de l'état amènera, selon Becquemin et Chauvière, une reconsidération de la famille mettant en avant davantage l'image d'un père aimant.

L'école en France, devient obligatoire pour les 6-13 ans en 1880[5]. Précédemment, les enfants de familles modestes étaient obligés de travailler, puis le travail des enfants a été réglementé pour diminuer la pénibilité. Pour les jeunes difficiles, il existait un bagne pour mineur. En 1850, certaines colonies agricoles remplaçaient les bagnes dans le but de « dompter » les mineurs difficiles. La déclaration des droits de l'enfant fut proclamée en 1959 mais actée en 1989. Ce n'est alors seulement dans les années 1990 que l'enfant a été considéré comme ayant des droits et le devoir d'être protégé. Cependant les associations pour les jeunes n'ont pas attendu la législation pour créer des lieux d'accueil.

Bourquin[6], éducateur puis directeur à la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), fait un état des lieux des institutions pour les jeunes dès 1945. Cette date met en avant une évolution sociétale puisque la notion d'éducation entre en jeu. Avant il s'agissait de punir l'enfant. Une première idée autour d'un accompagnement éducatif va faire changer les représentations du devenir de ces jeunes difficiles. Il ne s'agit plus de les punir mais d'apporter quelque chose à l'enfant dans le but qu'il modifie son comportement. Il est possible, qu'après la guerre de 1945, l'idée des bagnes et des prisons pour mineurs étaient une représentation miroir des camps de concentration. La France tentant de réparer son image et son implication dans la Shoah devait se défaire de ces « camps ». La réorganisation des foyers a pu avoir un impact sur les représentations sur cette toute puissance paternelle. En effet, les

[4] Becquemin, M., & Chauvière, M. (2003). L'enfance en danger : genèse et évolution d'une politique de protection. *Enfance & Psy*, *3*(60), 16–27.

[5] Yvorel, J.-J. (2004). L'éducation des mineurs de justice en France. *La Lettre de L'enfance et de L'adolescence*, *3*(57), 113–120.

[6] Bourquin, J. (2007). On les appelait en 1950 les "cas résiduels". Ils furent appelés plus tard les "incasables"... La protection judiciaire et les mineurs difficiles. *Revue de L'histoire de L'enfance "Irrégulière,"* 177–189.

femmes ont commencé à s'émanciper et à travailler. Les rôles au sein de la famille se répartissant, le père n'est plus ce *Pater familias* et les fonctions maternelles et paternelles sont partagées chez les deux parents. La famille va avoir une autre image. Les deux parents éduquent les enfants et donc en miroir la société va éduquer ses enfants.

A cette époque, les jeunes ayant commis des délits étaient placés dans des centres de rééducation afin d'éviter la prison. Le placement du jeune était basé sur une démarche uniquement éducative. Il existait deux sortes de prise en charge : les IPES (Institutions Publiques d'Éducation Surveillée), qui accueillaient jusqu'à 200 jeunes pour travailler une formation professionnelle. Le but était que le jeune s'approprie la vie en groupe en dehors de son milieu familial et social. La durée de la prise en charge était de trois ans, temps nécessaire pour l'obtention d'un certificat d'étude. Il existait aussi des internats correctifs pour les mineurs qui étaient dits « les plus difficiles ». Leur fonctionnement était le même que celui d'une prison. Je remarque que la question du soin n'était pas abordée.

Je vais alors faire l'état des lieux des établissements en France au fil des années afin de comprendre comment ils ont évolué en s'adaptant aux problématiques des jeunes qu'ils accueillent.

Bourquin (2007) raconte que, de 1952 à 1959, les lieux de prise en charge furent modifiés et laissèrent place aux ISES (Institutions Spéciales d'Éducation Surveillée). Les mineurs ayant une peine de moins d'un an et les mineurs « indisciplinés » étaient dans ces ISES. Très peu d'établissements existaient à cette époque malgré la demande importante. Les ISES revirent la méthode d'accompagnement des jeunes en ayant une visée plus pédagogique et en réduisant le nombre de jeunes par établissement. Ils ne recevaient plus que vingt jeunes contre deux cents auparavant. La pédagogie alors centrée sur le groupe s'est modifiée en se concentrant sur l'individualité. Chaque éducateur devint alors référent de deux ou trois jeunes. Deux ISES ont ouvert à cette époque, dans d'anciennes prisons pour des raisons économiques.

Malgré cette ambiance carcérale, les ISES privilégièrent l'ouverture des jeunes sur l'extérieur notamment pour des raisons professionnelles. Ces jeunes pouvaient bénéficier de contrats d'apprentissage chez des artisans en dehors des murs. Les séjours étaient d'une durée de six mois. Puis des appartements en ville pour les filles et des foyers pour les garçons ouvrirent afin de permettre à ces jeunes de se loger près des ISES pour poursuivre leur apprentissage. Celui des filles situé à

Lesparre près de Bordeaux, travaillait en collaboration avec la psychiatrie. Le résultat des séjours en ISES aurait eu une influence bénéfique selon Bourquin qui se réfère à un rapport d'inspection de l'époque. On parlait de ces jeunes filles en tant que « psychopathes non aliénées » ou « jeunes dont les perturbations affectives étaient anciennes et importantes ». Lorsque le soin psychiatrique est entré en collaboration avec les institutions d'accueil, le travail individuel a émergé. L'ISES des garçons, situé aux Sables d'Olonne, aurait moins bien fonctionné avec des jeunes en échec ou dont l'avenir restait incertain.

En 1959, l'ISES des Sables d'Olonne ferma et celui de Lesparre fût déplacé et transformé en un foyer. Les accompagnements en ISES ont permis de mettre en avant l'importance d'une prise en charge éducative avec un groupe restreint et de travailler sur le cas par cas en lien avec un apport psychiatrique.

De 1958 à 1979, malgré les bons résultats de l'ISES pour filles, on note un retour en arrière quant à l'accompagnement de ces jeunes mineurs. L'aspect sécuritaire était de nouveau mis en avant. Des établissements pénitentiaires fermés ont rouverts. L'évolution de la société mettait en avant des aspects « noirs » des jeunes. En effet, il y avait à cette époque un changement sociétal. Les enfants du baby-boom devenaient adolescents. Le phénomène « blousons noirs » apparaissait. De nombreux conflits de génération ou de valeurs éclataient avec l'évolution de la société de consommation. Le ministère de la jeunesse naquit avec l'idée que les jeunes devenaient dangereux et la réouverture de centres pénitentiaires témoigne d'une peur des jeunes. Ce fut un retour en arrière dans l'accompagnement des jeunes mineurs.

Un centre d'observation le CSOES (Centre Spécial d'Observation de l'Éducation Surveillée) se mit en place au sein des centres pénitentiaires en 1958, en vue de limiter la détention provisoire des mineurs. Prévention et éducation furent les maîtres mots de cette démarche. Plusieurs professionnels intervenaient : directeurs, psychologues, éducateurs, enseignants professionnels. Au départ, soixante places étaient prévues à raison d'un jeune par cellule. Quelques mois plus tard, il y avait 88 jeunes et en 1959, 109 jeunes étaient accueillis. Au CSOES de Fresnes, 180 mineurs étaient hébergés, soit trois jeunes par cellule. Les jeunes majeurs furent envoyés dans les quartiers pour adultes appelés les « J3 », qui était le nom donné aux tickets de rationnement pendant la seconde guerre mondiale pour les jeunes de 18 à 21 ans. Les jeunes de 17 ans ayant récidivé étaient conduits également au « J3 ». Deux prisons désaffectées devinrent des annexes au CSOES de Fresnes en 1966.

L'éducation surveillée a créé un foyer de « dégagement » pour les jeunes sortant de détention. D'après Bourquin, c'était un endroit qui ressemblait à un ghetto. Dans les années soixante-dix, l'éducation surveillée était fortement critiquée par les professionnels comme étant obsolète. En effet, il semble inadapté de placer des jeunes ayant besoin d'un accompagnement éducatif soutenu et individuel dans des structures pénitentiaires. L'unique objectif de ces établissements était que le jeune purge sa peine.

De 1970 à 1976, deux COS (Centre d'Observation Surveillée) ouvrirent. L'un à Juvisy et l'autre à Épernay. L'idée d'ouvrir ces centres apparut dans les années soixante, mais les éducateurs ont milité contre ces centres qui allait à l'encontre de leurs valeurs éducatives. Le nombre de mineurs délinquants a énormément augmenté : 14 000 en 1954 et 50 000 en 1972. Les COS avaient pour objectif de faire diminuer la détention préventive des mineurs sur une courte durée d'observation d'un ou deux mois. Bourquin reprend un rapport stipulant que les jeunes ayant été enfermés dans ces centres auraient soit développé des carrières carcérales une fois adulte, soit se seraient réfugiés dans la délinquance. L'expérience des COS a été interrompue car l'aspect fermé de ceux-ci n'aurait pas permis de laisser place aux besoins éducatifs de ces mineurs.

En parallèle, le centre de Vauhallan accueillait des jeunes difficiles et psychotiques. C'est un psychiatre, Dr Roumajon qui a ouvert ce centre dans lequel les soins psychiatriques étaient prodigués. La direction de l'établissement était composée d'une équipe de psychologues, assistants sociaux, éducateurs et d'enseignants techniques. Une trentaine de mineurs étaient accueillis pour une durée de trois mois en moyenne. Ils avaient des chambres individuelles. Quatre chambres d'isolement existaient pour le cas où il y aurait des incidents, selon l'auteur. Dans un premier temps, la parole était mise en avant dans le travail de soin. Mais beaucoup de tensions et d'agressivité conduisaient les jeunes en chambre d'isolement. Les professionnels sont décrits par Bourquin comme « fatigués et angoissés ». Dans un second temps, des groupes de huit se formèrent avec des activités pour chaque groupe. Ce fut la naissance du thérapeutique en institution avec l'arrivée des groupes de paroles, des thérapies individuelles, des psychodrames. Mais le manque d'élaboration de la place des professionnels combinée à la surcharge de demandes de prises en charge ont amené l'institution à n'ouvrir qu'aux jeunes dépendants de l'ASE (Aide Sociale à l'Enfance) qui n'étaient pas considérés comme « difficiles ». Le résultat qui en ressortit à la fermeture de l'établissement était que ce centre aurait fabriqué de la psychopathie chez des jeunes psychotiques.

En 1974, l'état d'esprit général a commencé à changer. La distinction était faite entre les

délinquants et les jeunes n'ayant pas de lieu adapté à eux-mêmes. Le président du tribunal pour enfants de Paris, H. Molines, faisait cette distinction. Les « jeunes difficiles » étaient différenciés des « jeunes délinquants ». Les établissements fermés furent abandonnés pour laisser place à des établissements où le travail éducatif était pris en compte dans la durée et dans un milieu laissant aux jeunes de la place, une ouverture. Cependant le côté très autoritaire des professionnels leur était reproché, ainsi que le manque de formation. Les psychologues, psychiatres et éducateurs furent intégrés dans les suivis des jeunes et non plus comme simples observateurs. Les professionnels furent mieux formés à la protection judiciaire. Le juge des enfants devint le principal juge intervenant dans les situations de délinquance. Auparavant c'était le juge d'instruction qui intervenait même s'il s'agissait de mineurs. En 1979, des quartiers pour mineurs virent le jour. Il s'agissait de mettre fin à la détention préventive des jeunes.

En 1983, les établissements ont connu un « pic » de jeunes appelés les « cas lourds » qui sont appelés aujourd'hui les « incasables ». La prise en charge individuelle et le soin étaient alors mis en avant dans l'accueil des jeunes en institution.

En 1990, la Direction de l'Éducation Surveillée devint la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). Il y eut une évolution de la façon de penser ces jeunes. L'autorité prime sur l'aspect éducatif qui mit du temps à se concrétiser. Il y eut un changement dans la façon de penser l'éducatif : petit à petit, les professionnels ont pu investir leur place en donnant du sens à leur travail. Le thérapeutique entrait en jeu avec l'arrivée de psychiatres et de psychologues. Le jeune fut pensé différemment. Le terme « éducation surveillée », qui met en avant l'aspect très directif dans la prise en charge, a changé pour devenir « protection » qui met davantage en avant le sujet chez le jeune, dont l'accompagnement va être pensé avec un besoin de soin. Entre 1945 et 1990, il existe une évolution de l'image du mineur auteur de délit à celle du mineur victime venant d'un milieu social très modeste dépourvu d'éducation. En revanche, aujourd'hui les institutions ne seraient pas complètement dans la protection de l'enfance avec ces jeunes mais plutôt dans un mécanisme visant à se protéger elles-mêmes de ces jeunes selon Bourquin. Elles répondraient à la différence sociale de ces jeunes par une mise à l'écart plutôt que d'aller à la rencontre de ces mineurs.

J'ai présenté l'évolution des institutions avec le point de vue de Bourquin qui a travaillé et évolué dans le milieu de la PJJ. Il semblerait dénoncer un lâcher-prise du côté des institutions concernant l'accompagnement de ces jeunes appelés les « incasables ». Pourtant du bagne au foyer, il y eut une grande évolution dans la prise en compte des difficultés des jeunes et le positionnement de

la société aurait changé puisque la priorité est de protéger ces jeunes et non plus de les envoyer en prison. Je vais m'intéresser au point de vue de Mercier, qui a travaillé lui aussi en institution. Après avoir déployé l'aspect historique des institutions, il est temps de lier l'évolution des lieux d'accueil avec l'accès aux soins qui s'étend aujourd'hui et devient une nouvelle priorité pour accompagner les jeunes. C'est ce que développe Mercier et le soin est à situer dans l'histoire des lieux d'accueil puisqu'il est l'aboutissement, jusqu'à aujourd'hui, d'un long processus dans la prise en charge des jeunes. Puis Desquesnes et Proia-Lelouey viendront réinterroger la mise en cause des institutions au sujet des ruptures dans le parcours des jeunes.

D'autres praticiens de terrain tel que Mercier[7] , psychanalyste, a observé le travail institutionnel. Il considère l'institution sur le versant de la santé et non sur celui de la délinquance. Il en parle comme ayant une histoire familiale, une sorte d'esprit de famille qui se construirait au fil du temps avec sa propre philosophie. Une « famille » signifierait de devoir composer avec tous les membres l'intégrant. L'institution représente pour le jeune sa famille. C'est une famille composée de professionnels qui vont être sous la coupe du transfert et du contre-transfert. Il faut alors avoir une bonne distance entre les représentations de chacun et les mouvements transféro-contre-transférentiels. Il explique que de s'occuper de l'autre implique donner de soi à l'autre. Le professionnel va s'appuyer sur ce qu'il a vécu dans sa propre histoire familiale. C'est pourquoi Mercier insiste sur l'importance de la triangulation dans le travail éducatif : le jeune, le professionnel et l'institutionnel. Le tiers serait garant du cadre et du bien-être du jeune et du professionnel en permettant des espaces d'échanges. Cela me fait penser à la maman qui prend soin de son enfant et qui peut s'appuyer sur le tiers pour la soutenir dans son lien à l'autre. Je développerai plus bas dans la partie sur le tiers institutionnel les propos de l'auteur. Mercier parle de la particularité de cette famille qui serait d'être sous le regard et même le contrôle de la sécurité sociale et des ARS (Agences Régionales de Santé). Mercier fut directeur d'établissements, notamment d'un IR (Institution de Rééducation) qui s'est transformé en ITEP (Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique). Il y eut également une évolution au sein des instituts de soins. A l'IR, l'éducatif aurait été privilégié et à l'ITEP, l'aspect thérapeutique serait priorisé. L'institution a donc une responsabilité très importante dans l'accompagnement des jeunes. Mais ces jeunes appelés « incasables » semblent demander davantage d'investissement professionnel. Ils ont leur propre problématique psychique et donc leur part de responsabilité dans leurs agissements et d'autre part l'institution est responsable de ces jeunes. C'est ce que démontrent les deux auteures

[7] Mercier, C., 2013. Le cadre institutionnel comme facteur de triangulation et de régulation, et tiers paternel différenciateur. Psychologie Clinique 1, 57–72.

ci-dessous.

A la même époque, Desquesnes, sociologue, et Proia-Lelouey (2011), enseignante-chercheure en psychologie clinique et pathologique, questionnent la problématique de l'incasabilité en mettant en tension la causalité psychopathologique et la causalité institutionnelle. Soit, le jeune dit « incasable » se verrait poser ce diagnostic parce qu'il se mettrait à l'écart seul de par sa pathologie, soit, ce serait les institutions qui provoqueraient l'incasabilité. Elles appuient leurs propos sur le fait que les jeunes soient promenés de lieu en lieu car « personne ne voudrait d'eux » du fait de la spécialisation dans un champ particulier dans chaque établissement. En effet, les établissements éducatifs, de justice ou sanitaires auraient connu une évolution tendant vers des spécialités de prises en charge dont les critères seraient devenus très sélectifs. Cela signifie que certaines personnes ne rentrent pas dans les cases des grilles d'admission et celles-ci seraient dites « incasables ». Les lieux d'accueil deviendraient à leur tour une source productrice de « sujets déviants » puisque ces jeunes seraient exclus de toute institution.

Dans cette partie, les points de vue oscillent entre la responsabilité des jeunes ou leur pathologie qui créerait leur incasabilité et la responsabilité des institutions qui ne voudraient pas recevoir ces jeunes. Alors pour éclairer la situation, je vais tenter de comprendre l'histoire des jeunes dits « incasables » en passant par leur parcours institutionnel et leur parcours de vie.

1.2. Évolution du concept d'incasabilité

1.2.1 Parcours institutionnels : placements et déplacements

Les professionnels confrontés aux jeunes dits « incasables » se penseraient en situation d'échec professionnel face à de telles situations selon les sociologues Barreyre, (sociologue, ancien éducateur de rue, directeur du Centre d'Etudes, de Documentation, d'Information et d'Action Sociales -CÉDIAS-, responsable du Pôle Etudes Recherches et Observation -PERO-, de l'Association Nationale des Centres Régionaux d'Etudes, d'Action et d'Information -ANCREAI- en faveur des personnes en situation de vulnérabilité) et al. (2008). Les auteurs décrivent ces jeunes comme une « population à la limite des institutions », ayant besoin de différentes formes de prises en charge qu'elles soient d'ordre social, judiciaire ou médico-social et j'ajouterai à cela le champ de la psychiatrie.

Ces jeunes ne relèveraient pas d'une seule institution mais d'une multitude d'organismes. Barreyre et al. se sont intéressés aux constats de l'ASE qui décrit la situation des jeunes dits « incasables » comme marquée par de nombreux placements, des changements d'institutions amenant toujours à un échec de l'accompagnement car les institutions n'auraient pas de solutions adaptées pour ces jeunes en souffrance.

L'enquête montre que la moitié des jeunes aurait connu au moins quatre placements dans sa jeune vie mais cela peut dépasser dix placements. La situation de la majorité de ces dits « incasables » montre que des signalements multiples auraient été effectués dans les deux premières années de vie de l'enfant. Cependant, les institutions entreraient plus ou moins tard dans le parcours de vie de l'enfant. Il y aurait parfois une période de latence avant le premier signalement car les difficultés ne sont pas toujours perceptibles. Cela alimenterait les troubles inter et intra psychiques et intrafamiliaux.

Il est précisé que tous les parents n'auraient pas été rejetants avec leurs enfants et le placement leur aurait permis d'obtenir une vie plus stable. La plupart des jeunes auraient été, à un moment, déscolarisés car les troubles se manifestaient à l'école. Beaucoup de demandes dans les institutions spécialisées seraient refusées chaque année par manque de place, créant des listes d'attente ou des prises en charge non adaptées en espérant obtenir une place dans une institution de soin. Certaines orientations n'aboutiraient jamais. Il serait donc difficile de « caser » tous les jeunes en difficultés. Les auteurs mettent en avant que ces enfants finiraient par être exclus des établissements éducatifs car ils seraient trop difficiles à prendre en charge. Les auteurs préconisent pour ces jeunes des orientations en institut de soin tel que l'ITEP mais il n'y en aurait que très peu, notamment en province. Cela soulève une question : l'ITEP ne serait-il pas une « case » parmi tant d'autres ? Une fois arrivé en ITEP, que se passe-t-il pour ces jeunes ? Ils vont de nouveau se retrouver dans un groupe, avec des éducateurs tout aussi débordés même si le lieu semble plus adapté car le soin dans l'accompagnement sera une priorité.

C. Sédrati-Dinet[8], journaliste, reprend une étude en sociologie intitulée « L'ordre éducatif recomposé. De l'art de la prudence dans l'accompagnement des mineurs sous main de justice »,

[8] Sédrati-Dinet, C. (2016). Les jeunes "incasables" révèlent l'inventivité des professionnels. *Le Magazine Décryptage*, pp. 20–23.

réalisée par le laboratoire de recherche ESPASS (Espace Scientifique et Praticiens en Action Sociale et en Santé) de l'IREIS (Institut Régional et Européen des métiers de l'Intervention Sociale). Elle met en avant les méthodes d'accompagnement des jeunes dits « incasables » par les éducateurs. L'auteur utilise alors dans sa recherche sociale le terme « incasable » pour qualifier des jeunes en difficultés pris en charge par la PJJ.

Elle met en avant le fait que ce seraient des jeunes victimes du système qui leur est imposé. Les éducateurs qu'elle interroge soulignent la nécessité de ne pas respecter toujours le cadre institutionnel à la lettre. En effet, la réalité du terrain serait différente de ce qu'attendent les institutions du travail éducatif. Bien que les jeunes soient violents ou viennent de milieux sociaux défavorisés, bien qu'ils fuguent, qu'ils soient en rupture, ce qui va retenir l'attention de l'auteur est la déscolarisation importante de ces jeunes et le parcours discontinu des jeunes dits « incasables ».

Elle prend le cas de Lucie qui, à plusieurs reprises, aurait changé de familles d'accueil, aurait fait plusieurs foyers, CER (Centre d'Education Renforcée), un établissement de réinsertion où elle aurait été placée, ainsi qu'un établissement pénitentiaire pour mineurs. Omar, un autre jeune « difficile » aurait connu, en tout et pour tout, plus de quinze endroits de placements avant sa majorité ainsi que des hospitalisations en psychiatrie. L'auteure cite une remarque de Daniel Grand, sociologue :

« En déplaçant plus que nécessaire le mineur dans des dispositifs pas toujours adaptés, l'action des institutions finit par être contre-productive. Non seulement elle ne répond pas à ses problèmes mais en plus elle risque de les renforcer, contribuant à les chroniciser ». (Sédrati-Dinet, 2016, p.21).

Ce qui est mis en avant par l'auteure est que le jeune, qui serait déjà en grande difficulté, serait baladé dans différentes institutions de placements ou de soin mais, de plus, il se retrouverait parfois « là où il y a de la place ». Ce n'est pas toujours adapté à sa problématique. Elle reprend le terme « incasable » comme défini par Chartier qui voulait faire de ce terme une pathologie en le définissant par le Défi, Déni et Délit mis en place par l'adolescent. Je développerai ce concept plus bas. Mais aujourd'hui c'est véritablement l'accompagnement qui serait remis en cause car il serait souvent non approprié.

Les sociologues pointent le problème de la cohérence des parcours. Les jeunes dits « incasables » connaîtraient de nombreuses ruptures dans leur parcours de vie. Lorsqu'ils entrent dans des moments de grandes manifestations de leurs troubles, les professionnels se mobilisent pour mettre en avant les besoins de l'enfant. Le soin serait prioritaire sur la scolarité.

Ils insistent sur le fait, qu'en province, il serait difficile d'obtenir un suivi thérapeutique près du lieu de vie de l'enfant. Parfois, dans le souci d'apaiser les équipes épuisées, la cohérence dans le parcours du jeune peut être mise à mal. Cela nécessiterait de travailler avec de nouvelles personnes et donc avec de nouvelles manières de faire. Il serait parfois difficile de trouver un ITEP près du lieu d'hébergement du jeune sachant qu'il risque d'en changer, puis une fois exclu d'un ITEP, le jeune se retrouve sans rien. Les auteurs pensent que certaines familles d'accueil pourraient manquer de formation quand elles reçoivent des jeunes avec des situations complexes et lorsqu'elles doivent travailler avec les familles, allant dans un sens différent de celui de l'ASE.

En plus des lieux de placement et des nombreux déplacements, les professionnels travaillant pour le jeune dit « incasable » seraient pris dans l'engrenage : ils doivent prendre et reprendre le jeune avec son histoire, son parcours institutionnel là où il est au moment de son arrivée. Ces jeunes enchaînent souvent les institutions. Ils ont à peine le temps de s'installer qu'ils doivent déjà quitter les lieux. Alors les éducateurs doivent accueillir ces jeunes de façon urgente et récupérer des informations dans ce qui est couramment appelé : le dossier éducatif du jeune. Ils peuvent parfois échanger avec les référents ASE des jeunes ou avec les éducateurs qui ont accompagné le jeune lorsque cela est possible. Mais il y a cette idée qu'il faut s'investir rapidement auprès de l'enfant sans avoir le temps d'apprendre à le connaître et à l'instant T. Pour comprendre davantage le parcours de ces jeunes appelés « incasables », je vais maintenant m'intéresser à leur histoire de vie.

1.2.2. Parcours de vie

Une enquête[9] visant à recenser le nombre de jeunes en situation « d'incasabilité », à mieux connaître les problématiques de ces jeunes et les acteurs dans leur accompagnement, est en cours. La méthode employée pour recueillir les données est de faire remplir, par les directeurs d'établissements ou par les services dits « centraux », des questionnaires dans lesquels il faut cocher des cases. Il s'agit dans un premier temps de savoir si les jeunes recensés entrent bien dans la case « incasabilité ». Ils

[9] ASDO. (2016). Questionnaire relatif aux jeunes en situation “d’incasabilité.”

doivent répondre à trois critères pour être considérés « incasables » : la mise en échec de l'accompagnement, la violence chez le jeune et le besoin de différents champs de prise en charge.

Ensuite des questions fonctionnelles et globales sont posées dans le document. Quelques réponses peuvent être rédigées mais ce document reste un outil de recensement et non d'analyse de situation. Je trouve paradoxal le fait de vouloir faire entrer ces jeunes dans les cases « incasables » car la problématique subjective ne peut être prise en compte de cette manière. Une fois l'enquête terminée, il y aura un nombre qui sera dévoilé mais la question de l'accompagnement de ces jeunes reste en suspens. Le parcours de vie du jeune n'est pas du tout abordé dans le questionnaire. Le sujet n'est donc pas pris en compte. Cette étude illustre le conflit entre la réalité du jeune qu'on doit considérer dans une dimension subjective et la réalité des financeurs d'établissements qui ont besoin d'obtenir des études chiffrées et codées. Avec cette vision, les jeunes dits « incasables » resteraient un nombre global et la question ne serait pas traitée au cas par cas.

Cette recherche d'« incasables » me paraît aller à contre-sens de ce qui devrait être travaillé avec cette population identifiée. En effet, ce questionnaire ajoute des critères auxquels des jeunes correspondraient. L'incasabilité semblerait avoir ses propres cases. Si un jeune correspond à ces caractéristiques, alors l'étiquette « incasable » lui serait collée sur le front. Mais si un jeune venait avec un nouveau critère ou bien avec un critère en moins que ceux préexistants, ne serait-il pas « incasable » pour le diagnostic « incasable » ? J'emploie le mot « diagnostic » car il apparaît que les recherches sur ces jeunes aient pour but de poser cette étiquette. Comme si cela était rassurant d'avoir un nom posé sur les difficultés de ces jeunes. Cela fait penser à la recherche d'un nom de maladie pour un patient dont on ne comprend pas les causes de son mal-être ou de sa mauvaise santé. Lorsque que le nom de la maladie est trouvé, cela est rassurant pour les médecins comme pour le patient qui sait enfin ce qu'il a. Puis, dans le meilleur des cas, cela permettrait au patient de recevoir des soins efficaces pour traiter sa maladie. Alors, l'incasabilité est-elle une maladie ? Une pathologie ? Une chose est sûre, c'est qu'il existe un besoin de poser ce diagnostic. Mais c'est peut-être cela qui permettra à ces jeunes un accès au soin, au thérapeutique.

Les jeunes dits « incasables » sont présentés par les sociologues Barreyre et Fiacre (2009) , qui s'appuient sur les dossiers médicaux des jeunes, comme ayant des troubles psychiques lourds et multiples : ils auraient des gros problèmes de santé accompagnés de troubles du comportement et de la conduite. Ils seraient régulièrement hospitalisés, pour la majorité en psychiatrie ou pédopsychiatrie. Les professionnels de l'ASE repèrent dans le parcours de ces jeunes des événements traumatiques

provoquant une lourde souffrance psychique. Il s'agit notamment, de décès de proches, de rejet parental, de violence intrafamiliale, de violences sexuelles, de la maladie somatique et psychique d'un parent.

Ces jeunes sont décrits comme étant présents dans de nombreux passages à l'acte : violences physiques et verbales, fugues, menaces, auto-agressions, violences sexuelles, déscolarisation, tentatives de suicide. Ils sont également définis comme ayant un ou plusieurs handicaps et maladies somatiques. De par ces manifestations, il se trouve que ce sont des jeunes en grande souffrance psychique. L'enquête montre que les dates anniversaires des événements traumatiques feraient ressurgir ces troubles chez ces jeunes. Les fins d'années scolaires seraient aussi des périodes difficiles pour les enfants.

Des angoisses quant à leur situation ressurgiraient et se manifesteraient par de la violence car ils ne pourraient mettre en mots leur souffrance. Les professionnels parlent de « pratiques d'échappement de l'institution ». Lors de ces périodes difficiles, les jeunes ne se sentiraient pas en capacité de travailler avec les éducateurs ou enseignants autour d'eux afin d'éviter d'être confrontés à des scènes traumatiques qui se rejoueraient lors d'un face à face avec un adulte. Selon les auteurs, les jeunes mettraient en échec l'aide d'un tiers comme pour se défendre et se protéger de tout événement pouvant rappeler la scène initiale de violence. Dans plusieurs situations, le père serait le personnage principal de l'histoire difficile des jeunes dits « incasables ». Il serait soit vécu comme auteur de violences physiques ou sexuelles, ou bien absent de sa fonction paternelle, décédé ou inconnu. Les sociologues constatent qu'il y a de multiples hospitalisations chez certains jeunes dits « incasables ».

Ce qui amènerait le jeune à être catégorisé comme « incasable » serait le croisement entre son histoire familiale, son parcours institutionnel qui comprend différents lieux d'accueil avec des fonctionnements tous différents et le rôle des travailleurs sociaux tout au long de leur vie, d'après Barreyre et Fiacre (2009),. L'incasabilité serait donc une « période » dans la vie du jeune, marquée par des actes mis en place à la fois par le jeune (agressivité, fugues …) mais aussi par tous les intervenants autour du jeune (placements à répétitions). Ce serait une succession d'actions des professionnels et d'événements dans le parcours de ces jeunes qui vont mener à cette incasabilité. Cela signifie que l'incasabilité ne serait pas quelque chose de définitif dans la vie du jeune. Il serait nécessaire que l'enfant ou l'adolescent puisse trouver sa place si l'institution lui permet de s'installer avec ses troubles. Les manifestations corporelles, psychiques et les passages à l'acte sont tellement importants que les accompagnants se fixeraient sur ces points de façon à s'en protéger. Lorsqu'ils se

rendent compte que le jeune va demander beaucoup d'investissement et donc de l'exclusivité, les institutions pourraient faire marche arrière et demander un nouveau placement pour le jeune « trop difficile ». Effectivement, je pense que ces jeunes ont besoin de stabilité et donc d'un référent disponible, qui puisse s'investir dans la relation accompagnant-jeune ainsi que dans la durée.

Il y aurait différents points de vue sur les situations selon les sociologues (2008). Il y aurait le point de vue des institutions - qui ne sont pas toujours au fait du parcours du jeune -, celui de la famille et celui du jeune qui arrive dans une institution avec ses difficultés le mettant en souffrance. Les auteurs émettent l'hypothèse suivante : « l'incasabilité est parfois liée à la non lecture de la souffrance initiale et de son développement tout au long du parcours ». (Barreyre, J-Y, et al., 2008, p.11).

Le manque d'informations sur la vie des jeunes pourrait mener à prendre de mauvaises décisions quant à l'accompagnement du jeune.

Le placement arriverait comme quelque chose de nouveau et d'inconnu venant changer les représentations familiales d'après Barreyre et al. (2008). Cela aurait des répercussions sur la façon dont le jeune vivrait le placement, sur l'éloignement avec la famille, sur les relations parents-enfants lors de l'éloignement et sur le retour en famille qui bien souvent aurait lieu car le jeune ne trouve pas sa place en institution.

Entre les premières difficultés repérées avec retard et les premières interventions des institutions, il se serait passé parfois des années. Il serait alors compliqué pour les professionnels de connaître parfaitement les situations des familles et leurs avis seraient divergents. Les auteurs Barreyre et al. (2008) posent deux questions importantes : pour les jeunes, quel sens peut prendre cette période pendant laquelle les adultes, les professionnels et les institutions, soit les différents tiers, n'ont pas trouvé les moyens de les protéger ? Et, quel sens cela prend pour l'ensemble des professionnels ?

Beaucoup de paramètres ne seraient pas étudiés dans le parcours du jeune dit « incasable », notamment le soutien à la parentalité. Certains parents rencontrés pour la recherche et bénéficiant de mesures AEMO (Action Éducative en Milieu Ouvert), jugeraient de manière négative ces mesures dont on ne leur aurait pas expliqué le sens. Des professionnels mettraient en avant le fait que le jeune

serait objectalisé puisque le sens du parcours ne serait pas remis en question car les professionnels laisseraient place à des idées préconçues au sujet du jeune empêchant tout doute sur ce qu'il aurait vécu.

Au regard des textes présentés, il semble qu'il y ait une méconnaissance de la vie de ces jeunes dits « incasables » lorsqu'ils arrivent dans une nouvelle institution et même tout au long de leur parcours dans un établissement. Le manque de moyens humains, le manque de temps, le turn-over professionnel et donc le manque d'investissement auprès du jeune ne permettent pas l'installation d'une relation permettant à l'éducateur de comprendre et de connaître le fonctionnement psychique de cet adolescent difficile. Les multiples difficultés des jeunes font que l'accès à leur monde psychique est défendu. Il a été évoqué la notion de « techniques d'échappement », de fugues et de nombreux autres passages à l'acte qui rendent compliqués leur approche. La notion de soin a été très peu abordée auparavant puisque les auteurs étudiés jusqu'à présent étaient principalement des sociologues et non des psychologues, psychiatres ou psychanalystes. De plus, l'arrivée du soin dans les institutions pour les jeunes s'est faite tardivement comme je l'ai présenté précédemment. Le soin thérapeutique semble être au cœur de ce qui va permettre une meilleure compréhension du fonctionnement psychique chez ces jeunes appelés couramment par les sociologues : « incasables. »

2. L'arrivée du soin thérapeutique

2.1 L'accompagnement thérapeutique

La question du thérapeutique, notamment en institution, fait écho à la notion de tiers. Certains jeunes accueillis en institution de soin auraient un défaut de symbolisation du tiers dans la relation parents-enfants. C'est pourquoi il me semble important d'éclairer ce propos grâce à Guillaumin[10], professeur en psychopathologie clinique et psychanalyste, qui met en avant l'importance de la symbolisation du tiers dans la relation duelle : psychanalyste-patient. Je vais tenter de mettre en lumière les enjeux au sein de cette relation duelle avant d'étendre la réflexion à une dimension plus globale, c'est à dire à une relation autre que celle du patient et de son analyste.

Ce qui se jouerait selon Guillaumin (2005) dans cette relation, c'est la répétition d'une souffrance que le patient vient exposer au psychanalyste. Ainsi le sujet s'enfermerait dans la répétition

[10] Guillaumin, J. (2005). Naissance et renaissance du tiers dans le travail psychanalytique : entre altération et aliénation du double, le tiers. *Presses Universitaires de France*, *69*(3), 839–846.

de cette souffrance. L'inconscient n'aurait pas de valeur temporelle et répéterait sans cesse la souffrance. Selon l'auteur, l'introduction du tiers viendrait apaiser ou modifier ce temps répétitif synonyme de pulsion de mort pour faire place à la pulsion de vie grâce à un « double analytique », soit le tiers. Le patient acquerrait un espace permettant la symbolisation du tiers. L'analyste, en pointant des éléments du discours du sujet, deviendrait à ce moment ce tiers et permettrait au sujet de passer du réel au symbolique, du vécu à la représentation. Le tiers serait celui dont on ne parle pas directement et qui pourtant serait présent inconsciemment dans les représentations du patient. Guillaumin (2005) éclaire ainsi la fonction du tiers dans la thérapie analytique.

Je pense que je peux élargir ce travail du tiers en l'appropriant à la fonction institutionnelle. Les établissements d'accueil thérapeutique tels que les ITEP ont des professionnels soignants et le travail auprès des jeunes a un but thérapeutique. Alors, les professionnels auraient cette fonction de tiers dans ces institutions. Ils permettraient au sujet de symboliser. Le discours du jeune devrait être à la fois entendu et retravaillé par les professionnels. C'est pourquoi des réunions cliniques ont lieu à présent dans les institutions, permettant aux équipes de faire remonter la parole du sujet qui est analysée par l'ensemble de l'équipe.

Le tiers est également représenté par la fonction paternelle. C'est la mère qui désignerait la fonction paternelle en une personne, en reconnaissant en lui cette fonction. Ainsi l'enfant pourra à son tour reconnaître cette personne comme « père ». Le père est celui qui va jouer un rôle dans la séparation de la fusion mère-enfant. Il joue le rôle d'un tiers venant montrer à l'enfant que l'autre existe indépendamment de lui et de la mère. C'est grâce à l'intervention du père que l'enfant va pouvoir construire son identité, développer son Moi. C'est au moment du complexe d'œdipe que la fonction paternelle joue ce rôle déterminant dans l'identification de l'enfant. Cependant chez les jeunes dits « incasables », l'absence du père va empêcher ce processus d'identification. Les professionnels ont donc une fonction tiercéisante, une fonction paternelle à occuper. Ils interviennent dans le lien mère-enfant qui semble être le lien unique de l'enfant avec sa famille. Toutefois, les professionnels peuvent-ils adopter cette position ?

En effet, les professionnels se trouveraient en difficulté face à ses jeunes. Barreyre et al. (2008 et 2009) -Barreyre lui-même ayant été éducateur- insistent sur le fait que les éducateurs vivraient l'instant présent et ne transmettraient que ce qu'ils ont vécu avec le jeune. Les éducateurs mettraient en avant la lourde charge de travail qui ne leur permettrait pas d'approfondir les situations des jeunes. Ils travailleraient beaucoup dans l'urgence avec les jeunes dits « incasables ». Un meilleur

accompagnement nécessiterait donc que le vécu de ces jeunes soit bien connu par tous les acteurs dans la vie de l'enfant. C'est ce que reprochent les auteurs en mettant en avant le manque de travail auprès des familles et le manque de disponibilité psychique et physique pour accompagner le jeune. Ils auraient alors des difficultés voire une impossibilité à se positionner en tant que tiers.

J'ai mis en avant le fait que les institutions dans lesquelles les jeunes sont envoyés, voire déplacés, ne seraient pas toujours adaptées à leur problématique psychique. Les professionnels doivent alors avoir recours à leur créativité pour « faire avec » ces jeunes. En effet, même si les équipes pluridisciplinaires sont d'accord pour dire que le jeune n'est pas à sa place dans l'institution, il est tout de même présent et il faut faire avec sa problématique, avec les difficultés qu'il semble manifester. C'est pourquoi l'article de la journaliste Sédrati-Dinet (2016) montre que certains professionnels vont sortir un peu du cadre imposé par l'institution pour trouver les moyens d'accompagner le jeune et d'être soignant.

Les difficultés rencontrées par les professionnels comme les attaques du cadre ou bien le fait que les équipes se sentent malmenées témoignent de ce qui est en jeu pour ces jeunes. Que vont-ils mettre en place ? Vont-ils pouvoir s'adapter à un jeune qui pose des difficultés à s'inscrire dans son parcours ? Quel serait le rôle du tiers dans l'accompagnement ? C'est ce que je vais tenter de découvrir avec la prochaine partie sur les enjeux institutionnels.

2.2 Les enjeux institutionnels

Les personnes travaillant auprès de ces jeunes manqueraient de beaucoup d'informations concernant le vécu de l'enfant mais aussi qu'il y aurait un important manque de places dans les institutions, formant de longues listes d'attente, d'après Desquesnes, Proia-Lelouey et Drieu[11]. Ce manque de places amènerait les professionnels à multiplier le nombre de demandes d'admission pour un jeune. La continuité du parcours ne pourrait être maintenue car les placements ne seraient pas adaptés. Le traitement des demandes serait très strict et les professionnels ne seraient pas dans une vision au cas par cas et ne s'adapteraient pas à la situation de tous les jeunes. Mais une fois en institution, les travailleurs sociaux devraient tout de même travailler avec eux. Cela obligerait les éducateurs à adapter leurs méthodes d'accompagnement à la problématique des jeunes.

[11] Desquesnes, G., Proia-Lelouey, N., & Drieu, D. (2010). Analyse des représentations de professionnels impliqués dans deux parcours de sujets dits "incasables," (10).

Desquesnes, Proia-Lelouey et Drieu (2010) mettent en avant les bénéfices des moments passés avec le jeune en dehors de l'institution. Cela pourrait se passer en voiture par exemple. Le lien se nouerait hors du cadre institutionnel bien que le professionnel soit garant de ce cadre. Cela les amènerait à détourner la règle initiale et les mettrait dans un positionnement ambigu.

Je reprends l'exemple de parcours institutionnels de deux jeunes dits « incasables » présentés par Desquesnes, Proia-Lelouey et Drieu (2010) : l'importance de la première mesure de placement est mise en avant. Ils avaient 11 et 14 ans lors de la première séparation avec leur mère. Les auteurs montrent que ce moment dans la vie de l'enfant doit être connu des professionnels afin qu'ils puissent comprendre les parcours de vie des jeunes. Ces jeunes auraient tous deux vécu ce placement comme une sanction. L'un devait être placé dans un premier temps en foyer avec sa fratrie puis finalement il ne l'aurait pas rejoint. Il aurait adopté ensuite des conduites suicidaires et de l'auto-agressivité. L'autre aurait vécu cela comme le renoncement de sa mère à s'occuper d'elle.

Les institutions témoignent de leur difficulté à travailler avec les mères qui ne s'impliqueraient pas toujours quant aux décisions à prendre pour leur enfant ou ne viendraient pas à certains rendez-vous proposés. C'est ce que les auteurs appellent « l'absence d'adhésion » des parents. En ce qui concerne les pères de chaque jeune, ils seraient peu nommés même si un réel désir de travailler avec eux existerait.

Il subsisterait des ruptures dans l'accompagnement des jeunes qui amèneraient à la répétition de l'abandon. Ce qui semble paradoxal, c'est qu'un jeune pourrait être retiré d'un établissement pour avoir commis un vol par exemple, puis retournerait chez lui, puis volerait à nouveau et serait placé une seconde fois et ainsi de suite. Le jeune semble être mis à mal, abandonné des repères qu'il a pu investir durant son placement. Il y a cette idée de « ne pas lâcher » qui est mise en avant dans l'article de Desquesnes, Proia-Lelouey et Drieu (2010). En effet, un des cadres parlerait d'un risque : les institutions ne pourraient plus travailler ni être soignants envers les jeunes par manque de moyens.

Les institutions auraient tendance à baisser les bras et à vouloir réorienter ces jeunes à tout prix selon l'auteur. Durant leur accueil en institution, les jeunes de l'étude feraient preuve de violence envers les éducateurs et envers les autres enfants. Les auteurs citent Pinel pour qui les passages à l'acte envers les institutions « peuvent ouvrir sur la menace réelle ou imaginaire, d'une mise à mort des membres de l'équipe et/ou des sujets accueillis dans l'institution » (d'après Pinel, Desquesnes,

Proia-Lelouey & Drieu, 2010, p.4). Pour protéger les équipes et les enfants, les établissements mettraient en place des séjours de rupture qui, comme leur nom l'indique, amèneraient à une autre rupture.

Les dits « incasables » sont des jeunes qui fuiraient les institutions. C'est ce que les auteurs nomment « les conduites d'échappement » et pour Pinel, ce serait le « mouvement transféro-contre-transférentiel institutionnel ». Ce mouvement montrerait des jeunes tentant de recréer un cadre familial entre eux en s'alliant contre l'institution. Cela se jouerait au niveau inconscient, ils seraient pris dans leurs pathologies en agissant ainsi. Les institutions se sentiraient seules face à ce que mettraient en place ces jeunes. Le partenariat avec d'autres institutions serait difficile. Ils ne se rencontreraient pas toujours et ne travailleraient pas ou difficilement ensemble dans l'intérêt de l'enfant.

Le titre accrocheur : « Les adolescents mettent les MECS sous pression » de Paquet[12], auteur d'articles aux Actualités Sociales Hebdomadaires, décrit l'existence d'un sentiment « d'impuissance » chez les professionnels face aux refus des jeunes. Si l'on s'en tient au titre : serait-ce les jeunes qui mettraient les institutions à mal ? Cela met évidemment en avant le mal-être qui existerait chez les travailleurs sociaux confrontés à des adolescents refusant de travailler en lien avec les éducateurs. Je trouve ce titre inapproprié car accusateur. Dans un premier temps, il met tous les adolescents dans la même *case* en les désignant *fauteurs de troubles* et, dans un second temps, je me demande si cela voudrait dire que l'entière responsabilité du mal-être des jeunes devrait être renvoyée à ces jeunes eux-mêmes ? Cependant le titre ne reflète pas le contenu de l'article.

Les carences dans les accompagnements sont mises en avant par Paquet (2015). Le manque de place en institution de soin (comme les Instituts Médico-Éducatifs, les Instituts Thérapeutiques Éducatifs et Pédagogiques ou encore en pédopsychiatrie),ferait accroître la violence chez les jeunes puisqu'ils n'auraient pas de lieu adapté à leur problématique. De plus, le cadre en Maison d'Enfants serait inadéquat et les jeunes prendraient le dessus sur les éducateurs en ne respectant pas l'autorité.

C'est pourquoi, selon lui, il existerait un besoin de restructurer les établissements et donc de

[12] Paquet, M. (2015). Les adolescents mettent les MECS sous pression. *Actualités Sociales Hebdomadaires*, (2917), 30–33.

faire évoluer les pratiques. Selon un directeur de MECS interrogé par l'auteur, les jeunes dits « incasables » ne seraient pas plus « incasables » qu'au moment où l'on tenterait de les caser. C'est pourquoi il faudrait acquérir une certaine flexibilité dans le travail pour créer un accompagnement subjectif. L'auteur met en avant l'agressivité des jeunes, qui ne se soumettraient pas à l'autorité des éducateurs ou directeurs. Ils resteraient sur leurs positions, devenant de plus en plus violents face à l'autorité. C'est ce qui est appelé « la relation verticale », soit une relation hiérarchique entre enfant et adulte.

Paquet (2015) reprend l'ouvrage de Gaillard intitulé « Enfants et adolescents en mutation[13] ». Ce thérapeute systémicien met en avant les bienfaits d'une « relation horizontale » basée sur un modèle plus maternant fondé sur l'empathie, la négociation et donc sur une redéfinition des places. En effet, les auteurs favoriseraient la « relation horizontale » car ces jeunes auraient connu des événements traumatiques avec un adulte, qui viendraient se rejouer lors d'une confrontation verticale. Ceci n'étant pas rassurant ni protecteur pour l'enfant.

Il serait important que l'enfant ait un éducateur référent qui le suive dans son parcours institutionnel. Les jeunes changent souvent de lieux d'accueil et perdent ainsi leurs repères. Or l'éducateur référent pourrait avoir le rôle du fil conducteur permettant le lien entre les différentes institutions. L'auteur trouve important le travail avec les parents, souvent mis de côté, alors que le travail devrait se faire en équipe, incluant les parents. Il insiste sur l'influence du manque de connaissances sur l'histoire de l'enfant (pathologie, histoire familiale, parcours de vie…). Dans le texte de Paquet (2015), Boigeaud, directeur de l'Adiaseaa[14], prétend que lorsqu'il s'agit de se renseigner sur la pathologie mentale, les professionnels décideraient que ce ne serait pas de leur ressort, n'étant ni médecins ni psychologues. La MECS et la psychiatrie se renverraient les enfants.

Le travail en équipe dans le dispositif ISEMA[15] qui concilie prises en charge psychologiques, éducatives, scolaires et la formation professionnelle serait important afin de rendre compte que le soin n'est pas seulement un acte médical mais bien un tout et notamment un travail sur la relation. Un autre dispositif décrit dans l'article favoriserait la mise en lien de deux lieux d'accueil ayant pour

[13] Gaillard, J.-P. (2009). *Enfants, adolescents en mutation : Mode d'emploi pour les parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes.* Paris: ESF éditeur.

[14] Association départementale de l'Indre pour l'accueil et la sauvegarde de l'enfance, de l'adolescence et des adultes.

[15] Internat Socio-Éducatif Médicalisé pour adolescents

but d'être un relais l'un pour l'autre dans la prise en charge d'un enfant se mettant en danger ou en difficulté. Dans cette nouvelle dynamique, on sortirait de la toute puissance qui ressort dans les relations dites verticales.

Ces dispositifs seraient compliqués à mettre en place car certains établissements favoriseraient la séparation entre les parents et le travail institutionnel. Le travail d'équipe inter-institution serait alors impossible. De plus il serait parfois difficile pour les équipes pluridisciplinaires intra-institution d'avancer ensemble.

Pour démontrer l'importance de l'évolution des pratiques chez les professionnels lorsqu'ils accueillent des jeunes dits « incasables », Trémintin[16], travailleur social en protection de l'enfance et journaliste, écrit une succession de trois articles. Pour lui, le cadre ne devrait pas être strict mais adapté à la problématique du jeune. On retrouve l'idée d'une relation horizontale. C'est à dire que si le jeune décide de détourner la règle, il le peut. Il sera repris par les éducateurs et la règle sera travaillée dans le long terme afin que l'enfant puisse mettre un sens sur ses règles. Le soin du corps semblerait être la priorité selon l'auteur. Avant que le jeune puisse accéder psychiquement et physiquement à une scolarisation ou à une professionnalisation, il semblerait nécessaire de prendre le jeune là où il en est et avec son histoire afin d'éviter un nouvel échec.

Il serait bénéfique pour le jeune que les professionnels de différentes institutions puissent travailler ensemble sur une situation d'incasabilité. C'est ce qui est appelé le ROC (Réseau d'Observation Croisée) et qui est constitué de tous les professionnels susceptibles de venir en aide à un jeune dit « incasable ». Il y a les éducateurs, des psychiatres, le ministère de la justice, le conseil départemental et les différentes institutions de placement et de soin. Le but serait d'échanger sur la situation du jeune et de mettre en place un plan d'action visant à obtenir un accompagnement unique. Le retour en famille ne serait pas non plus un objectif primordial. Puisque parfois la mise à distance serait préférable au bon développement de l'enfant.

J'ai voulu faire ressortir l'idée que le cadre pouvait être transgressé par les professionnels dans

[16] Trémintin, J. (2010a). La villa Préaut, trente ans de prise en charge d'incasables. *Lien Social*, (960).

Trémintin, J. (2010b). Quand les incasables trouvent leur place. *Lien Social*, (960). 10-16.

Trémintin, J. (2010c). Travailler en réseau dans l'observation. *Lien Social*, (960).

le but de créer de nouvelles réponses thérapeutiques, éducatives et pédagogiques. Ce mode de réponse interroge sur la manière dont vont se positionner ces garants du cadre. Il se pourrait que cette réponse soit en miroir avec les agissements des jeunes qui se trouvent déjà hors cadre. Comme si le moyen d'aller à la rencontre de ces jeunes serait d'être hors cadre, dans un ailleurs, dans un nouveau mode de fonctionnement. Les équipes se sentiraient malmenées à la fois par les jeunes mais également par la rigueur institutionnelle qui ne semble pas toujours évidente à respecter. C'est là le reflet de la dynamique relationnelle « éducateur-jeune » et plus largement « institution-jeune ». Je vais tenter d'éclairer la façon dont l'institution pourrait se positionner dans cette relation avec les jeunes accueillis.

2.3 La fonction tiercéisante

Avant d'approfondir la notion de tiers institutionnel, je vais développer le terme de fonction tiercéisante afin de mieux comprendre ce qui a pu se jouer chez l'enfant devenu un jeune dit « incasable ».

Dans son oeuvre[17], Freud raconte ce qu'il en est dans la fonction tiercéisante en faisant le récit mythique du meurtre du père qui déterminera la loi. Cette histoire parle d'un père tyrannique et puissant puisqu'il se réserve le droit exclusif d'avoir toutes les femmes et n'hésite pas à castrer ses fils. C'est un père qui est craint par ses fils. Mais un jour ils vont se rassembler pour tuer le père et le manger. Mais rapidement Freud parle du sentiment de culpabilité qui s'empare des frères. Ils vont alors faire de ce père un totem, un Dieu le père, représentant la loi et règles qui vont fonder leur civilisation, basée sur deux interdits fondamentaux : l'interdit de l'inceste et l'interdit de tuer.

Le réel, l'imaginaire et le symbolique sont présentés par Lacan[18] qui fera une interprétation de ce texte de Freud en y ajoutant ces trois registres. Le père se retrouve à travers ces trois registres : le père réel, le père imaginaire et le père symbolique. Lacan parle du « nom du père » qui est transmis à l'enfant. Ce père qui transmet le nom va également poser la loi, les interdits et les repères. C'est pendant la manifestation du complexe d'œdipe que la loi va s'imposer à l'enfant par le père. La fonction paternelle permettrait par le langage de donner un nom. C'est à travers le « nom du père » soutenu par la fonction symbolique que l'enfant va s'identifier à la figure de la loi.

[17] Freud, S. (1912). *Totem et tabou* (Gallimard). Paris.

[18] Lacan, J. (1956). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. *La Psychanalyse*, *1*, 81–166.

De plus, Lacan (1956) ajoute à la relation mère-enfant le père représenté par ce qu'il appelle « le phallus ». Il existe donc une triangulation mère-enfant-phallus. C'est la mère par le langage qui va introduire le père dans la relation. C'est le père qui va transmettre à la fois son nom mais également le « non ». C'est la fonction paternelle qui transmet les interdits et ce qui est autorisé à l'enfant. La métaphore paternelle expliquée par Lacan montre que la mère, au moment du complexe d'œdipe, va désigner le père, ce qui changera sa fonction. Le signifié va prendre un nouveau signifiant. C'est le père qui va permettre la séparation dans la relation duelle mère-enfant. Lorsque le langage est posé, il supprime la chose et permet à l'enfant de se la représenter. La parole amène le meurtre du père qui devient fonction symbolique. La métaphore paternelle permet l'accès à la symbolisation. L'enfant devient ainsi sujet et utilise le langage. Il est sujet désirant. La fonction paternelle est symbolique et peut être jouée par le père réel mais également par d'autres intermédiaires ou encore par le discours de la mère.

Pour mettre en avant ce qu'il en est de la fonction paternelle Delourmel[19] reprend grand nombre d'auteurs. Il commence par citer Freud[20]. Freud invente la notion d'idéal du moi qui dans un premier temps sera confondu avec la notion de Sur-moi. C'est dans sa deuxième topique que le concept de « surmoi » deviendra une instance psychique. L'idéal de moi contient les traces des futurs choix d'objet de l'enfant. C'est ce qu'on appelle « celui que j'aimerai être ». Delourmel (2013) part du moi-idéal, introduit par Lagache[21]. Le moi-idéal est pour l'enfant un lieu de fantasme de grandeur où il se voit réalisant des tâches héroïques. Selon Lacan[22], d'après Delourmel (2013), l'idéal du moi amène à l'identification au registre symbolique et notamment à l'Autre qui détermine la loi. Le moi idéal serait en lien avec le stade miroir. C'est ce qui permettrait la structuration moïque.

L'idéal du moi est placé entre le collectif et l'individuel par Freud[23]. Il parle d'abord de l'idéal au sein de la foule. L'identification au père se ferait sur le meneur du groupe. L'idéal de l'individu va être mis à l'écart pour l'idéal collectif. Mais Freud revient sur cette pensée pour affirmer que l'identification au père s'effectue par l'enfant dans un mode individuel. Cet idéal découle du narcissisme primaire. Pour Freud (1921), l'identification au père est de l'ordre de l'interdit et protège. Comme dieu le père auquel le groupe s'identifie.

---

[19] Delourmel, C. (2013). De la fonction du père au principe paternel, *5*(77), 1283–1353.

[20] Freud, S. (1914). *Pour introduire le narcissisme* (Payot). Paris.

[21] Lagache, D. (1961). *La psychanalyse et la structure de la personnalité* (PUF). Paris.

[22] Lacan, J. (1949). *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je* (Vol. 13). Paris.

[23] Freud, S. (1921). *Psychologie des foules et analyse du moi* (Payot). Paris.

Delourmel (2013) cite Donnet[24] qui parle de l'identification au père comme d'un « pôle antiçaïque ». Il pense que l'identification primaire au ça est opposée à l'investissement d'objet du moi. Ce qui différerait le ça du moi. Le père serait vécu comme un « autre du lien maternel ». L'identification primaire du moi élirait un « pôle antiçaïque ». Le père aurait toujours été là pour l'enfant mais de façon secondaire dans la triangulation mère-enfant-père. C'est la formation pulsionnelle du moi et du surmoi, une combinaison entre inhibition et opposition.

Cette idée d'inhibition et d'opposition comme décharge pulsionnelle est reprise par Fain[25]. D'ailleurs Delourmel (2013) émet l'hypothèse que chez l'enfant de trois mois se construirait une « censure » due à l'image du père au moment où la mère désinvestirait son enfant. L'enfant s'identifierait au désir de la mère pour le père, c'est ce que l'auteur appelle « l'identification hystérique précoce ». Ce processus laisserait des traces mnésiques inconscientes. Cette censure amène à la représentation au père. Le père et sa fonction de censure seraient au centre du fonctionnement psychique.

L'auteur (2013) s'intéresse à Green et reprend le concept de « principe de parenté » désignant le père. Le père ne serait pas celui avec qui l'enfant serait en rivalité ou bien objet du désir comme le définit le concept œdipien, mais il serait le « séparateur » dans la relation mère-enfant. « Le principe de parenté » s'effectue sous la pulsion du double retournement. Le « principe de parenté » amène à un changement de destinataire au moment de l'œdipe. Il se pose sur l'identification secondaire au père castrateur et à la fin de la période œdipienne, le « principe de parenté » se déplace sur l'idéal du moi.

Pour amener sa théorie du principe de parenté en le mettant en lien avec la notion de structure encadrante de la mère, Green[26] s'appuie sur la théorie freudienne. Freud parle du retournement pulsionnel dans l'organisation narcissique du moi et du renversement dans le contraire et du renversement sur la personne propre. Green (1995) approfondit cette théorie en évoquant la structure du narcissisme primaire installé par le mode pulsionnel en associant la notion de double retournement et l'hallucination négative de l'appréhension de la mère. Il part du principe, développé par Freud, que la pulsion sexuelle ne cherche pas la pleine satisfaction. Il existerait alors une régulation pulsionnelle empêchant la satisfaction directe, non pas par une intervention du refoulement, mais par un

[24] Donnet, J.-L. (1995b). *Surmoi*. Paris: PUF.

[25] Fain, M. (1971). Prélude à la vie fantasmatique. *Revue Française de Psychanalyse*, *3*(2), 291-364.

[26] Green, A. (1995). *Propédeutique* (Champ Vallon). Ceyzérieu.

changement de sa propre nature pulsionnelle. C'est le double retournement.

Ce renoncement à la satisfaction totale permet l'attachement au parent dans une relation de tendresse, selon Green (1995). Cela permettrait que le lien avec l'objet soit fiable et tienne dans la durée. Cette « conservation de l'objet » est liée à l'inhibition de but de la pulsion. A ce moment là, l'absence de l'objet va être intériorisée. Le double retournement et la notion d'hallucination négative vont permettre à la structure encadrante de la mère d'être conçue comme une capacité fonctionnelle permettant un travail de deuil de l'objet primordial.

Le double retournement est primordial dans le fonctionnement psychique, Green[27] (1983) dit :

« Dans ce retournement par décussation, c'est en quelque sorte comme si la réponse de l'objet se trouvait entraînée dans ce mouvement où s'échangent, dans le courant pulsionnel, les positions extrêmes de l'intérieur et de l'extérieur. Ainsi s'effectue un croisement. Ce mouvement de retour permet de rejoindre la zone corporelle qui attend la satisfaction comme si, en celle-ci, c'était l'objet lui-même qui avait prodigué la satisfaction. Car, comme dans l'inhibition de but, l'objet a été ici conservé. Mais cette conservation a été payée de la limitation de la satisfaction. Ce qui se constituerait ainsi est un circuit qui ne portera pas sur les propriétés de l'objet, mais sur la réponse de celui-ci qui, tout en maintenant l'objet dans son absence, le déléguera auprès du sujet comme si c'était l'objet qui en accomplissait la réalisation ; où l'on pourrait voir ici une opération de métaphore ». (p.119)

Ce que Green développe ici est l'émergence de la fonction tiercéisante. Le dynamisme de double retournement fait émerger la fonction paternelle par le processus d'inhibition et de tiercéisation. C'est par ce mécanisme qu'émerge la subjectivation. Pour devenir sujet, l'enfant a besoin du tiers. Lien de parenté et structure encadrante de la mère sont nécessaires au développement psychique de l'enfant.

La fonction tiercéisante va permettre à l'enfant de devenir sujet. Il va se détacher de la mère, premier objet d'amour, internalisant l'absence d'objet puis, par double retournement pulsionnel, la pulsion se détache de l'objet allant vers les zones érogènes. C'est le retournement sur le corps propre, passant de l'activité à la passivité. Le sexuel va s'émanciper du vital laissant à l'enfant un temps narcissique puisque sans objet. Finalement, dans une nouvelle phase l'objet recherché ne sera plus celui perdu grâce à l'inhibition de but et à la tiercéisation. La notion de tiers est alors primordiale dans la construction psychique du petit enfant. Puisqu'il s'agit de la notion de tiers, qu'en est-il du tiers

[27] Green, A. (1983). *Narcissisme de vie, narcissisme de mort* (Minuit). Paris.

institutionnel ?

2.4 Le tiers institutionnel

Les intervenants auprès des jeunes dits « incasables » joueraient un rôle dans la relation triangulaire. Au centre se situe le jeune pour qui la famille et les professionnels sont mobilisés. L'évolution de la place du jeune a permis qu'il soit non plus vécu comme mauvais objet mais vécu comme sujet et centre de l'intérêt des professionnels. Les professionnels ne sont plus là pour punir mais pour soigner. Ce qui indique un changement des pratiques et la nécessité de reconnaître le jeune non plus comme coupable mais comme « malade ».

Pour Mercier (2013), psychologue clinicien et thérapeute familial devenu directeur d'institutions de soin, les professionnels sont tous définis comme étant soignants. Éducateurs, psychologues, psychiatres, psychanalystes, enseignants accompagnent les jeunes avec l'idée que chaque jeune a une problématique singulière. Dans le groupe, l'individu existerait en tant que tel. Pour ce faire l'auteur prévoit une formation et une approche clinique pour chaque professionnel. Il voit le directeur comme tiers garant du cadre pour ses salariés. Il se positionne sur un registre symbolique et paternel. Le directeur devrait veiller au bon fonctionnement du système en travaillant avec différentes dimensions : le dehors et le dedans. Il doit veiller à la protection des salariés et des jeunes accueillis tout en dirigeant des objectifs, des projets d'établissement et des projets individuels.

Chaque équipe (cadres, éducatives, pédagogiques, techniques et administratives) serait importante pour le bon fonctionnement de l'institution mais aussi du jeune. Autant de personnes confrontées au principe de réalité selon Mercier. Le directeur devrait accepter d'être vécu comme le mauvais objet à certains moments, ne pouvant satisfaire toutes les demandes des professionnels et des jeunes. Le directeur devrait être intégré comme étant le père symbolique de l'institution. Mais qui validera cette fonction ? Les parents travaillant en collaboration avec les ITEP valident-ils la place symbolique de père chez le directeur et plus largement chez les professionnels ? Et ainsi l'enfant pourrait-il se représenter l'institution comme faisant tiers ? C'est à dire que les parents viendraient valider la place de père symbolique que serait l'institution auprès du jeune par un travail en lien avec les professionnels.

Mercier (2013) reprend l'idée de Freud : « L'Autre est un modèle pour l'individu et la clinique du cas par cas serait aussi de la clinique de groupe. » Il utilise le terme lacanien « l'Autre », le «grand

Autre » en citant Freud. Cela dévoile une observation psychanalytique freudienne revisitée en s'appuyant sur un concept fondamental lacanien. L'auteur voit l'institution, et donc les professionnels, comme représentants du Surmoi, comme « grand Autre ». Les jeunes s'identifieraient à « l'institution famille ». Cependant chacun a intériorisé un surmoi de façon différente et avec sa propre famille et sa propre culture. Cela va amener des phénomènes transféro-contre-transférentiels dans les relations au sein de l'institution. C'est pourquoi l'échange clinique est important afin d'analyser ce qui se joue dans les relations. L'analyse des pratiques serait également un outil indispensable pour que les soignants exposent leurs difficultés à une personne ressource extérieure à l'institution et non considérée comme cadre ; contrairement aux psychologues en interne qui peuvent avoir le statut de cadre technique.

Afin de ne pas rester dans la dualité, il serait important que les soignants fassent équipe. Ils seraient confrontés à la violence des jeunes qui eux-mêmes auraient subi de la violence. L'auteur met en avant la nécessité de tenir le cadre en tant que directeur et chef de service car cela aurait des répercussions directes sur les équipes et sur les jeunes. Le cadre devrait être contenant si l'on veut que les équipes le soient pour les jeunes. Les équipes devraient être en capacité de décaler une adresse violente de la part d'un jeune, car c'est ce qui se joue dans le transfert qui s'exprimerait à ce moment-là. Cela serait ce à quoi le jeune va s'identifier et non pas quelque chose d'adressé au professionnel lui-même. Les réunions cliniques et d'équipes seraient alors bénéfiques pour faire ce pas de côté. De plus les cadres seraient là pour rappeler le projet institutionnel permettant un rappel à la loi qui serait nécessaire pour travailler dans un sens commun.

Les équipes identifieraient le cadre comme ayant une fonction de tiers. Cette fonction paternelle signifierait que le directeur, ou chef de service, devrait accepter d'être dans le conflit, pouvoir décaler leurs réponses et trouver des solutions avec l'équipe. Il devrait être à l'écoute et tenir les valeurs institutionnelles comme le père doit le faire avec sa famille. Ainsi se joueraient des phénomènes identificatoires des équipes envers les cadres et donc, par rebondissement, des jeunes envers les équipes.

Le travail institutionnel représentant un fonctionnement avec lequel le salarié doit se familiariser irait parfois à l'encontre, ou serait tout simplement différent du fonctionnement du salarié dans sa vie privée. Le soignant devrait s'approprier ce nouveau mode de penser et d'agir auprès des jeunes. Cependant même s'ils doivent laisser à la porte de l'établissement leur vie privée, il arriverait que des liens affectifs se forment. Rejets et rapprochements seraient à contrôler au sein de l'institution

pour le bon fonctionnement de celle-ci selon l'auteur : les relations ne doivent pas influencer la vie institutionnelle par un déséquilibre dans les équipes.

Le changement institutionnel serait parfois souhaité par les équipes mais jamais sans retentissement psychologique. Il met en avant la crainte de perdre ses repères, la peur de l'inconnu avec de nouvelles pratiques. L'auteur parle d'un changement des pratiques lorsque l'institution accueille des jeunes ayant des difficultés psychologiques et sociales. Donc les jeunes dits « incasables » seraient les déclencheurs d'un changement dans les pratiques selon Mercier.

Le but de l'institution serait de sécuriser les enfants accueillis. Les jeunes auraient vécu des événements traumatiques durant leur enfance qui se seraient transformés en trouble du comportement et notamment en violence. La difficulté pour les professionnels seraient d'investir le jeune à travers la relation éducative alors qu'ils adoptent des comportements « difficiles ». Ils faudrait modifier sa pratique professionnelle en s'adaptant à la problématique et en comprenant le fonctionnement psychique et les mécanismes mis en place par le jeune exprimant sa souffrance. Le travail d'équipe dans un sens commun serait nécessaire pour faire « pare-excitation » et pour élaborer une reconstruction chez le jeune. Cela permettrait la symbolisation évitant le passage à l'acte.

La notion de tiers institutionnel revient à différents niveaux de la revue de littérature. Cela commence avec Mercier (2013) qui parle du tiers institutionnel comme d'une famille : c'est à dire que chaque membre de l'équipe ferait partie de cette famille. Guillaumin (2005) parle du tiers dans la thérapie analytique via le discours du clinicien : le tiers représenterait la fonction paternelle. Cela voudrait dire que la mère, avec qui les institutions travaillent le plus, selon ce que j'ai développé précédemment, devrait reconnaître la fonction paternelle de l'institution en travaillant en lien avec elle, pour que son enfant reconnaisse à son tour la « famille » institutionnelle. Mais il s'avère que cela est difficile pour les équipes de se positionner en tant que tel par manque de temps pour aller à la rencontre du jeune. A différents niveaux, le tiers permettrait l'accès à la symbolisation pour le jeune via le travail thérapeutique. Le tiers serait celui qui ouvrirait la voie vers le sujet.

Quant à Squitieri[28], psychanalyste ayant étudié la fonction paternelle, qui reprend André

[28] Squitieri, G. (2015). André Green et les configurations de la tiercéité. *Revue Française de Psychanalyse*, *79*(3), 870–879.

Green, psychiatre et psychanalyste, et son concept sur la tiercéité. Il parle d'espace transitionnel dans la thérapie analytique entre le patient et l'analyste. Le but de cet espace serait un accès au langage. C'est à dire que le discours analyste-patient serait en miroir avec le discours mère-enfant car l'analyste travaille avec son propre fonctionnement psychique et ses propres représentations d'objet. Cet espace transitionnel créerait un discours venant faire tiers dans la relation et permettant à chacun d'accéder à de nouveaux objets. C'est ce qui constituerait le cadre analytique : le tiers.

Les processus primaires et les processus secondaires sont en jeu dans l'analyse mais qu'ils seraient sous le regard des processus tertiaires qui permettraient une relation entre processus primaires et processus tertiaires, entre fantasmes et interprétations. Ce troisième processus permettrait l'accès au sens. La tiercéité permettrait la compréhension des deux autres processus. C'est ce qui amènerait à la symbolisation. Lorsque les traces mnésiques rencontrent les sensations corporelles, soit quand la réalité externe rencontre la réalité interne, naîtrait le sens.

II. Le traumatisme psychique

1. La notion de "traumatisme psychique" mise sous tension

J'ai repris l'histoire des institutions dans le but de mieux comprendre leur fonctionnement, leur rôle et leurs processus d'accompagnements, cela en parallèle des histoires institutionnelles des jeunes et de leur parcours de vie. Il a fallu donc passer par l'Histoire pour reprendre les fondements et remarquer l'évolution de la compréhension des besoins pour les jeunes dits « incasables », ou plus précisément pour des jeunes ayant une problématique relevant d'un accompagnement adapté.

Le lien que je peux faire entre ces jeunes, d'après ce que je viens d'exposer, c'est qu'ils auraient connu plusieurs traumatismes psychiques pendant leur enfance qui auraient un effet sur leur fonctionnement psychique. C'est pourquoi je vais approfondir la question du traumatisme dans cette partie en reprenant la façon dont il a été abordé et retravaillé au fil du temps. Je prends à nouveau le chemin de – l'Histoire - du traumatisme, de la naissance de ce concept analytique ; en passant par Charcot qui commença à travailler sur cette notion qui sera mise en tension par Freud et Ferenczi ; à la manière dont la question du traumatisme psychique est abordée aujourd'hui. Cela permettra de mieux comprendre cette notion complexe afin de repérer la façon dont elle a pu évoluer et la manière dont elle se manifeste chez des jeunes dits « incasables ».

Avant tout, reprenons l'étymologie du mot « traumatisme ». Brette et al[29] , psychanalystes, publient un texte intitulé « le traumatisme : effets positifs et organisateurs ». L'auteure reprend l'étymologie du mot « traumatique ». Venant du latin *traumaticus* qui signifiait « bon pour les blessures ». Il désignait les personnes qui soignent. Au XIXème siècle, le mot prit un autre sens. L'auteure rappelle que Freud a développé l'idée que le même mot laisserait dans notre inconscient une double connotation. Je développerai ce propos plus bas. Mais commençons par la naissance de cette notion, qui dans un premier temps n'était pas nommée par Charcot bien que travaillée par ce dernier.

[29] Brette, F., Emmanuelli, M., & Pragier, G. (2005). Le traumatique : effets positifs et organisateurs. In *Le traumatisme psychique. Organisation et désorganisation* (Puf, pp. 81–88). Paris.

A la fin du XIXème siècle, Charcot soignait des patientes souffrant de paralysie hystérique. C'est ce que développe Dreyfus[30], psychanalyste. Charcot utilisait l'hypnose pour faire ressurgir chez ses patientes, dites « hystériques », des souvenirs traumatiques enfouis. De même, Freud s'intéressa de près à cette nouvelle méthode et développa le terme de « traumatisme psychique » en s'appuyant sur des cas cliniques d'hystérie. Il pointa le fait que ces patientes avaient subi un événement chargé d'une valeur affective qui mettait le moi en conflit, provoquant une réaction motrice. Le rappel de ce traumatisme psychique agirait tel un « corps étranger ». En outre, Charcot remarqua que le symptôme disparaissait lorsque les affects liés à l'événement étaient réactivés. Les représentations du traumatisme étaient restées en parfait état. Cependant l'affect restait enkysté. Cela signifierait que le souvenir était trop insupportable. Freud développa alors la notion « d'hystérie de défense » et en parallèle il mettra en place une nouvelle technique : l'association libre.

Freud parle d'abord du traumatisme comme étant un traumatisme infantile de nature sexuelle. C'est avec ce concept que naîtra la psychanalyse. Il s'agit d'un « conflit de défense ». Les événements traumatiques sont, selon Freud, chargés d'une valeur érotique insupportable. L'excitation est renvoyée dans le corps : c'est la conversion. Va naître la théorie de l'après-coup. C'est l'idée que le traumatisme psychique se manifesterait en deux temps. C'est ce que je développerai plus bas lorsque j'évoquerai l'adolescence. L'hystérie serait le résultat d'un traumatisme psychique vécu lors de l'enfance. Il s'agirait d'un acte sexuel d'un adulte sur un enfant. Puis cet acte serait refoulé par l'enfant mais ressurgirait à l'adolescence lors d'un second acte, d'apparence insignifiante, lequel viendrait réveiller le premier. C'est ce que Freud appelait sa Neurotica. C'est la théorie de la séduction des pères. Mais Freud se questionna sur le nombre important de pères pervers. Il abandonna cette théorie en mettant en avant l'idée que le traumatisme vient du fantasme.

En 1920, Freud publie *Au-delà du principe de plaisir*[31]. Il reprend ses travaux sur le traumatisme en étudiant plus précisément la névrose traumatique, la névrose de guerre et la compulsion de répétition. C'est l'époque de l'entre deux guerres. Des milliers de personnes ont vécu des événements difficiles provoquant des traumatismes psychiques, d'où son appellation « névrose de guerre ». Freud dit que le tableau clinique de la névrose traumatique est proche de celui de l'hystérie mais en plus accentué. La souffrance subjective serait plus importante, l'hypocondrie et la mélancolie

[30] Dreyfus, S., Brette, F., Emmanuelli, M., & Pragier, G. (2005). Freud, le trauma : culpabilité et détresse. In *Le traumatisme psychique. Organisation et désorganisation* (Puf, pp. 11–26). Paris.

[31] Freud, S. (2010). *Au-delà du principe de plaisir* (Editions Payot et Rivages). Paris.

seraient des pathologies fréquentes, la personne serait plus fragilisée et son fonctionnement psychique serait davantage perturbé.

La névrose traumatique surviendrait suite à l'arrivée d'un événement inattendu provoquant l'effroi. Si la personne n'est pas blessée physiquement suite à l'accident, alors la névrose surviendrait davantage. Freud fait la distinction entre effroi, angoisse et peur. Il précise que l'angoisse se manifesterait lorsque la personne est en attente d'un danger même inconnu ; la peur quant à elle désigne un objet connu dont on a peur et l'effroi surviendrait lorsque la personne n'est pas préparée à une situation. Freud parle du facteur « surprise ». Il pense que l'angoisse ne peut pas provoquer de névrose traumatique car quelque chose dans l'angoisse protégerait de l'effroi.

Lorsque Freud étudie les rêves de ses patients, il remarque que cet effroi vient se répéter dans les rêves. Les patients revivraient les événements traumatiques et un nouvel effroi se créerait au réveil. Ainsi le patient serait attaché à son traumatisme. Il remarque que, dans la journée, les patients ne pensent pas à cet événement et se demandent s'ils ne s'obligeraient pas à ne pas penser à cet événement. Il pense que le rêve est détourné de sa fonction principale qui serait de rappeler au patient de meilleurs souvenirs qu'il a vécu auparavant, sauf si c'est la fonction masochiste du moi qui se manifeste dans le rêve. C'est l'idée qu'il existerait un plaisir inconscient à se remémorer cette souffrance.

Les excitations externes très fortes qui vont provoquer des effractions dans le pare-excitations sont nommées « traumatiques » par Freud. L'image traumatique s'installe ensuite dans l'appareil psychique. Selon lui, le traumatisme serait en lien avec la satisfaction d'un besoin de l'enfant par sa mère. Puis il s'intériorise en devenant un fantasme pour ensuite ressortir par la pensée comme événement réel. Dans le traumatisme psychique, le refoulement n'est pas possible, l'événement se répète et ne peut être oublié. Le moi ne peut plus se protéger des excitations. Freud parle « d'empreinte traumatique ». Ce terme montre que le traumatisme marque l'appareil psychique de manière ineffaçable.

Le traumatisme aurait un effet négatif sur l'appareil psychique lors de la petite enfance. La perte d'objet ou les non réponses aux besoins de l'enfant viendraient déstabiliser le fonctionnement psychique en provoquant des atteintes précoces du moi et des blessures narcissiques. Cela viendrait chambouler et intensifier les mécanismes de défenses tel que le clivage, l'identification, le déni ou

l'idéalisation. Cela ferait place à des zones mortes dans l'appareil psychique amenant des difficultés de symbolisation.

En revanche, Bokanowski[32], psychiatre et psychanalyste reconnu comme étant un spécialiste de Ferenczi et de la théorie du traumatisme, commence son chapitre en mettant en avant le désaccord entre Freud et Ferenczi. Ce dernier aurait voulu faire évoluer le cadre des séances d'analyse. Il commença par développer une technique dite « active » avant de l'abandonner pour une technique de « relaxation » ou de « néocatharsis ». Mais Freud aurait vu cela d'un mauvais œil en pensant à une régression de la pratique. En effet, l'analyste serait dans les séductions avec le patient et c'est ce qu'il a mis en avant en abandonnant sa neurotica. Ferenczi aurait voulu entrer dans un transfert maternel afin d'être en contact avec « l'enfant dans l'adulte » pour accéder au traumatisme.

C'est pourquoi Ferenczi parlerait « d'effraction » pour définir la privation d'amour maternel alors que l'enfant aurait des besoins auxquels il faudrait répondre de façon adaptée. Ces effractions sont définies comme des « viols psychiques » provoquant une sidération du moi. Pour Ferenczi, le trauma serait synonyme d'absence de l'objet. L'intériorisation de l'objet serait alors défaillant et le traumatisme se réactiverait sans cesse durant la vie du sujet.

En outre, Ferenczi[33] a également travaillé sur la question de traumatisme. Pour lui, il faut prendre en compte l'environnement de l'enfant et les empreintes psychiques maternelles, l'amour primaire et la haine primaire, le clivage somato-psychique entre la pensée et le corps et le clivage du moi et clivage narcissique comme résultant du traumatisme psychique précoce. Les carences affectives de la mère et le manque de réponses aux besoins viendraient endommager le moi de l'enfant et l'empêcheraient d'être en capacité de réfléchir et d'élaborer. Ces patients amènent à un transfert négatif dans la cure analytique selon Ferenczi.

Selon Freud, Ferenczi ferait un retour en arrière sur le concept de traumatisme que lui-même aurait abandonné. Mais Freud oscille et revient plusieurs fois à cette théorie du traumatisme car il semble difficile de cliver ces deux manières d'aborder la question du traumatisme. Il serait difficile

[32] Bokanowski, T., Brette, F., Emmanuelli, M., & Pragier, G. (2005). Le concept de trauma chez S. Ferenczi. In *Le traumatisme psychique. Organisation et désorganisation* (Puf, pp. 27–42). Paris.

[33] Ferenczi, S. (2006). *Le traumatisme* (Payot). Paris.

de trancher entre la réalité des faits et la réalité fantasmatique. Soit on se concentre sur ce qui s'est réellement passé, soit sur ce qui serait fantasmé par le sujet. Freud s'est intéressé d'abord au traumatisme dans son aspect factuel puis laissa tomber cette idée en 1920 pour se concentrer sur un point de vue économique du traumatisme. Toutefois, Ferenczi continua à travailler la réalité du trauma en tentant de trouver une technique afin que ses patients puissent se remémorer l'événement traumatique.

Le trauma aurait un effet destructeur provoquant une sidération de la pensée, ce que Ferenczi nomme un « auto-clivage-narcissique », c'est à dire que le sujet se dédoublerait. D'un côté il continuerait sa vie et son développement tandis que de l'autre, une partie se serait arrêtée de grandir, serait bloquée, stagnerait tout en étant prête à s'éveiller dès que possible. Ce phénomène permettrait le maintien en vie de la personne. En effet, tant qu'il subsisterait une partie en vie malgré une partie morte, le maintien en vie serait possible. Pourtant si la souffrance devient trop importante pour que la personne puisse la supporter alors celle-ci n'est plus dans une unité et va se « fragmenter » afin de se rendre pour ne plus souffrir, en n'existant plus.

Les patients auraient des résistances par rapport à la remémoration de cet événement traumatique qu'ils ne veulent plus revivre. Ce qui provoquerait le symptôme. La remémoration de l'événement ne suffirait pas. Cela se jouerait aussi au niveau du transfert et du contre-transfert. L'analyste devrait s'investir émotionnellement dans la thérapie. Cela se caractérise par le fait de faire très attention à la façon d'aborder le patient et de prendre du recul par rapport à ce qui peut se vivre durant la séance, mais également être bienveillant et attentif afin de ne pas reproduire du trauma. Ferenczi pensait que les parents ne comprenaient pas ou bien ne mettaient pas toujours de mots sur un traumatisme subi par un enfant. Ils ne parlaient pas de l'événement vécu laissant l'enfant dans une certaine confusion.

Ferenczi parle d'une confusion des langues entre le langage de tendresse de l'enfant (sexualisé mais innocent) et le langage passionnel de l'adulte (sexualisé et perverti par le versant de l'érotisme). Freud se serait opposé à la théorie de Ferenczi qui ferait ressurgir l'idée de la séduction réelle. Freud aurait demandé à Ferenczi de renoncer à la présentation de ce texte. Mais Ferenczi le présenta, prenant le risque de s'éloigner de Freud. Peu après cette présentation, Ferenczi tomba malade et s'inspira de son état physique pour approfondir sa théorie sur le psychosomatique en prenant son cas comme exemple. Il pensait alors que son psychisme était préservé malgré les attaques de Freud tandis que sa maladie était organique.

Selon la théorie sur la confusion des langues, le traumatisme serait précoce. L'enfant aurait une demande de tendresse à laquelle l'adulte répondrait passionnellement. Cet adulte disqualifierait les affects de l'enfant, ce qui empêcherait l'enfant de symboliser correctement. L'enfant ressentirait de la culpabilité (inconsciemment introjectée par l'adulte), ce qui modifie l'objet d'amour en objet de haine. L'enfant débordé par l'activité interminable de ses défenses va cesser de se défendre et va devenir passif face au traumatisme. L'enfant grandit avec un clivage entre une douleur ancrée et destructrice et une autre partie omnisciente et dépourvue de sensibilité.

Il s'agirait d'un traumatisme narcissique avec un moi défaillant. L'objet primaire ayant été malveillant, une souffrance psychique se réactiverait à la moindre occasion. Ceci est contraire à l'idée de Freud qui parle de névrose de séduction dans un premier temps avec sa Neurotica. Le traumatisme psychique viendrait d'une problématique relationnelle primaire (excès d'amour, manque d'amour) et d'une incompréhension des besoins de l'enfant.

Pour Freud, selon Bokanowski (2005), la méthode de Ferenczi serait un retour en arrière, qui provoquerait une déviance théorique. Cependant pour l'auteur, Ferenczi aurait permis de mettre en avant de nombreux concepts : l'importance des traumatismes primaires ne permettant pas un bon développement des assises narcissiques du moi et des représentations. Le contre-transfert permettrait de comprendre les processus psychiques chez le patient. Lors de l'analyse, les effets du narcissisme ne seraient pas un frein à la cure. L'objet primaire aurait une influence importante sur les empreintes psychiques. Le défaut de réponse de l'objet face à la détresse de l'enfant aurait des effets traumatiques. Le développement de certains patients d'une relation primaire avec l'analyste permettrait la compréhension des fantasmes précoces qui se seraient joués dans la relation primaire mère-enfant. Il développa les concepts d'amour primaire et de haine primaire. Il mit en avant les mécanismes défensifs primitifs face à une imposition étrangère telle que l'expulsion ou l'excorporation. Le clivage somato-psychique fut élargi par Ferenczi, ainsi que le clivage du moi amenant à une fragmentation psychique, le clivage narcissique, pour répondre aux trauma précoces (avant le langage), le désespoir et l'agonie définissant le terrorisme de la souffrance indéfinissable et sans fin.

Après la mort de Ferenczi, le débat se poursuivit. D'après S. Korff-Sausse, Freud se serait approprié certaines idées de Ferenczi. On retrouve dans les lettres de Ferenczi destinées à Freud, des reproches concernant son analyse. Il met en avant le fait que Freud n'ait pas pris en considération le contre-transfert qui se jouait. Ferenczi a travaillé avec le contre-transfert qui permettait au patient de

revivre le trauma psychique. Des effets négatifs dans le transfert empêcheraient au traumatisme d'être remémoré et des effets positifs permettant sa répétition. La répétition du traumatisme permettrait au patient de mieux l'intégrer.

Après avoir développé la naissance du concept de traumatisme et les apports de Freud et de Ferenczi, je vais déployer les concepts freudien et ferenczien réappropriés par les différents auteurs contemporains ayant travaillé la question du traumatisme psychique et je tenterai d'appréhender la question des effets du traumatisme psychique.

2. Effets du traumatisme psychique

2.1. Fin de l'immortalité

Tigrane Tovmassian et Bentata[34] ont dirigé un écrit rédigé par différents auteurs sur la question du traumatisme. François Lebigot expose les principes généraux du traumatisme psychique. Il reprend l'idée de Freud selon laquelle le traumatisme psychique serait l'effraction de la « vésicule vivante » par l'image traumatique énormément chargée en énergie. L'image va s'installer profondément dans l'appareil psychique. Cette forte énergie provoquerait des perturbations au niveau des représentations. Freud mentionnait ce phénomène de « corps étranger interne ». Les personnes pourraient revivre l'événement toute leur vie comme s'il se produisait à l'instant. Elles revivraient notamment ces événements en rêve. Un sentiment de culpabilité peut être éprouvé par la personne. En effet, la répétition amènerait à un sentiment de déshumanisation tant l'appareil psychique ne fonctionnerait plus comme celle de l'Homme. L'image traumatique sans cesse en marche renverrait à la mort. Cela pourrait amener le sujet à un abandon de soi et des autres. Le sentiment de honte pourrait être ressenti chez ces personnes vulnérables.

L'image traumatique viendrait rappeler au sujet qu'il n'est pas immortel et le renverrait directement à la mort. Lorsque le traumatisme touche un sujet, il perdrait cette carapace de l'immortalité. Il ne serait pas nécessaire qu'il soit touché directement par la mort pour ressentir cette mortalité. Mais il pourrait ressentir ce phénomène en étant indirectement touché par la mort. Par exemple, perdre un proche est un traumatisme qui pourrait faire perdre au sujet sa « carapace anti-

[34] Lebigot, F., Tigrane Tovmassian, L., & Bentata, H. (2012). Principes généraux sur le traumatisme psychique. In *le traumatisme dans tous ses éclats. Clinique du traumatisme* (In press, pp. 71–77). Paris.

mort ». L'illusion de l'immortalité serait importante pour vivre car c'est ce qui permettrait au sujet de se projeter dans l'avenir. Les personnes touchées par le traumatisme les confrontant à la mort développeraient des personnalités « traumato-névrotiques » selon Lebigot. L'auteur parle de l'angoisse de néantisation à laquelle l'angoisse de mort renverrait le sujet.

Il existerait chez chacun d'entre nous une jouissance à regarder des événements traumatiques. L'auteur reprend l'image des films d'horreur qui nous scotchent, des ralentissements sur l'autoroute à cause des personnes regardant un accident qui vient de se passer … Cette jouissance montrerait un attachement du sujet envers son image traumatique. La thérapie permettrait au sujet de reparcourir son passé, présent et futur afin d'accéder à des représentations différentes de lui-même que celles qu'il aurait eues au début de la thérapie.

2.2. Désorganisation

Robert Asseo[35] publie un texte dans *Le traumatisme psychique. Organisation et désorganisation* dirigé par Brette, Emmanuelli et Pragier. L'auteur reprend dans un premier temps les œuvres de Freud et de Ferenczi, puis il s'intéresse aux travaux contemporains sur le traumatisme. Selon lui, les auteurs tels que Janin, César et Botella, insisteraient sur l'existence d'un noyau traumatique primaire au sein du désir infantile et de la pulsion. L'auteur dit que, pour Roland, l'infantile serait traumatique par principe. Pour Press, l'absence de l'objet ne permettrait pas une continuité narcissique du sujet. L'absence d'objet produirait un traumatisme primaire.

Il reprend les travaux de Marty. Asseo pense que la théorie de Marty sur le psychosomatique peut s'étendre à celle du trauma sur le versant de la discontinuité. C'est sa théorie sur la « désorganisation ». L'auteur présente cette théorie : selon Marty, la somatisation se manifesterait à cause de la régression et de la désorganisation dues au traumatisme. Le traumatisme est expliqué comme une effraction d'un afflux énergétique dans le pare-excitation et provoquant une tension interne. Les maladies en lien avec la régression seraient des maladies passagères soit des maladies provoquant des crises alors que la désorganisation serait en lien avec des maladies plus graves, auto-

[35] Asseo, R., Brette, F., Emmanuelli, M., & Pragier, G. (2005). Le traumatisme dans ses fonctions organisatrices et désorganisatrices. In *Le traumatisme psychique. Organisation et désorganisation* (Puf, pp. 57–68). Paris.

immunes.

L'excès d'excitation venant du moi est mise en avant dans la théorie de Marty. Asseo traduit la théorie de Marty comme étant fondée sur une dimension économique. Selon lui, un manque d'apport provoquerait une excitation interne donc le traumatisme aurait un effet désorganisant sur le psychisme. Le traumatisme ne pourrait pas être réintégré dans son noyau originel. Les effets néfastes du traumatisme ne constitueraient pas seulement une névrose traumatique comme l'entendait Freud. Parfois, il ne serait pas possible au sujet de se remémorer le traumatisme à cause de sa précocité. C'est ce que Winnicott appellerait la mémoire amnésique.

La névrose traumatique, selon Asséo et telle que l'explique Freud, mettrait en place un mode de fonctionnement défensif anti-désorganisation. Il met en parallèle la théorie de Freud et celle de Rank : il arriverait en cas de débordements de ce fonctionnement défensif, que des désorganisations se mettent en place dans des cas de névrose de comportement. Alors se développerait une dépression et non une névrose traumatique chez le sujet. Cette dépression amènerait à une rude somatisation qui se répéterait. On passe de la notion de traumatisme faisant symptôme au traumatisme en tant que désorganisation.

2.3. Après-coup et effets positifs

Comme je l'ai montré plus haut, Brette (2005), introduit son texte par le double sens du mot traumatisme. J'ai mis en avant jusqu'alors les effets négatifs du traumatisme. Néanmoins l'auteure pense qu'il existerait des effets positifs dans l'organisation et la réorganisation psychique. Selon Freud, il y aurait une double polarité (positive et négative) ressortant de toutes les expériences traumatiques. La remémoration des événements traumatiques serait positive contrairement aux processus défensifs empêchant la remémoration et décrits comme négatifs. C'est ce que Freud appelle « un état dans l'état ». Cela signifie que la situation traumatique resterait figée et enkystée, elle ne referait pas surface dans la mémoire du sujet.

L'auteure tente de savoir pourquoi les effets du traumatisme seraient principalement plus positifs que négatifs. Cela dépendrait de l'intensité de la charge traumatique et du moment de construction où en est le moi lors de l'événement traumatique. Elle rappelle que ce ne serait pas l'événement en lui-même qui serait traumatique mais que les effets seraient différents en fonction des

représentations psychiques de chacun. Les effets pour des causes équivalentes seraient différents selon les personnes, suivant l'état de passivité de l'individu au moment de l'événement mais aussi de son histoire et de sa construction psychique et donc de la capacité de l'appareil psychique à emmagasiner l'excitation. Pour que les effets positifs prédominent, il faudrait que l'événement n'intervienne pas trop précocement et qu'il ne soit pas trop lourd. L'élaboration permettrait que les représentations, figées jusqu'alors dans des impressions traumatiques, refassent surface.

C'est pourquoi Brette développe la notion « d'après-coup » théorisée par Freud. Elle reprend l'idée du traumatisme en deux temps en l'illustrant avec le cas clinique d'Emma publié par Freud. Emma avait la phobie d'entrer dans les magasins. Elle pensait que cela était en lien avec un événement vécu à ses 13 ans : elle était dans un magasin et deux vendeurs ont ri. Elle a pensé qu'ils se moquaient de son accoutrement. Elle sortit rapidement, prise de panique et en ayant une attirance pour l'un des deux vendeurs. Mais l'analyse fit ressurgir un autre événement. A l'âge de huit ans, elle était allée dans une épicerie où elle aurait subi des attouchements de la part du vendeur. Le traumatisme aurait ressurgi dans l'après-coup, lors du second événement.

Malgré tout, elle était retournée à la boutique après ce premier événement. Elle se serait retrouvée dans une situation où elle pouvait de nouveau subir ces attouchements mais aussi être dans la séduction. La culpabilité, la honte et la peur ne seraient apparues, comme étant traumatiques, qu'au second événement. Cette patiente était un exemple de névrose hystérique constituée sur deux périodes : l'œdipe et la puberté. Le traumatisme pourrait également apparaître après-coup dans des cas de névrose infantile. L'auteure reprend le cas clinique de « L'homme au loup » de Freud. C'est l'histoire d'un petit garçon de 18 mois qui fut témoin d'une scène sexuelle entre ses parents. A ce moment-là, il recueillit certaines images en fonction de son niveau de développement. C'est en grandissant et en étant en pleine découverte de sa sexualité qu'il fit des cauchemars de loups à répétition. C'est l'aspect répétitif du cauchemar qui marquera le traumatisme chez l'enfant et non un second événement traumatique comme présenté dans des cas de névrose hystérique. Dans des cas de névrose infantile, la sexualité aurait un aspect traumatique car elle serait débordante. De ce fait, la névrose hystérique pourrait se développer chez l'enfant au moment de l'œdipe.

L'analyse permet la répétition en étant au service d'Eros dans le cas de névrose hystérique, selon Brette (2005). L'analyse permettrait au sujet de ressentir des frustrations et provoquerait une resexualisation, pour que le traumatisme se mette à jour et que le traumatisme infantile réapparaisse. Ainsi il referait surface et prendrait sens grâce au transfert et par l'interprétation.

Les patients souffrant d'un traumatisme psychique auraient des problématiques en lien avec l'abandon : soit par une angoisse de la perte d'objet ou d'une perte narcissique, d'après Brette (2005). Elle émet l'hypothèse que, pour certains patients, il y aurait un secteur névrotique en lien avec un secteur faisant régresser le patient à un stade précédant l'organisation génitale. Lorsque le sujet se mettrait en acte, cela témoignerait d'un défaut de symbolisation. La mise en mot de l'analyste serait nécessaire pour mettre du sens sur une pensée représentée par l'agir. Les actings seraient des moyens d'imager le traumatisme qui serait à la recherche de représentations. L'auteure met en avant deux types de traumatisme : celui qui serait en lien avec une difficulté de symbolisation que l'analyse mettrait à jour lors d'une séparation comme à la fin d'une analyse et celui qui se manifesterait plus tard et qui serait réactivé pendant l'analyse mais en désorganisant la capacité de penser. Ce serait un traumatisme de transfert qui serait traité dans la cure.

Ainsi Brette expose un cas clinique qui lui semble illustrer son propos de par sa position dépressive. La première partie de l'analyse aurait été compliquée pour Brette. L'homme interrompait très souvent la cure jusqu'à ce qu'il puisse y trouver un moyen de s'y installer six mois plus tard. L'auteure, en analysant son contre-transfert, se demandait si le patient avait connu des ruptures au moment de l'étayage maternel et, à l'inverse, des moments de grande proximité avec sa mère. Cela le faisait associer avec le jeu de la bobine par l'aspect de présence/absence. Cet homme a perdu sa mère et s'étonnait de faire la fête et d'avoir une hypersexualité. C'est à la puberté que ce serait réactivée la détresse infantile. La dernière image qu'il aurait gardé de sa mère serait traumatique et non symbolisée. Cela provoquerait une surcharge d'excitation. L'analyse permettrait d'assouvir la quête vers la symbolisation.

Il s'agirait de la séduction de la mère lors de l'enfance qui serait la cause d'un premier traumatisme ; cela aurait développé chez le patient un comportement sexuel lors de son enfance. En réponse au traumatisme et notamment à l'incapacité de symboliser, le patient favoriserait des comportements sexuels pour répondre à ses angoisses. Puis le deuil de la mère à l'adolescence aurait été vécu par le patient comme une faille narcissique. Alors, pour combler cette faille qui provoquerait beaucoup d'excitations, il aurait une sexualité débordante. L'excitation sexuelle serait liée à l'excitation morale, ce qui montrerait que le patient fonctionnerait sur un mode hystérique.

Le patient aurait été séparé de sa mère pendant un long moment, vers l'âge de 3 ans, soit au

moment de l'œdipe. L'étayage précoce n'aurait pas pu se faire dans une continuité et aurait fait place à des carences du moi. La mort de sa mère aurait recouvert l'événement traumatique de son absence lorsqu'il était petit, et ce serait grâce à l'analyse et notamment à l'élaboration du deuil maternel, que ce souvenir aurait été découvert. Il tenterait alors, par ces agirs, de resexualiser le conflit œdipien. Les effets positifs : l'analyse aurait permis une réorganisation du fonctionnement psychique permettant la symbolisation.

La réactivation dans l'après-coup dépendrait de la solidité narcissique du moi. Elle met en avant l'importance de pouvoir accéder aux fantasmes originaires car ceux-ci auraient un effet organisateur. Cela permettrait à l'enfant d'acquérir un moi bien installé et de se préparer face aux traumatismes grâce à ses capacités de symbolisation. Les fantasmes originaires mettraient du temps à s'inscrire chez le sujet pendant la relation primaire avec l'objet. Il existerait le fantasme des parents désirant leur enfant et celui dont provient l'enfant : la scène primitive.

Le premier traumatisme serait lié à celui du fantasme de la scène primitive. Durant l'œdipe, l'enfant va ressentir une forte excitation qui provoquera une séduction de l'enfant envers sa mère et qui devra être régulée par l'interdit paternel. L'enfant vivrait le traumatisme de l'exclusion du désir maternel et cela lui permettrait de faire la différence entre les sexes, ce qui serait également traumatique. Le deuxième traumatisme interviendrait lors du complexe de castration. L'interdit devrait avoir lieu car c'est ce qui fonderait la dimension surmoïque de l'enfant. L'enfant pourrait accéder à la période de latence. Ce traumatisme aurait donc un effet positif sur le fonctionnement psychique et sur la construction du moi.

La notion d'après-coup viendrait en réponse à un premier événement traumatique et les effets positifs des traumatismes que chacun rencontre lors de l'enfance. Il y aurait donc deux temps : celui de la petite enfance et celui de l'adolescence. Je vais voir comment peut se manifester le traumatisme pendant l'enfance à l'aide de cas cliniques présentés ci-dessous.

2.4. Défaut de représentation et de symbolisation

Bourrat et Olliac[36] sont des psychiatres d'orientation psychanalytique en pédopsychiatrie et en CMPP (Centre Médico-Psycho-Pédagogique). Ils commencent leur article affirmant que beaucoup d'enfants auraient une problématique en lien avec le traumatisme psychique. L'aire transitionnelle, comme le définit Winnicott[37] ne pourrait se construire chez ces enfants. La différenciation entre le réel et l'imaginaire leur serait impossible ainsi que la différenciation entre le moi et le non-moi.

Les auteurs donnent une définition du traumatisme : ce serait un événement (deuil, séparation, maladie, accident...) qui provoquerait une influence psychique marquant durement la vie d'un sujet. Ils mettent en avant le fait que le terme « traumatisme » serait fortement employé dans le langage commun comme après un événement catastrophique (guerres, catastrophes naturelles, attentats...). Cela amènerait des soignants à devoir intervenir dans l'immédiat pour les potentielles victimes. Selon les auteurs, cela pourrait empêcher l'élaboration de la personne quant à son traumatisme. C'est pourquoi les pédopsychiatres proposent des accompagnements de l'enfant pour permettre cette élaboration et la résilience.

Le traumatisme psychique s'active lorsque le sujet se retrouve devant le réel de la mort et, comme le disait Freud, l'effroi provoque le traumatisme. C'est l'idée que la personne n'est pas préparée à cet événement qui amènerait à ce que l'appareil psychique soit submergé par des excitations provoquant un dysfonctionnement de la vie psychique. Le trauma psychique déclencherait une discontinuité chez le sujet qui ne pourrait plus penser son existence. Chez l'enfant, la résilience dépendrait en grande partie de l'environnement familial et des effets de l'événement traumatique sur ce dernier.

Les auteurs exposent deux cas cliniques. Le premier cas est intitulé « Un traumatisme en deux temps ou plutôt sur deux générations ». Le pédopsychiatre reçoit un bébé de 6 mois environ qui semble très agité. La maman et le papa sont présents ensembles au premier entretien. Quand la mère est épuisée, elle passe son enfant au père mais le pédopsychiatre ne remarque aucun échange de regard

[36] Bourrat, M.-M., & Olliac, B. (2014). Enfance et traumatisme psychique: la mise en récit, un chemin de la résilience. *L'information Psychiatrique*, (90), 447–456.

[37] Winnicott, D. W. (2015). *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (Gallimard).

entre la mère et l'enfant. La seule réaction que l'enfant aurait serait à l'entente de son prénom. Par son hyper agitation et ses cris, les parents et la nourrice seraient en difficulté avec lui. L'accouchement se serait mal passé et l'enfant aurait été hospitalisé par la suite. Cela provoquerait un sentiment d'impuissance chez la mère ainsi qu'un sentiment de culpabilité.

Les prochaines séances seront en présence de l'enfant et de la mère uniquement. Là, la mère va pouvoir mettre des mots sur sa souffrance et va raconter sa propre enfance. A sept ans, elle aurait vécu un traumatisme : elle a vu mourir son frère, écrasé par une voiture tandis qu'elle y a échappé et sa mère aurait été blessée. Depuis, elle dit prendre soin de sa mère. Pendant son discours, son enfant s'apaiserait dans les bras du pédopsychiatre. Au fur et à mesure de l'élaboration, une évolution du comportement de l'enfant est remarquée : plus apaisé, en interaction avec son environnement, premiers mots etc...

L'enfant jouait au puzzle avec sa mère. Il éparpillait les morceaux et les rassemblait. Le pédopsychiatre associe cela avec le fait que l'enfant prendrait soin de sa mère lui-aussi en lui montrant qu'il pourrait l'aider à rassembler les morceaux de l'histoire de sa mère. La mère n'aurait pas été soutenue par son environnement familial lorsqu'elle était petite. Elle pouvait être résiliente en ne pensant plus à l'événement. Cependant, la maternité et l'arrivée difficile du bébé auraient réactivé ce traumatisme et provoqué chez son enfant une problématique psychosomatique.

Une seconde vignette clinique est présentée par les auteurs. Il s'agit d'un «trauma très précoce». Deux frères américains, âgés de trois ans et demi et de deux ans, vivent chez leur grands-parents depuis peu, à cause de la mort par accident de leur mère et de l'incarcération du père qui serait l'auteur de l'accident. L'aîné ferait des cauchemars la nuit et refuserait de parler. Aucun mot n'a été mis sur la mort de la mère et sur l'incarcération du père car les grands-parents ne se sentiraient pas en capacité de le faire.

Lors du premier entretien, entre la famille et le pédopsychiatre, le grand-père parle tout doucement de l'accident pour éviter que les enfants ne l'entendent et demande au médecin de se renseigner auprès de l'assistante sociale en Floride qui connaîtrait bien le dossier. Les enfants ont été placés dans une famille d'accueil aux Etats-Unis avant d'être confiés à leurs grands-parents maternels en France.

L'aîné aurait apporté à son grand-père une photo d'un magazine sur laquelle était représentée une femme allongée sur le sol devant une voiture. Le grand-père a compris cet appel de son petit-fils mais n'aurait pas osé lui en parler car l'enfant se mettrait en colère si des fleurs fanées restent devant la photo de sa mère. Le pédopsychiatre apprend par un document officiel que le père serait incarcéré pour le meurtre de sa femme. Cet événement s'est passé devant ses deux enfants. Le plus petit était dans la voiture sur les genoux de sa mère et a échappé à la mort. Ils avaient deux ans et huit mois.

L'aîné se montrerait protecteur avec son petit frère. Il resterait assez inactif face aux autres. Il a quelques échanges avec le pédopsychiatre mais cela resterait des gestes par intérêt. Le seul jeu auquel il jouerait, serait le jeu dévoreur des crocodiles. Il ne jouerait plus avec sa caisse de jouets des États-Unis et aurait laissé son doudou. Le petit frère, quant à lui, ne montrerait pas de problèmes.

Les enfants et le grand-père feront partie d'un groupe parents-enfants. Dans ce groupe, les parents se trouvent dans la salle d'attente avec un thérapeute et les enfants avec trois thérapeutes dans une salle. La petite voiture de l'ambulance fait retentir sa sonnette dont le bruit est semblable à celui de l'alarme américaine. Cela fait taire tout le monde. Les auteurs parlent d'un « silence de mort ». Le pédopsychiatre entre dans le jeu en prenant soin des passagers de l'ambulance. Le petit frère aurait sangloté et parlé le langage qu'il utilise avec son aîné. Le petit aurait revécu le traumatisme à travers le jeu. A la fin de la séance, il se laisse porter par le grand-père. Il jouera ensuite à des jeux maternant comme la dînette ou dans le soin. Le pédopsychiatre aurait remarqué une autonomisation du petit par rapport à son frère. Les auteurs mettent en avant le fait que ce petit, qui au premier abord semblait aller bien, aurait pu être soigné par la thérapie. Mais ils restent vigilants car, selon eux, le traumatisme pourrait refaire surface au moment où il deviendra parent.

Le petit frère était résilient selon les auteurs. Ils auraient vécu le traumatisme avec lui lors de cette séance par la répétition du bruit de l'ambulance. Il y aurait des traces mnésiques sensorielles chez ce petit garçon qui n'aurait pas exprimé sa souffrance avant cette séance. Il aurait vécu un moment fort en émotion et en sensorialité, doublé d'une perte inattendue de l'objet d'amour, sa mère. Freud raconte que le petit enfant a besoin de l'objet maternel pour apaiser ses angoisses.

Le petit frère, ayant été bien entouré par une famille d'accueil après le drame, a pu enfouir cette situation traumatique en la plaçant dans « des zones psychiques mortes à l'intérieur du moi » comme le disait Ferenczi. L'absence de la mère aurait toutefois empêché au bébé une élaboration

passant par elle. Il se serait donc battu contre cet effroi. Les auteurs reprennent Ferenczi qui précise que l'absence de la mère empêcherait la relation d'objet et la transformerait en relation narcissique.

Les représentations des enfants seraient carencées car n'auraient pas eu la place pour se développer. L'aîné n'aurait pas de représentations nées de l'élaboration. Il aurait copié des images comme celle des fleurs fanées qu'il refuse de laisser devant la photo de sa mère. L'aîné aurait des symptômes post-traumatiques comme une régression de la marche, des cris, des cauchemars. Le rêve ne réussirait pas à remplir sa fonction de pare-excitation. C'est la compulsion de répétition décrite par Freud qui s'exercerait. Les rêves seraient l'instance qui permettrait au sujet de sortir de l'impression traumatique pour accéder de nouveau au principe de plaisir.

La symptomatologie de l'aîné et le ressenti de la détresse lors de l'événement traumatique pour le plus jeune, montreraient que la symbolisation n'aurait pas pu se faire. Le jeu avec l'ambulance aurait permis au petit frère de développer son moi autonome. Les auteurs mettent en avant les bénéfices des groupes thérapeutiques car la relation individuelle maintiendrait un versant défensif au niveau de l'élaboration. Par le sens créatif, on pourrait accéder à l'élaboration chez l'enfant. Ce serait en repassant par l'excitation initiale du traumatisme, à travers le jeu par exemple, que la pensée pourrait prendre sens. La représentation une fois possible, permettrait à l'enfant d'accéder à la fonction symbolique et à la parole. L'enfant serait en capacité, à ce moment-là, de refouler le traumatisme. L'acte agressif, par exemple, viendrait.

3. Violence et traumatisme

Il me semble intéressant de faire un détour par le thème de la violence. L. Daligand[38], professeure en médecine, dans l'ouvrage *le traumatisme dans tous ses éclats,* parle de l'emprise et de la violence dans le couple. Elle utilise les termes de « dominant » et de « dominé » pour illustrer la place de chacun dans la relation sado-masochiste d'un couple. L'emprise serait pour l'auteure un instinct de possession de l'autre : le dominant doit avoir le dominé sous sa coupe et en jouir à sa guise. Le dominé deviendrait dépendant et soumis. L'autre ne serait pas vécu comme sujet pour le dominant. Le dominant ne pourrait concevoir l'idée que l'autre ait des désirs. La victime se trouverait sans cesse

[38] Daligand, L., Tigrane Tovmassian, L., & Bentata, H. (2012). Emprise et violence dans le couple. In *le traumatisme dans tous ses éclats. Clinique du traumatisme* (In press, pp. 145–150). Paris.

dans cette position ne pouvant s'identifier différemment. Lorsqu'elle n'est pas avec un agresseur, elle enverrait un message inconscient à un autre afin de se trouver de nouveau sous le signifiant victime.

L'auteure parle de jouissance à se retrouver dans cet état de victime et fait la distinction entre jouissance et masochisme. Le masochisme signifie que la personne trouve en la souffrance du plaisir. La jouissance quant à elle serait proche de la perversion selon l'auteure. Ce qui ferait traumatisme, c'est que la personne serait fixée à cet état de victime et dans la répétition de cette condition. Si elle n'est plus victime d'un prédateur, il lui faudrait en trouver un autre. C'est le langage, la parole qui permettraient à la victime de se sortir de l'emprise en faisant un travail sur son histoire personnelle, ses croyances.

Ce texte me fait penser à l'enfant témoin de scènes de violence entre ses parents. C'est pendant l'enfance qu'il intériorise l'objet. Ses représentations se forment à partir des imagos parentaux. Cependant, dans des cas de violence intrafamiliale, le moi de l'enfant n'aurait pas les assises suffisantes pour organiser son bon fonctionnement psychique. Ce que décrit Daligand me fait faire le lien avec deux points :

- Les carences narcissiques de l'enfant. L'enfant pourrait être désinvesti ou sur-investi par l'objet primaire dans le cas de violences conjugales ou violences intra-familiales. Le moi ne pourrait pas s'enrichir de la relation d'objet. L'introjection du discours maternel à son sujet serait défaillante. Les relations avec son environnement seraient pauvres et ne permettraient pas à l'enfant d'investir l'objet ou bien de l'investir sur un mode délétère.
- La répétition de l'acte de violence. L'Idéal du moi se forme par identification aux idéaux parentaux. C'est l'idée que l'enfant voudrait devenir comme son père ou comme sa mère. L'enfant va intérioriser des valeurs qu'il suivra et pratiquera. Le moi idéal quant à lui se forge sur le narcissisme primaire de l'enfant. Il ressent le besoin d'être absolument comme l'image qu'il s'est forgé afin de ne pas décevoir l'autre. Si l'enfant a été témoin de violence, je suppose qu'il va se construire sur un schéma violent et qu'il intériorisera ce comportement comme mode de communication, n'ayant pu en investir un autre.

L'enfant serait alors témoin de la scène primitive entre ses parents qui se trouve être d'une extrême violence et qui provoque une forte excitation chez l'enfant et peut-être une certaine frustration de n'être que témoin, tiers mis sur le côté. Ce trop-plein d'excitation pourrait alors provoquer un fort

déplaisir chez l'enfant. L'enfant pourrait alors être à la recherche d'une répétition de cette souffrance, ce qui se traduirait par la pulsion de répétition au service de Thanatos. Cependant, ce que dit Daligand au sujet du « dominé », qui serait en fait en position masochiste, c'est qu'il existerait un plaisir de souffrir. Alors Thanatos se lie à Éros, la pulsion de mort se lie à la pulsion de vie. Chez l'enfant, il serait possible de retrouver cet alliage. L'enfant serait victime du traumatisme après avoir vu la scène primitive dans le réel : il ne l'aura pas fantasmée mais vécue. Il ne pourra pas symboliser cet événement car ses assises narcissiques seraient carencées.

J'ai exposé les effets à la fois désorganisateurs et les effets positifs du traumatisme psychique. J'ai développé la nécessité pour le sujet d'avoir des assises narcissiques suffisamment fixées lors de la petite enfance. La notion d'après-coup a permis de comprendre les deux temps du traumatisme. Le premier temps représente celui de l'événement traumatique ; le second représente l'événement qui va faire écho au premier et le faire ressurgir. Maintenant, je vais tenter de comprendre le fonctionnement psychique des adolescents dits « incasables » en le reliant à la théorie du traumatisme psychique. Je passerai par les enjeux de la période de latence et de l'adolescence.

III. Le fonctionnement psychique d'adolescents dits « incasables »

Avant de poursuivre sur le fonctionnement des adolescents dits « incasables », je me dois de faire le point sur cette revue de littérature pour le moins complexe. Dans un premier temps, si je me figeais sur le terme « incasable », la revue de littérature serait orientée en sociologie et en éducation spécialisée. C'est une expression vulgarisée et accrocheuse utilisée par les institutionnels. C'est un terme « choc » qui colle à la peau de ces jeunes « chocs ». Principalement d'usage français, ce mot « incasable » semble peu utilisé dans la littérature anglo-saxonne. Les anglophones favorisent la notion de « difficult adolescents », soit « adolescents difficiles ». Alors, en faisant mes recherches sur les dits « incasables », je n'ai pas trouvé de littérature anglaise.

Au fur et à mesure des lectures, je me suis rendue compte que les termes employés dans les différents champs (sociologie, éducation, psychologie clinique, psychanalyse) étaient très vastes. Je n'ai donc pas pu tout recouvrir tant il existe de terminologies. Le mot « incasable » est largement employé puisqu'il est à l'origine de ce sujet de recherche. « Incasables », « inadaptés », « inéducables », « inamendables » sont d'autres formules qui ont été utilisées par différents auteurs. Puis, le terme « adolescents difficiles » est largement adopté car il est le plus employé dans la littérature. « Incasables » et « adolescents difficiles » sont les deux notions que j'ai choisies afin d'être repérable dans la littérature. Mais cette terminologie a évolué en « adolescents en difficulté », « adolescents aux difficultés multiples » ou encore, comme je l'ai entendu récemment, « d'adolescents en très grande difficulté ».

Cette clinique amène à la croisée de nombreux concepts mais j'ai dû en choisir certains sinon la rédaction de cette recherche serait quasiment infinie. Ce qui en découle est le concept de traumatisme psychique qui est au centre de ma clinique. J'aurai pu parler davantage de l'absence de la mère, de la psychose chez les adolescents, des états-limites chez les jeunes ou même de la névrose car cela se recoupe avec le sujet. Néanmoins, l'axe de recherche se tourne vers l'absence de la fonction paternelle et de la fonction du tiers institutionnel car, au moment de mes lectures et par une première analyse de ma clinique, il s'est avéré que ces concepts venaient éclairer la problématique du fonctionnement des jeunes dits « incasables ». La difficulté de les nommer renvoie à la complexité de cette clinique. Ces jeunes sont eux-mêmes complexes, alors, comment pouvons-nous les nommer de la même façon ? La clinique de l'adolescent est aussi alambiquée. En la travaillant auprès de jeunes dits « incasables », cela ajoute de la difficulté au sujet. Je n'ai pas voulu poser d'étiquette sur ces jeunes, c'est pourquoi je suis allée voir les différentes terminologies. C'est un terme à la croisée des

concepts, néanmoins, j'ai choisi d'approfondir la question du manque de la fonction paternelle et celle du tiers institutionnel car c'est ce qui découlait de ma clinique, en plus de la revue de littérature.

Ce fut une recherche littéraire complexe par la multitude des champs qui empruntent le terme « d'incasable » et par la diversité des terminologies définissant « l'incasabilité ». J'ai dû choisir et renoncer à certains auteurs pour poursuivre ce travail. Ceux qui me liront auront sans doute des références que je n'ai pas pu citer. Le décrochage scolaire aurait pu être appréhendé mais j'ai pensé qu'il fallait d'abord passer par une compréhension du fonctionnement psychique de ces jeunes avant de s'intéresser à la façon dont ils pourraient retourner à l'école. Bien qu'ils soient appelés parfois les « décrocheurs scolaire », je pense que cela n'est pas ce qui les définit. Avant de pouvoir retourner en classe un étayage thérapeutique doit pouvoir être mis en place. En effet, le soin doit prendre une place dans la vie de ces jeunes avant de penser une situation scolaire et professionnelle. Ce terme de «décrochage scolaire » est sans cesse répété dans le milieu professionnel car il est l'objectif principal que les jeunes doivent atteindre pour remplir leur contrat avec l'ASE.

Je développerai donc deux concepts clefs : la période de latence et l'adolescence comme transition d'un âge à un autre car c'est ce qui se lie à ma clinique. Le principe de jeune dit « incasable » peut être mis en parallèle avec l'idée qu'ils sont des jeunes malmenés car carencés et violents. C'est la direction que je prends en m'appuyant sur ma clinique qui dévoile des carences et de la violence.

Le fonctionnement psychique d'un adolescent dit « incasable » se comprend par l'étude de différents stades de sa vie. C'est pourquoi je commencerai par un éclairage théorique reprenant les étapes de la construction psychique chez le petit enfant. Ensuite, je passerai de l'âge de l'enfant à celui de l'adolescent en reprenant les processus en jeu lors de la période de latence puis de l'adolescence. Le terme « adolescents dits incasables » mérite que je réfléchisse à ce qui peut arriver lors d'une période de latence et d'une adolescence mise à mal. L'idée qu'ils sont des jeunes malmenés fera émerger des questionnements sur les carences et la violence chez eux. Enfin, je tenterai une mise en tension des termes employés pour définir ces jeunes.

1. Une transition d'un âge à un autre : de la période de latence à l'adolescence

1.1. Processus psychiques lors de la période de latence

Ces jeunes appelés « incasables » ont une histoire ponctuée d'événements traumatiques et ce, dès la petite enfance. C'est pourquoi avant de détailler les processus psychiques en jeu lors de la période de latence, puis à l'adolescence, je fais un court détour par ce qui se passe chez l'enfant avant

d'atteindre cet âge. Freud[39] définit trois périodes dans sa théorie sexuelle de l'enfant.

La première serait celle de la découverte de la sexualité infantile : l'enfant va aller à la découverte de ses zones érogènes et notamment la zone bucco-labiale, la zone anale et la zone génitale. Ces zones correspondent à trois stades dans le développement sexuel infantile :

- Le stade oral jusqu'à 1 an et demi environ où l'enfant fantasmerait sur le fait de manger ou d'être mangé ;
- Le stade anal jusqu'à trois ans environ : l'enfant pourrait être angoissé par le fait de perdre une partie de lui-même en allant à la selle, par l'expulsion et la rétention. Va alors se développer un moyen d'échange avec la mère : l'enfant pourrait à ce stade entrer en opposition et développer sa toute-puissance ;
- Le stade phallique, entre trois et sept ans environ : l'enfant connaîtrait la différenciation des sexes et son identité sexuelle se forgerait. C'est également la période du complexe d'œdipe et du développement du surmoi chez l'enfant. La fille entrera dans l'œdipe avec le complexe de castration, tandis que le garçon sortira de l'œdipe avec le complexe de castration.

La seconde période est celle de la latence chez l'enfant à partir de 7 ans environ jusqu'à la troisième période, génitale, celle de l'adolescence.

En effet, Freud (1987) parle d'inhibitions sexuelles chez l'enfant lors de la période de latence. Des forces psychiques dompteraient les pulsions sexuelles. Il s'agirait du dégoût, de la pudeur, des aspirations esthétiques et des aspirations morales. Les « motions sexuelles » seraient détournées d'un usage sexuel pour d'autres issues. C'est ce que Freud appelle la « sublimation ». Les pulsions sexuelles auraient d'autres buts. Les fonctions de reproduction chez l'enfant en période de latence seraient repoussées. Elles seraient perverses et provoqueraient du déplaisir chez l'enfant qui n'a pas encore fait de choix d'objet sexuel mais seulement d'objet d'amour : la mère.

Cependant il existerait des interruptions de la période de latence. Parfois, la sublimation ne pourrait se faire. Soit les manifestations sexuelles viendraient percer la sublimation à des moments donnés, soit elles seraient toujours présentes lors de la période de latence et jusqu'à l'adolescence. Pour Freud, il serait important que les éducateurs, les parents ou encore les instituteurs à l'époque, prennent en considération l'activité sexuelle infantile plutôt que de la voir comme un « vice » car c'est

[39] Freud, S. (1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris. Gallimard.

ce qui constituerait la pulsion sexuelle. La sexualité serait alors sous-jacente lors de cette période. Elle serait en attente de refaire surface. C'est le moment où l'enfant doit renoncer à son objet œdipien ainsi qu'à ses désirs incestueux et parricides, même si cela va à l'encontre de sa volonté.

La période de latence serait le moment où l'enfant construirait son roman familial et développerait une activité fantasmatique. La sexualité serait en lien avec le fantasme. L'onanisme provoquerait un sentiment de culpabilité chez l'enfant qui se cache de cette activité.

En s'appuyant sur la théorie freudienne, Laurent[40], psychiatre et psychanalyste, rappelle ce qui est à comprendre par la notion « d'excitation » en psychanalyse. C'est l'idée qu'un travail psychique va être nécessaire pour réduire une tension corporelle interne. Il y a l'idée que le corps et l'esprit seraient liés. Cela signifierait que la somme des tensions ressenties à travers le corps se transposerait en représentations psychiques : c'est ce qu'on appellerait la pulsion. Ensuite, elle reprend en quelques mots ce qui se passe lors de la période de latence. Lorsque l'enfant comprend qu'il est garçon ou fille et non homme ou femme. Alors il se retrouverait face à son complexe de castration. Ce serait une perte identificatoire mettant en œuvre différents mécanismes tels que le refoulement, la sublimation et l'idéalisation. Si l'enfant refuse cette perte identificatoire, alors le symptôme pourrait s'installer car il demeurerait accroché à un stade pré-oedipien. Cela dépendra de comment l'enfant aura été investi par sa mère lors de la petite enfance.

La sublimation passerait par le moi. La pulsion, lors de la latence, serait déviée de son but sexuel pour aller vers un but narcissique pour ensuite trouver un autre but. C'est à dire que la libido sexuelle d'objet se transposerait en libido du moi avant d'aller vers un autre but. Il y aurait une désexualisation libidinale et un changement des identifications. D'ailleurs, elle prend comme vignette clinique un groupe thérapeutique. Au sein du groupe, des remaniements identificatoires vont avoir lieu. Chacun entend l'autre avec son prisme et les fantasmes des uns ne seront pas ceux des autres. Pourtant, ils vont jouer ensemble, construire des histoires : c'est donc faire des compromis pour construire une fantasmatisation groupale. Chacun va devoir trouver sa place au sein du groupe. Le groupe est objet trouvé et créé. L'intrasubjectif et l'intersubjectif s'emmêlent et le moi individuel se laisse aller vers le commun. L'excitation de la déliaison se transformerait en une nouvelle liaison groupale.

Néanmoins Puyuelo[41], psychiatre et psychanalyste, estime que la période de latence

[40] Laurent, P. (2010). De la sublimation en groupe de psychothérapie psychanalytique. Liaison déliaison des affects en groupe. In *Vous avez dit "latence" ?* (GHNP, pp. 45–53). Rouen.

[41] Puyuelo, R. (2010). Travail de deuil et mouvement de latence. In *Vous avez dit "latence" ?* (GHNP, pp. 55–70). Rouen.

correspondrait plutôt à un mouvement. Ce serait le temps de la dynamique sujet-objet où le risque serait, soit celui de se perdre dans l'autre par addiction de cet autre, soit celui de s'enfermer dans une autonomie tel que l'isolement. L'auteur reprend Winnicott qui parle de la capacité à être seul en présence ou non de la mère grâce à une capacité de symboliser l'absence. C'est le sentiment continu d'existence. Ce va et vient entre objet et sujet, entre symbiose et individuation par régression, repli narcissique et progression mettraient en scène différents processus :

« - Excitation et pulsion
- Décorporation et psychisation
- Procédé autocalmant, sado-masochisme et auto-érotisme et amour de l'objet
- Violence et agressivité
- Honte et culpabilité
- Douleur narcissique, plainte hypocondriaque et souffrance psychique
- Effroi, détresse et angoisse-signal
- Dépression corporelle, éléments maniaco-dépressifs et position dépressive
- Passion et amour
- Acte, somatisation et organisation phobique » (Puyuelo, 2010, P. 59).

Ce serait le moment où le sujet reconnaîtrait l'autre en tant que sujet sans se sentir en danger. Le sentiment d'appartenance naîtrait à ce moment-là. L'enfant chercherait à être reconnu par un objet d'amour et d'admiration avec lequel il pourrait se laisser aller, se confier. Le sujet retrouverait des éléments de lui-même dans l'objet. Il pourrait ensuite se les approprier. Mais si l'identité narcissique est carencée, alors les jeux identitaires avec l'objet pourraient être en danger. Ces enfants seraient à la recherche d'une cohésion identitaire. Alors ils seraient dans un déni de la réalité, clivages et paradoxes. Ils tenteraient de « s'autocalmer » par l'excitation et en investissant fortement le monde extérieur dans le but de ne pas se trouver dans un processus de pensée. L'expérience de l'auto-agressivité serait le moyen de remplir un vide interne chez l'enfant.

Ces mécanismes de défense seraient des comportements dépourvus de signifiant. L'auteur les appelle les « abusés narcissiques ». Puyuelo s'adresse aux professionnels d'établissements recevant des jeunes abusés narcissiques. Il souligne le fait que l'on retrouve ces jeunes dans les populations dites « incasables » notamment. Pour lui, le professionnel qui écoute et entend le comportement serait en lien, par sa posture, avec un conflit où les corps seraient dans un processus d'acte, de mouvement

et de symbolisation. C'est à dire que le comportement du professionnel aura une influence sur ce que cela va produire chez l'enfant. La question du sens serait centrale. Quel sens cet autre adresserait à cet enfant ? La relation intersubjective aurait une influence sur l'intrasubjectif. Le but serait d'amener les enfants, objets de leurs problèmes, à devenir sujets de leur trouble.

L'auteur reprend l'idée du jeu de « faire le mort » pour illustrer son propos. Il s'agirait d'établir le concept de présence-absence chez l'enfant afin d'éviter une mélancolie liée à l'absence. Ce jeu ne pourrait se faire que si l'enfant ressent qu'il est bel et bien vivant. Lorsqu'il « fait le mort », il se relève pour dire « je suis vivant ! ».

L'enfant entre en période de latence après la réalisation du complexe d'œdipe, d'après Emmanuelli[42]. Il existerait un complexe d'œdipe positif, hétérosexuel (amour pour le parent de sexe opposé et hostilité pour le parent de même sexe) et un complexe d'œdipe négatif, homosexuel (amour pour le parent du même sexe et hostilité envers le parent de sexe opposé). Cependant, le plus courant serait celui dit « positif ». La résolution du complexe d'œdipe se ferait grâce à l'angoisse de castration et permettrait la latence. De là se construirait, selon la seconde topique de Freud, le « ça », le « moi », le « surmoi » et « l'idéal du moi ». L'enfant pourrait intérioriser un moi plus renforcé grâce aux identifications. Le processus de sublimation se mettrait en place avec également un travail psychique sur les conflits grâce au fantasme. Le jeu favoriserait ce travail ainsi que la décharge pulsionnelle de l'interdit d'être pleinement satisfait. La latence serait le moment où l'enfant s'ouvrirait sur le monde et sur le groupe, ce qui serait positif à condition que le refoulement de la sexualité œdipienne et l'interdit de l'inceste se soient posés. A la fin de la période de latence, les enfants passent à l'âge de l'adolescence. Je vais tenter d'en définir les processus psychiques.

1.2. Processus psychiques à l'adolescence

L'adolescence est décrite comme une période où le corps et l'esprit vont subir des changements importants qui auront des effets sur les comportements des enfants. Freud (1987) parle de l'âge de la puberté à l'adolescence. La puberté aurait pour rôle de finaliser la sexualité infantile. Le développement serait différent selon l'homme et la femme, ceux-ci n'ayant pas le même but sexuel. La pulsion sexuelle provenant des zones érogènes se recentrerait sur la zone génitale. La pulsion sexuelle était jusqu'alors tournée vers le sujet lui-même mais va se diriger à présent vers l'objet. Le développement de la puberté se manifeste par la croissance de l'organe génital externe et interne qui

[42] Emmanuelli, M. (2009a). Le processus d'adolescence : perspective psychanalytique. In *Adolescence* (PUF, pp. 28–64). Paris.

stagnait à la période de latence. Si la sexualité anormale acquérie durant l'enfance se solidifie lors de la puberté, alors le résultat en serait que le sujet aurait une vie sexuelle tournée vers la perversion. Si elle est refoulée, alors elle se trouverait coincée dans l'inconscient et provoquerait le symptôme. Freud décrit deux types de transformations : une tension psychique et une mise en condition corporelle, somatique. Ce serait le temps où différentes sortes d'excitations sexuelles se manifesteraient. La première, la plus sollicitée, serait l'œil. En effet, l'objet sexuel serait repéré grâce à l'œil. La notion de beauté serait en lien avec le plaisir. Cependant le sujet serait à la recherche d'un plus grand plaisir qui pourrait devenir déplaisir s'il reste insatisfait.

Le plaisir serait en lien avec l'idée d'atteindre le plaisir final. C'est le plaisir de satisfaction qui apparaît une fois soulagé, alors la libido s'atténuerait progressivement. C'est ce que Freud (1987) appelle « plaisir préliminaire » et « plaisir terminal ». Le plaisir préliminaire serait lié à celui découvert lors de l'enfance. Si la personne ne concentre pas sa sexualité vers la zone génitale, entre la période de latence et le développement de la puberté, la sexualité préliminaire sera la sexualité établie. Freud décrit la libido comme une force plus ou moins intense en lien avec les mécanismes et les modifications de l'excitation sexuelle. La libido du moi deviendrait libido d'objet.

Comme précisé précédemment, l'homme et la femme ne se développeraient pas tout à fait de la même façon. Les inhibitions en lien avec la sexualité, dont celles vues plus haut, surgiraient plus tôt chez la femme. La femme favoriserait la forme passive lorsqu'elle serait sujette aux pulsions partielles. Selon Freud, chez la femme, le point de repère sexuel connaîtrait une évolution puisqu'il passerait du clitoris au vagin par transmission de l'excitation sexuelle tandis que chez l'homme, il resterait le même, et ce depuis l'enfance.

La découverte de l'objet sexuel est développée par Freud (1987). Le tout premier objet serait lié à l'alimentation par le sein maternel. Le maternage éveillerait chez l'enfant des pulsions sexuelles nécessaires au bon développement de l'enfant. Cependant, si la mère abuse de cette tendresse en donnant trop d'amour à son enfant, celui-ci se verrait avoir une sexualité trop rapidement mature. Il aurait alors besoin de beaucoup trop d'amour, pouvant développer une névrose. Ces enfants et les enfants soumis à des angoisses, seraient susceptibles à des angoisses d'abandon par la mère. La névrose d'angoisse serait en lien avec la libido. En grandissant, l'enfant développerait une morale qui le détournerait de son premier objet d'amour. La barrière de l'inceste serait commune à toutes les populations et acquise par transmission héréditaire. Mais cela ne serait pas quelque chose d'absolument non transgressif, puisque l'inceste peut se produire. Le refoulement incestuel se ferait

en parallèle de l'émancipation surmoïque. Si cette émancipation ne se fait pas lors de la période adolescente, alors le lien avec l'objet secondaire serait rigide et la sexualité dépourvue d'excitation. Il y aura un lien entre les relations d'objet primaire et d'objet sexuel.

Lors de la période de l'adolescence, les premiers choix d'objets seraient fantasmatiques et se réfèreraient aux fantasmes incestueux. Lors de l'enfance, quelques traces se sont inscrites et ont dirigé le choix d'objet : elles ressortiront à la puberté sous la forme d'une préférence pour les parents ou pour les personnes prodiguant des soins à l'enfant. Mais la barrière de l'inceste détournerait l'enfant de ses préférences vers des personnes ressemblant aux parents ou, au contraire, l'enfant se tournerait vers des personnes très différentes de ses parents. C'est ce que Freud appelle « l'inversion ». Mais à l'époque de Freud, les phénomènes sociétaux faisaient que les personnes se trouvaient peu dans des mécanismes d'inversion car cela était réprimandé. Par exemple, un vieux bourgeois ne laissait pas sa fille épouser un paysan. Là se pose la question de l'amour véritable au détriment d'un « amour forcé », mais ceci est un autre sujet. Le mariage forcé pourrait alors déclencher des troubles du développement sexuel ou bien des attraits névrotiques.

De même, Emmanuelli (2009a) reprend les modifications sexuelles déjà décrites par Freud lorsqu'elle parle de la puberté. C'est également le temps des transformations corporelles avec le développement de la masse musculaire, du squelette, de la pilosité, de la mue chez les garçons, des règles chez les filles. Ce serait le temps des nouveaux goûts, d'une modification du comportement, de la naissance de nouveaux intérêts. Selon l'auteure, plus cette évolution est rapide, plus elle serait difficile à accepter. Les regards portés sur le jeune et celui qu'il porterait sur les autres auraient une nouvelle orientation en lien avec le désir. Le narcissisme serait alors rejoué en même temps que la relation à l'autre. C'est le moment où, comme le décrit Freud, courant tendre et courant sensuel s'intègrent pour se tourner vers l'objet.

Elle parle du terme de « crise d'adolescence ». Ce qui se passe lors de cette période ne serait pas à prendre exclusivement sous l'ordre de la pathologie car il n'y aurait pas d'adolescence sans crise. Cependant, certaines manifestations seraient à surveiller selon l'auteure. Il s'agirait de violences contre soi ou contre autrui, d'un développement allant à l'inverse de ses exigences. Le manque de « crise » chez un jeune dont on ne se soucierait pas, pourrait alors se définir par un mécanisme morbide.

Beaucoup d'éléments (biologiques, sociaux, familiaux, professionnels) transitent vers une autonomie. Le jeune se doit de se réapproprier son nouveau corps et s'adapter à ces nouveautés. Les mécanismes de défense préexistants seraient sollicités dans ce conflit. Ce serait le temps d'une réactivation des pulsions, de la remise en jeu de l'oedipe et de la séparation ainsi que d'une évolution identificatoire. Ce serait également le temps de la découverte de la solitude et/ou de la vie de couple.

La théorie d'Anna Freud sur le ça et le moi lors de l'adolescence a inspiré l'auteure (2009a). Le moi connaîtrait des remaniements tandis que le ça évoluerait quantitativement, amenant l'adolescent à des pulsions sexuelles et agressives accrues. Cela illustrerait l'augmentation des conduites agressives à cet âge. Ce serait le retour vers des phases anales et orales par l'indifférence face à la saleté et par l'appétit. Les buts pulsionnels se verraient changés avec l'arrivée de pulsions génitales.

A l'adolescence, de nouveaux mécanismes de défense apparaîtraient tels que l'ascétisme, la bêtise, l'intellectualisation et l'agir. La bêtise serait une réponse aux pulsions sexuelles : répondre par l'humour pour traiter l'excitation. L'ascétisme, en revanche, pourrait amener le jeune à refuser tout plaisir de la vie. L'interdit de la satisfaction pulsionnelle primerait. Cela viendrait d'un fort rejet du corps et des remaniements engendrés par la puberté. L'intellectualisation se rapprocherait du registre de l'ascétisme. Ce serait le rejet de tout plaisir par contention et maîtrise des pulsions. Enfin, l'agir, qui n'est pas un mécanisme de défense psychique, amènerait l'adolescent à réaliser un conflit dans le réel par difficulté de se le représenter psychiquement.

Le surmoi serait remis à l'épreuve lors de l'adolescence. Les relations entre le moi et le surmoi se modifieraient. Il y aurait une perte du maintien du surmoi chez les parents qui seraient eux-mêmes renvoyés à leur propre problématique pubertaire. L'activité de la sexualité changerait le statut de l'adolescent face au surmoi.

L'idéal du moi serait issu du narcissisme et dépendrait des identifications aux parents. A l'adolescence, l'enfant remettrait en cause l'autorité parentale. Ainsi il trouverait son autonomie en se détachant du surmoi. Le narcissisme serait en mouvement dans le but de trouver une réalisation d'un nouvel idéal. L'adolescent serait en quête d'une image positive de lui-même pour reconstruire son narcissisme. Parfois le jeune chercherait parmi ses pairs un idéal contraire à celui des parents. Cependant, l'idéal du moi lié aux parents serait toujours présent et permettrait une régulation entre

l'idéal du moi extérieur espéré par le jeune et la réalité décevante.

Les identifications sexuelles chez les adolescents sont décrites par Emmanuelli (2009a) : l'investissement d'une forte masculinité chez le garçon pourrait être dû au contre-investissement du complexe de castration. Chez la fille, ce serait une revendication phallique, allant à l'inverse de la représentation passive que peut illustrer la mère. L'auteure passe par la problématique homosexuelle comme étant un processus adolescent. L'homosexualité serait une position psychique. Il y aurait « l'homosexualité primaire » qui serait une étape du développement de l'enfant, permettant d'organiser la pensée dans un sens où l'enfant existe indépendamment du corps de l'autre et « l'homosexualité secondaire » venant d'un complexe d'œdipe dit « négatif ». C'est cette dernière qui aurait une influence sur les identifications et sur les représentations, de soi notamment.

A l'adolescence, un investissement de l'autre du même sexe soutiendrait le narcissisme. La plupart du temps, l'homosexualité se sublimerait en devenant une relation d'amitié. C'est le moment où les jeunes se tourneraient vers des activités mixtes. Chez quelques adolescents, ce serait un choix d'objet définitif. L'homosexualité à l'adolescence aurait une valeur structurante pour le sujet qui trouverait une part de lui-même en l'autre. La fille trouverait en une autre, plus vieille, un idéal féminin lui permettant de s'identifier et de devenir à son tour féminine. Pour le garçon, l'ami aurait un rôle portant l'idéal du moi et apporterait un sentiment d'unité psychique. La relation d'amitié entraînerait une peur de l'homosexualité (active) chez le garçon. Des questionnements sur une éventuelle homosexualité, agie ou non, se poseraient chez l'adolescent ; tandis que chez l'adolescente, ce serait plus secret et moins actif. Au sujet de la problématique amoureuse, selon l'auteur, l'objet pourrait servir à replacer l'idéal du moi qui serait trop pauvre lors d'une relation amoureuse.

Le narcissisme des adolescents permettrait une concentration libidinale sur soi. Le jeune entrerait dans la toute-puissance du raisonnement. L'ingestion de la part de l'autre en soi supporterait l'idéal du moi. L'adolescence serait le moment de la séparation avec le premier objet.

La question des identifications ressort à différents niveaux dans ce texte. Je vais alors tenter de comprendre ce concept en le développant. En effet, l'identification joue un rôle important dans la construction du sujet notamment lorsqu'il s'agit de l'idéal du moi.

Le concept de l'identification est repris par Bonnant[43], psychanalyste. Il l'explique en s'appuyant sur la théorie freudienne dans un premier temps, puis sur la théorie lacanienne dans un second temps. L'auteur décrit le concept comme étant pluriel. Il y aurait trois types d'identifications que décrirait Freud. La première se jouerait avant la période du complexe d'œdipe : en s'inspirant de l'autre, le moi se consoliderait jusqu'au sortir de l'œdipe. La deuxième identification est définie par le renoncement à l'objet. L'identification viendrait à la place de l'investissement objectal par introjection de l'objet dans le moi. Ce serait dans la continuité de la première que la seconde prendrait le relais en se basant sur un dépôt des objets laissés à l'abandon. La troisième identification serait, comme la deuxième, une identification partielle et pourrait amener au symptôme. Cependant, ce ne serait pas une identification libidinale. Le sujet va repérer chez l'autre l'expression de désirs auxquels il s'identifierait. C'est par exemple ce qui se passerait lors de phénomènes de groupe.

Ce concept freudien sur l'identification poserait les bases de la théorie mais mériterait d'être approfondi selon Bonnant. Il reprend les travaux de Lacan sur la question. Lacan prétend que le processus identificatoire s'appuierait sur le moment du stade miroir. Entre le sixième et le dix-huitième mois, l'enfant exprimerait, par un bruit de joie, le moment où il perçoit une image dans le miroir. L'enfant, qui vivait jusqu'alors dans un corps ressenti comme étant morcelé, se verrait dans une unité, ce qui provoquerait une tension. Le moi, selon Lacan, serait composé d'une superposition d'images dont le support serait l'autre, semblable. Il y aurait une identification allant du moi à l'autre. Le mimétisme définirait ce moment identificatoire.

Le premier type d'identification se ferait lorsque l'enfant différencierait son corps de celui de sa mère. Il développerait la notion de privation, de présence/absence de l'Autre (le grand Autre maternel). Le second type d'identification se ferait par la frustration. Lorsque l'enfant apprend le « signe », il perdrait une part de sa toute-puissance car, avant les premiers mots, il n'avait pas besoin de demander à l'Autre ses besoins, puisqu'avec le signe, il accédait à la demande. Ce serait ce que Lacan appellerait « la perte de la Chose dans l'objet ». La castration serait le troisième type d'identification. L'objet prendrait une nouvelle forme. La castration permettrait l'achèvement de la structure du signifiant. L'objet prendrait le statut d'existence pour le sujet. Il deviendrait l'objet du désir. L'identification chez Lacan et chez Bonnant réaliserait chez le sujet l'idée du « trait unaire ».

[43] Bonnant, M. (2010). L'identification. In *Les fondamentaux de la psychanalyse lacanienne* (Pur, pp. 91–108). Rennes.

Le holding de Winnicott est repris par De Santa Ana[44], psychologue et psychothérapeute. En effet, les jeunes enfants auraient besoin d'un portage, de bons soins de la part de la mère pour se sentir contenus. Winnicott décrit, dans l'ouvrage réédité en 2006, *La mère suffisamment bonne* [45], qu'un environnement n'étant « pas suffisamment bon » (not good enough) peut altérer le développement du petit enfant, tandis qu'un environnement « suffisant » (good enough) permettra au bébé d'acquérir les assises nécessaires pour parvenir aux satisfactions innées, aux angoisses et aux conflits rencontrés lors de son développement aux travers de chaque stade.

L'institution accueillante aurait un rôle d'enveloppe psychique auprès des jeunes, selon De Santa Ana (2015). Les enfants soumis aux traumatismes psychiques auraient vu s'envoler ses enveloppes internes et externes. Le sujet n'existerait plus en tant que tel dans les moments où l'on doit agir pour sa survie. Le thérapeutique en institution permettrait au jeune une relance des processus adolescents laissés de côté avec la survenue du traumatisme.

Les processus adolescents sembleraient être les héritiers des mécanismes psychiques élaborés lors de la période de latence dont les capacités de mise au travail dépendraient de la qualité et de la quantité des investissements mis en jeu lors de l'infans. Cependant, je vais avoir un aperçu des effets d'une mauvaise investigation des processus psychiques chez l'enfant lors de la période de latence jusqu'à l'adolescence.

2. Une latence bousculée

2.1. Transmission de l'anxiété paternelle

La transmission des angoisses du père à l'enfant est un concept que développe Hazotte[46], psychologue d'orientation psychanalytique. Il reçoit des enfants en période de latence qui auraient

[44] De Santa Ana, I. (2015). Être adolescent loin de chez soi et des siens : subjectivation et remaniements identitaires. *L'Autre*, *16*, 161–171.

[45] Winnicott, D. W. (2006). *La mère suffisamment bonne* (Payot et Rivages). Paris.

[46] Hazotte, E. (2006). Transmission de l'angoisse des pères et défaillance de leur fonction de pare-excitation dans un contexte de troubles du sommeil chez des enfants en période de latence. *Groupe D'étude de Psychologie*, *59*(483), 311–322.

des troubles du sommeil et cette pathologie serait en lien avec une défaillance paternelle. Dans la littérature, il existe des études sur l'analyse de la transmission d'angoisse de la mère à l'enfant mais rarement sur le versant paternel, d'après l'auteur. Le père aurait une fonction permettant de rassurer l'enfant, une fonction pare-excitation. Il existerait une dépression paternelle post-partum chez les pères qui ne pourraient assurer cette fonction. Cela empêcherait le père de mettre en place un lien sécure pour l'enfant. D'autres pères seraient dans un phénomène de « couvade » amenant les pères dans un état d'extrême fatigue, d'excitation, de somatisation avec des idées délirantes.

Les conséquences de la mise à l'écart du père par lui-même ou par la mère, montreraient l'existence d'un lien père-enfant insécure. L'enfant n'explorerait pas le monde car il développerait ce caractère anxiogène. Cela troublerait la qualité du sommeil du petit enfant mais également de l'enfant en période de latence. Ce serait une transmission directe des angoisses.

Le père aurait aussi une fonction de soutien et de réassurance auprès de la mère. Par la mère, non soutenue, il y aurait une transmission indirecte des angoisses du père à son enfant. Le père pourrait se sentir inutile ou jalouser les capacités de procréation chez la mère. Alors il mettrait en place des conduites de fuite lors de la grossesse ou lorsque l'enfant est né. La mère serait à son tour anxieuse et transmettrait cela au futur bébé ou au bébé.

Dans la triade père-mère-enfant, le père devrait avoir un rôle de contenant des angoisses de la mère et se voir attribuer une place par la mère. L'instance surmoïque ne pourrait être assurée que si la mère lui laisse cette place et si le père est en capacité d'intérioriser les imagos parentaux. D'autres pères se mettraient en position maternelle ne permettant pas l'installation de la triade car ils n'assumeraient pas leur place de tiers séparateur. En d'autres temps, la mère n'ayant pu intérioriser la signification tiercéisante de ses propres parents, ne pourrait laisser cette place au père. L'enfant et la mère auraient, dans ce contexte, un lien fusionnel. Cela empêcherait l'enfant de s'autonomiser et découvrir le monde extérieur. L'auteur pense qu'il serait nécessaire de proposer un espace de parole à ces pères soumis à l'anxiété dont les assises narcissiques seraient de mauvaise qualité. Cela permettrait au père de trouver sa place au sein de la triade, dans son couple et une fonction de tiers.

2.2. Troubles du comportement en période de latence

Le sujet d'enfants n'arrivant pas à entrer en latence est évoqué par Puyuelo (2010). Cela serait dû à un surmoi non construit. Ces enfants auraient des troubles du comportement car l'élaboration au stade oral n'aurait pas permis un deuil adapté ou bien des intégrations n'auraient pu se faire aux stades anals et phalliques. L'enfant serait soumis à des carences précoces qui l'amènerait à régresser. En étant seul, il n'aurait pas pu intérioriser l'objet. Selon l'auteur, les enfants carencés narcissiquement auraient des défaillances du processus de pensée. Ils souffriraient d'une psychopathologie intersubjective. Autrement dit, l'enfant aurait des troubles de l'attachement.

D'ailleurs, Winnicott (2006) rappelle que : « Les carences maternelles provoquent des phases de réactions aux empiétements et ces réactions interrompent la continuité d'être (going on being) de l'enfant. Un excès de cette réaction n'engendre pas la frustration mais représente une menace d'annihilation : c'est selon moi, une angoisse primitive très réelle [...] ». (p.44-45).

Cela signifie que le sentiment d'exister chez l'enfant ne doit pas être interrompu par des « phases d'empiétements ». C'est à dire que la mère doit répondre aux besoins corporels du bébé puis, au fur et à mesure, elle doit répondre aux besoins du moi. Les carences maternelles vont ralentir l'existence du self chez l'enfant. La mère ne serait pas dans un état de préoccupation maternelle comme le définit Winnicott et l'enfant ne peut pas construire, exister et dominer ses instincts. Le jeune peut être pris dans des mécanismes de défenses d'annihilation pouvant être mis en avant par la violence physique.

Winnicott parle alors « d'immaturité du Moi ». Les expériences instinctuelles vont dissocier le Moi. Les expériences du jeune tels que le passage à l'état de repos après un moment d'activité, la capacité à attendre de se remettre des annihilations, la motricité spontanée et les sensations représentent le self de l'enfant. Si la « préoccupation maternelle primaire » est inexistante ou si elle ne peut pas se mettre en place chez la mère auprès de son enfant, alors les carences maternelles ne favoriseront pas la construction du Moi chez l'enfant et pourront donner place à une réponse violente chez l'enfant.

Afin d'introduire leur analyse, Welniarz et Medjdoub[47], pédopsychiatres, reprennent la théorie

[47] Welniarz, B., & Medjdoub, H. (2012). Du jeu sexuel à l'agression entre enfants du même âge en "période de latence" : réflexion à partir d'une population d'enfants hospitalisés pour troubles du comportement. *L'information Psychiatrique*, *88*, 13–20.

sur la sexualité de Freud, développée plus haut. Selon les auteurs, de nombreux constats au sujet de la disparition de la période de latence chez l'enfant auraient été faits. En effet, l'imitation de la sexualité adolescente et la transgression se manifesteraient chez certains enfants en période de latence. Cela aurait pour but une décharge de l'excitation sexuelle car elle ne serait pas sublimée. Les jeux sexuels avec des camarades seraient mis en place ainsi que l'activité masturbatoire. Les auteurs reprennent la théorie de Denis. Il y aurait deux types de latence : celle à refoulement et celle à répression. Dans la première, seraient mis en jeu le surmoi, les représentations refoulées et ses pulsions tandis que dans la seconde, le moi idéal, les excitations et les imagos sont associés au fonctionnement psychique. Si ces fonctionnements ne peuvent se mettre en place, alors la pathologie pourrait s'installer.

Les auteurs reprennent Puyuelo, vu ci-dessus, qui parle de ces jeunes comme des « empêchés de la latence ». La tension sexuelle n'aurait pas été ingérée dans la triangulation. Les jeux des enfants pourraient faire l'objet d'imitation de comportements vus ou vécus, possiblement traumatiques. Par exemple, jouer à « papa-maman » intervient à cet âge.

Les jeux sexuels lors de cette période sont identifiés par Welniarz et Medjdoub (2012) qui tentent de distinguer ce qui relève du jeu dit « normal » et du jeu dit « pathologique ». Les auteurs définissent une relation « d'initiateur-initié » comme étant la relation entre deux enfants s'initiant à l'activité sexuelle. L'initiateur pourrait être un enfant ayant subi des attouchements sexuels de la part d'une personne plus âgée que lui ou d'un enfant initié par un autre souhaitant assouvir son désir, sa curiosité. La notion d'agression serait sensible à évaluer car l'enfant pourrait, dans un premier temps, être l'initiateur du jeu puis, lorsque cela tourne à la contrainte, l'enfant dont l'éducation de la sexualité serait encore inconnue, pourrait se sentir coupable de l'abus subi. Le jeu sexuel non pathologique reposerait sur un désir de « ressembler » à l'adulte. Mais ces enfants n'auraient pas la compréhension de la différence entre séduction et consentement.

L'agression se mettrait en place par des signes post-traumatiques chez l'enfant victime. Ces signes prendraient diverses apparitions selon la personnalité, l'âge de la victime, la fréquence des agressions, leur durée et l'identité de l'auteur d'agressions. Parfois le jeu et l'agression sont mélangés. L'autorité judiciaire pourrait condamner un enfant auteur d'agression sexuelle. Cela serait en décalage

avec ce que l'enfant se serait représenté, le jeu, et aurait une influence sur la représentation qu'il aura de sa sexualité. De plus, il serait difficile pour les professionnels de savoir quand prévenir les autorités de par la confusion jeu/agression. Cela renverrait à un inconfort des adultes face à ces situations, amenant parfois à des dérives professionnelles (hypovigilance, sur-interprétation, stigmatisation, peur d'être dénoncé, coupable de ne pas avoir surveillé). Pour finir, les auteurs mettent en garde sur les étiquettes : [AGRESSEUR], donnée aux enfants comme étant leur signifiant premier. Cette étiquette pouvant avoir des effets perturbateurs sur le développement psychique.

2.3. Psychothérapie d'enfants en période de latence

La question du travail analytique auprès d'enfants en période de latence est abordée par Arbisio[48], psychanalyste. Elle commence par élaborer la demande et distingue trois types de problématique : les enfants ayant des difficultés scolaires (adaptation difficile distinguée des troubles des apprentissages), les enfants souffrant de pathologies psychosomatiques et enfin, les enfants souffrant de troubles repérés par les parents tels que l'énurésie, tics, etc... L'auteur précise que la demande passerait obligatoirement par les parents pour que le travail se mette en place, même si un tiers, autre que le parent, fait la demande de psychothérapie pour l'enfant. L'auteure appuie son propos sur l'analyse du petit Hans de Freud. Elle dit que Freud n'aurait reçu qu'une seule fois l'enfant mais que le travail serait passé par le biais du père qui appliquait les recommandations de Freud.

Afin d'alimenter son travail, Arbisio (2000) reprend les travaux de nombreux analystes telle que Mélanie Klein qui, dans un premier temps, ne travaillait pas avec les parents contrairement à Anna Freud qui pensait qu'il fallait prendre la place de l'autorité en tant qu'analyste avant de changer sa position et de se tourner vers une collaboration parent-analyste. Pour Klein, c'est la relation aux imagos parentales qui se jouerait dans le transfert et non la relation réelle. Cependant, les parents pourraient témoigner de sentiment d'hostilité et de jalousie envers l'analyste. Alors Mélanie Klein décida de travailler le sens de l'analyse avec les parents, tout en gardant le secret des séances. Winnicott quant à lui, créa une alliance thérapeutique avec les parents. Lacan parle du symptôme de l'enfant comme réponse à une symptomatologie familiale. Françoise Dolto n'aurait jamais commencé une analyse sans l'accord de la mère mais aussi du père. Maud Mannoni se mettait dans une position qu'elle qualifiait « d'éponge à angoisse » en analysant la parole de la mère fantasmée par l'enfant et

[48] Arbisio, C. (2000). Pendant la période de latence. *Eres*, (12), 81–88.

la place du père dans le discours de la mère. Le discours passerait par l'analyste afin que l'enfant puisse accéder au symbolique.

La cure-type n'existerait pas avec l'enfant car il faudrait revoir les modalités d'accompagnement selon la problématique de l'enfant. Un enfant ayant des troubles du comportement peut s'agiter, beaucoup bouger. Les outils utilisés seront le jeu, les dessins, la fabrication... J'ajouterai les supports vidéo par exemple ; la verbalisation n'étant pas toujours possible.

L'analyse viendrait s'opposer aux mécanismes en jeu pendant la phase latente. L'analyse viendrait solliciter l'enfant autour de sa sexualité refoulée alors que l'enfant chercherait, durant cette période, à s'en défendre. L'enfant serait donc dans la méfiance envers l'analyste qui viendrait gêner ses défenses pas tout à fait stabilisées. L'analyse serait le moment où l'enfant pourrait installer la latence : le refoulement, la mise en avant du moi et l'imaginaire. Le symbolique prendrait sa place grâce aux sublimations et à l'idéal du moi.

La demande dite « sociale » est mise en avant par Arbrisio (2010). Les parents, par l'effet de la société, imagineraient leur enfant mais cet imaginaire ne serait pas en phase avec l'enfant réel. Le contexte sociétal enverrait une image de l'enfant qui doit réussir absolument dans tous les domaines. De nombreux parents solliciteraient les psychologues pour savoir si leur enfant est surdoué et s'il faudrait le placer à un niveau supérieur aux autres enfants. L'enfant, face au désir du grand Autre qui refléterait un désir sociétal, se mettrait à avoir un comportement déplacé, non en phase avec le désir parental. Il ferait l'imbécile, ne voudrait pas apprendre. C'est pourquoi le travail avec les parents serait important. Cependant cela est plus compliqué en institution lorsque le père et la mère manquent.

La période de latence est parfois bousculée par une transmission de l'angoisse du père, ce qui pose la question des places au sein de la famille mais également de la place et du rôle du tiers dans la relation mère-enfant. Cela amènerait des enfants à développer des comportements inappropriés pouvant les mettre en difficulté. J'ai alors étudié les troubles du comportement chez des enfants en période de latence pour finir par découvrir la façon dont certains analystes ont travaillé avec des enfants durant cette période. Maintenant, je vais m’intéresser de la même façon à ce qui a pu poser des difficultés et de la souffrance chez des adolescents qui ont été, par la suite, identifiés comme étant des jeunes difficiles. J'aurai une approche psychanalytique mais à l'intérieur de laquelle j'étudierai la psychopathologie des jeunes difficiles, en m'appuyant sur la psychiatrie de l'adolescent pour mieux

comprendre les enjeux sur deux niveaux théoriques qui sont en lien.

3. Des adolescents malmenés

Après toutes ces lectures j'ai repéré que les adolescents avaient été malmenés durant leur parcours de vie et au sein de leur parcours en institution. Ces adolescents sont à chaque fois décrits comme étant violents. Afin de déterminer les enjeux chez les adolescents dits « incasables », ou « adolescents difficiles », comme je l'ai démontré les termes sont très nombreux pour les nommer, il faut comprendre ce qui fait souffrance chez eux et les amène à devenir des adolescents violents. Comment ces jeunes sont-ils malmenés ? En quoi les carences de ces jeunes en font des jeunes violents et comment se manifeste cette violence ? Est-elle le reflet de ces carences, a-t 'elle une fonction de décharge ou bien même de décompensation pour ces « adolescents difficiles » ?

3.1 Des jeunes carencés

Pour comprendre ce qui se passe chez ces jeunes adolescents, je retrouve Barreyre et al. (2008). Ils reprennent Jean-Pierre Chartier et d'autres auteurs pour signifier la forte manifestation de la pulsion de mort chez les jeunes en carence. Les auteurs évoquent l'importance de la compréhension des mécanismes psychiques chez ces jeunes par l'intermédiaire du « psy » ainsi que la nécessité d'apporter un soutien aux équipes éducatives. Les auteurs reprennent l'idée des 3 D de Chartier[49] : Déni (ne peut pas se sentir responsable de ses actes), Défi (du cadre, des limites et du droit mais aussi des autres et de lui-même), Délit (actes interdits) à laquelle Jacques Selosse ajoute un autre D pour Délocation (qui renvoie à l'absence de la place de ces jeunes au sein de la société). Selon les auteurs, pour Pinel, ces jeunes revivraient la scène archaïque par la répétition de leurs actes de violence. Lesourd et Flavigny, quant à eux, mettent en avant un narcissisme primaire carencé qui serait dû à l'absence paternelle.

L'adolescence serait le moment de la séparation et de l'individuation, selon Chartier (2011). C'est à dire que l'adolescent va laisser ses investissements libidinaux infantiles et va s'approprier son monde intérieur. C'est alors un travail de deuil mais aussi de créativité. Seulement les adolescents confiés aux institutions de placement seraient sujets à des carences affectives. Le lien à l'Autre n'aurait

[49] Chartier, J.-P. (2011). Approche théorique des troubles de la personnalité d'adolescents pris en charge par la rééducation spécialisée. In *Les adolescents difficiles* (Dunod, pp. 31–70). Malakoff.

pu s'établir de façon satisfaisante et cela aurait construit des personnalités abandonniques ou psychopathiques. D'après Chartier, ces carences favoriseraient une arriération intellectuelle, voire l'autisme, ou encore la psychose dissociative.

Les carences de la petite enfance feraient ressurgir chez l'adolescent une agressivité qui se manifesterait par le fait de tester les relations. Par exemple, un adolescent pourrait voler un objet appartenant à une personne de son entourage. Cela serait une réponse positive à l'affection ressentie par le jeune. Les liens seraient cependant difficiles à maintenir dans la vie adulte : lorsque ce serait positif, le sujet demanderait beaucoup à l'autre et, lorsque ce serait négatif, toute relation serait évitée.

Chez les personnalités dites « abandonniques » par Chartier (2011), le langage serait pauvre. L'utilisation de mot-phrase serait favorisée. Le sujet carencé vivrait dans le présent avec des difficultés de projection dans l'avenir. Ces carences affectives conduiraient à la délinquance et parfois à des comportements sexualisés et déviants, au vol, au meurtre. L'agir serait le moyen permettant au jeune d'assurer sa toute-puissance narcissique. Ce serait des actes symptômes ou acting-out. Les actes ne seraient pas symbolisés mais agis dans le réel. Les voies empruntées pour se manifester peuvent être de l'ordre de la névrose, psychose (hallucination par exemple). Ces agirs, notamment chez les adolescents dits « incasables », se déclencheraient seulement si le sujet est soumis à des difficultés émotionnelles ou corporelles. Ces « incasables » vivraient sur un mode immédiat du « tout ou rien » où l'avenir n'existerait pas.

Il y aurait tout un cheminement fait d'étapes dans la vie du sujet carencé, l'amenant à devenir cet « incasable » selon Chartier (2011). D'abord, comme je l'ai déjà dit précédemment, les carences liées au lien maternel seraient le premier stade. Ensuite, Chartier parle de « pacte incestueux ». La loi ne les toucherait pas et ils pourraient faire ce qu'ils en veulent ; le principe de plaisir prendrait le dessus sur le principe de réalité. L'interdit de l'inceste ne serait pas toujours verrouillé et une expérience inadaptée avec l'Autre aurait pu avoir lieu dans certains cas. Le père ne serait pas investi par conséquence. Le passage à l'acte meurtrier, notamment sur autoagressif, serait une étape.

Les carences affectives donneraient accès à la pulsion de mort qui s'intensifierait chez le sujet carencé ainsi qu'à une image négative de soi. Cela favoriserait l'égocentrisme et la toute-puissance ainsi que des difficultés de symbolisation et un rapport au temps perturbé. L'agir serait à la fois la cause et la conséquence de l'organisation psychique psychopathique selon Chartier (2011).

Ces jeunes seraient à la recherche d'un cadre et non dans un déni de la loi, d'après Desquesnes, Proia-Lelouey et Drieu (2010). Le problème serait donc à la fois individuel et institutionnel puisqu'il s'agit aussi de défendre son territoire qu'est l'institution en allant à l'encontre du travail que peuvent proposer les professionnels à ces jeunes. L'étude présentée par les auteurs est qualitative. Ils exposent le cas de deux jeunes : J. un garçon et L. une fille. Ils ont été choisis par l'ASE en fonction de leur parcours de vie semé d'embûches, par leur parcours institutionnel mais aussi parce qu'ils auraient posé des difficultés aux professionnels qui les ont accompagnés.

Plusieurs caractéristiques ressortent après l'analyse de cette enquête. Tout d'abord, les carences, autrement dit le manque d'attachement dans la petite enfance, seraient le principal axe mis en avant par les professionnels ayant suivi ces jeunes. Ils aurait connu très précocement l'abandon et il serait difficile pour eux de faire confiance aux adultes. Les éducateurs en charge de ces enfants donnent des exemples de situations où les parents ont abandonné leur enfant : « *Quand la maman partait, les enfants étaient laissés à la maison. Elle partait sans nous prévenir. La jeune rentrait chez elle : « Y a plus de quoi manger à la maison ! Y a plus personne à la maison ! » Bon ! ... C'était une voisine qui soit-disant avait la charge de s'occuper des petits, d'aller voir de temps en temps.* » (D'après un éducateur de MECS, Desquesnes, Proia-Lelouey & Drieu, 2010, p.4).

En plus des carences affectives, le manque de cadre et de règles existerait chez ces jeunes. Personne ne serait présent pour les guider dans les apprentissages et pour dicter ce qui est autorisé ou interdit. L'étayage maternel ne pourrait pas se faire. Les parents ne pourraient pas se mobiliser pour la scolarité de leur enfant, ce qui provoquerait de l'absentéisme, un abandon des apprentissages scolaires et de la violence à l'école envers les autres enfants ou les professeurs.

Si dans le monde de la sociologie le terme « incasables » se retrouve tant de fois citée, c'est parce qu'il y aurait un lien entre le jeune et son environnement social. Desquesnes et Proia-Lelouey (2011) mettent en relief les propos de Lesourd qui définit ces jeunes comme « désarrimés du social et de ses lois ». Étant dans des conduites délinquantes, ils se mettraient hors la loi, hors des limites imposées par la société.

Le terme « d'adolescents carencés » peut se comprendre à travers la question de l'identité. C'est ce que Canali[50], docteure en psychopathologie et ayant une approche psychanalytique, choisit de développer. Elle pose la question de la reconnaissance des jeunes en tant que sujet. Mais les adolescents qu'elle décrit ne seraient pas compris dans leur fonctionnement psychique. Ils ne pourraient construire une identité car seraient « invisibles » aux yeux de l'autre. Ils ne s'inscriraient pas dans un lien familial. L'auteure parle « d'identité malmenée ». Elle raconte que ces jeunes sont ceux qui se feraient insulter de « fils de pute » puisqu'ils ne sont pas reconnus par leur famille.

Le narcissisme défaillant des enfants serait dû à l'impossibilité des mères à gérer leur souffrance. Pour ne pas se confronter à la douleur, elles exerceraient une emprise sur leur enfant. Cela les empêcherait de trouver leur identité. La notion de traumatisme psychique chez ces enfants se développerait par une non réponse aux besoins ou par une réponse non adaptée aux besoins de l'enfant par la mère. Un réaménagement des relations objectales semble nécessaire chez les adolescents carencés. Pour Canali, le temps et l'élaboration psychique permettent la réorganisation identitaire. L'auteure dénonce les méthodes actuelles se basant sur du quantifiable alors que les notions de souffrance psychique et de blessures narcissiques ne peuvent être comptabilisées.

Les processus identitaires chez des adolescents carencés et malmenés sont décrit comme chaotiques par Bronsard, docteur en médecine ainsi qu'en philosophie, et Bruneau[51], psychologue clinicienne ayant un référentiel en partie analytique. Ces deux auteurs travaillent auprès d'un public adolescent. Ils ont repéré chez les jeunes carencés une démultiplication des figures d'attachement. Les jeunes placés par l'ASE rencontrent soudainement lors de la séparation avec leur famille, une dizaine de personnes qui vont les accompagner. Ces professionnels vont endosser une part de fonction paternelle et une part de fonction maternelle. Ces fonctions vont être réparties en différentes personnes, ce qui va rendre difficile pour le jeune d'investir une figure d'attachement. De plus, ces personnes ne sont pas présentes en permanence pour le jeune et sont susceptibles de partir. Cela empêche l'investissement de l'objet. Le retour à la maison étant le point principal travaillé avec les jeunes, me fait dire que cela n'avantage pas cet investissement, puisque la relation ne peut s'installer. En revanche, les auteurs précisent que les processus identitaires seraient moins « chaotiques » en

[50] Canali, M. (2006). L'identité malmenée. *Empan*, *64*(4), 32–35.

[51] Bronsard, G., & Bruneau, N. (2016). Grandir « retiré » de sa famille : quelques enjeux cliniques et institutionnels concernant les enfants et les adolescents placés. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, *93*(1), 75–85.

institution en comparaison avec des jeunes carencés et malmenés par leur famille, mais n'étant pas placés.

L'attachement précoce serait mis à mal lors de la petite enfance car insécure et désorganisé. L'identification aux parents serait alors marquée par la résurgence de traumatismes psychiques. Les auteurs (2016) expliquent que ces jeunes sont souvent témoins de scènes de violences intrafamiliales. Ces difficultés s'associent à des troubles psychiques qui seraient tardivement repérés. Ces jeunes resteraient parfois longtemps dans leur famille alors que cet environnement ne serait pas adapté. Les « incasables » manqueraient de stabilité, de permanence et de réassurance. Ils auraient difficilement accès au soin. Il serait compliqué de mettre en place une coordination entre les différents établissements dont ils ont besoin. Ce manque de cohérence dans le suivi du jeune le malmène. Ils sont décrits comme ayant une pathologie du lien. Mais si les différents intervenants ne font pas de lien entre eux, cela se répercute sur la construction relationnelle de ces jeunes. D'après les auteurs, ces dits « incasables » rappelleraient aux institutions leurs limites par la difficulté de prise en charge. Ils parlent d'absence de solution pour ces jeunes aux parcours difficiles.

La déscolarisation est souvent citée comme ce qui fait de ces jeunes des « incasables ». On demande aux jeunes un retour à l'école mais je pense qu'ils doivent se soigner avant de pouvoir intégrer une école standard. J'utilise souvent cette phrase en réunion : « ils n'en sont pas là », pour insister sur la nécessité de mettre en place des accompagnements thérapeutiques, leur permettant un travail d'élaboration psychique. Parfois, la situation sociale doit même être stabilisée avant de pouvoir démarrer un accompagnement thérapeutique. L'ASE fait signer des contrats aux jeunes avec des objectifs que ces derniers doivent remplir afin que leur prise en charge soit renouvelée. Dans les objectifs, le retour à l'école est très souvent le principal but à atteindre. Mais c'est aussi le plus difficile pour ces jeunes. En effet, ce sont des jeunes qui ont connu plein de lieux différents de prise en charge. Clergeau[52] psychologue clinicienne à l'ASE, psychothérapeute familiale, raconte la précarité sociale d'une jeune qu'elle accompagne, Lucie, « incasable ». Elle est déscolarisée. Mais comment peut-il en être autrement ? Avant le retour à l'école il semble important de régler la situation de précarité, en parallèle avec un accompagnement éducatif et thérapeutique. Elle a grandi dans un environnement familial empreint de violence dont il lui est difficile de se séparer.

[52] Clergeau, S. (2017). Place-moi si tu peux ! *Enfances & Psy*, *73*(1), 117–126.

La séparation est vécue comme un déchirement pour Lucie. Le traumatisme psychique resurgit lors de la séparation par le placement familial. Clergeau parle de deux types de fonctionnement familial. Le premier est celui où la séparation psychique n'a pas eu lieu entre les membres d'une même famille. Il y a comme un collage. Tout le monde peut dormir au même endroit, les places ne sont pas « attitrées ». Un climat incestuel règne au sein de la famille avec ce type de fonctionnement. Le deuxième est au contraire un fonctionnement plus distancié. Il n'y a pas de tiers séparateur et les places sont parfois inversées comme dans les phénomènes de parentalisation d'enfants. La famille de Lucie est empreinte de ces deux types de fonctionnement. Elle est parfois parentalisée, son père est absent et un collage avec sa mère et sa grand-mère empêche une séparation psychique. Lorsque le placement intervient la famille éclate. Les membres rassemblés pour faire un tout sont divisés et le « corps famille » morcelé. C'est ce que Puyuelo[53] décrit en parlant du membre fantôme. La mère est toujours ressentie bien « qu'amputée » par le jeune qui va rechercher le maintien de ce membre qui sera halluciné. La mère imaginaire semble recherchée par ces jeunes « incasables ». Mais dans le réel cette mère peut être décevante car insatisfaisante et castratrice comme le pense Clergeau (2017).

Dans son récit, Clergeau (2017) raconte l'histoire de Lucie, « incasable » qui a connu la première séparation avec son père dès son plus jeune âge. Un climat incestuel était alors dénoncé par la mère. Puis elle fut victime d'abus sexuel après avoir (elle et les juges) regagné la confiance du père. Elle tentera de mettre fin à ses jours avant d'être prise en charge en pédopsychiatrie. L'inceste n'a pas pu être empêché et Lucie va le faire payer à sa mère. De plus, étant dans une longue attente du jugement, elle n'a, au bout de deux années, pas obtenu réparation par la justice. Il existerait dans cette famille un héritage du non-dit en lien avec une problématique du corporel et du sexuel qui traverserait les générations. L'élaboration psychique est alors impossible pour cette jeune. Après le placement, sa mère a fui sa fille d'une certaine manière en tentant de mettre fin à ses jours. Lucie l'a retrouvée et n'en a rien dit à l'ASE.

Ces jeunes sont malmenés par le fonctionnement de leur famille. On retrouve les troubles de l'attachement précoces amenant la notion de traumatismes psychiques qui sont nombreux. Ces jeunes sont attachés à leurs parents de façon désorganisée. Ces parents violents peuvent parfois réconforter et rassurer leur enfant. Ce qui permet à l'enfant de s'attacher à son parent. Le lien n'est ni sécure ni

[53] Puyuelo, R. (2007). Postures individuelles, groupales et institutionnelles pour adolescents abusés narcissiques, dits délinquants.Réflexions analytiques. *Revue française de psychanalyse*, *71*(4), 1131–1149.

contenant selon Clergeau (2017). Les enfants apprennent seuls à gérer leurs émotions. Ces émotions déclenchent de la surexcitation qui est ingérable psychiquement pour eux. Cela crée le traumatisme.

Lorsque les jeunes sont placés, ils vont rejouer ces scènes avec leur référent éducatif. Ils créent des conditions d'attachement décontenancé avec leur référent reproduisant la séparation allant parfois jusqu'à l'exclusion. La conflictualité psychique est empêchée et donc cela amène la répétition. La notion de présence-absence n'ayant pas été symbolisée chez le jeune enfant, il n'existe pas d'espace pour penser le dehors et le dedans. Soit la souffrance reste en dedans soit elle est rejetée vers le dehors. La rupture serait le moyen pour les jeunes « incasables » de comprendre les limites relationnelles selon Clergeau (2017). Les espaces informels sont les lieux où les jeunes peuvent dire quelque chose d'eux car ils ne se risquent pas trop. Ils peuvent fuir quand cela devient trop insupportable. Ce sont des lieux que les professionnels peuvent utiliser pour amener le jeune vers un travail plus formel. J'ai repéré déjà, malgré ma jeune expérience, que beaucoup de mes suivis ont débuté dans un couloir.

Ces jeunes sont baladés d'établissements en établissements après avoir été retirés de leur famille. Ils sont les carencés narcissiques et Puyuelo (2007) les définit comme les « empêchés de la latence » comme nous l'avons vu plus haut. Ils sont décrits comme étant des « amaturités » car matures trop rapidement, ils régressent à un âge où leur maturité devrait se développer. Puyuelo les appelle les « sans domicile fixe psychiques ». Ils ont été ou sont victimes d'abandons et de maltraitance. Ils sont carencés par leur mode de communication orale. Puyuelo prétend qu'ils ont moins de 400 mots de vocabulaire. Les nombreuses ruptures, la précarité narcissique, les vols, la violence, l'errance… les entrainent à devenir des délinquants. La réponse par la violence est très souvent présente comme un des rares modes de communication chez ces jeunes carencés. C'est alors ce qui fait de ces jeunes dits « incasables », des jeunes violents.

Ces jeunes sont-ils en marge de la société à cause de leurs conduites délictueuses ou au contraire (si je m'appuie sur ce que j'ai développé plus haut au sujet des institutions qui ne veulent pas prendre ces jeunes et qui rejettent leur dossier), ces jeunes sont-ils instrumentalisés et donc malmenés par les institutions qui les mettent en marge ?

Je vais m'intéresser à l'origine de ces conduites : sur quel mode se construirait le jeune et sur quelles bases s'appuierait-il pour devenir un « jeune violent » ? Avant tout, il faut comprendre que les carences affectives, les ruptures, l'absence du père ont un impact sur les comportements de

violences des jeunes.

3.2. Des jeunes violents

Je parlais des institutions qui pouvaient malmener les jeunes, car c'est ce qui ressort des nombreux articles. Cela peut commencer par la méconnaissance des problématiques psychiques des jeunes accueillis. A travers leur étude et en se référant à la psychanalyse, Desquenes, Proia-Lelouey et Drieu (2010) démontrent que les éducateurs interrogés ne pourraient donner de noms aux troubles des jeunes et qu'ils ne seraient pas toujours préparés ni formés à travailler auprès des dits « incasables », notamment dans les institutions telles que les MECS ou les foyers d'accueil où il n'y aurait pas, ou peu, de prise en charge médico-psy. Il est difficile alors de mettre un nom sur la pathologie d'un enfant et donc de comprendre son fonctionnement.

Les conduites psychopathiques se déclareraient suite à la mise à mal de l'environnement familial, des dimensions psychosociales et par les pathologies du jeune. La cause la plus importante resterait l'environnement familial. Les professionnels parleraient du manque de cadre comprenant la loi, les repères, les interdits et les limites. Les éducateurs disent retrouver les enfants dans ce qu'ils appellent le « quartier ». Cette dénomination révèle l'endroit où la sociabilisation serait déviante puisque le jeune serait en danger, rencontrant des personnes qui l'impliquerait dans des conduites illicites telles que le trafic de drogue, des vols, de la violence, témoins de conduites sexualisées etc..

D'autre part, le jeune étant livré à lui-même, trouverait dans son quartier une famille de substitution. Un des intervenants auprès de la jeune de l'étude dit : « *Son quartier, c'est tout ce à quoi elle se raccroche* » (D'après un éducateur de MECS, Desquesnes, Proia-Lelouey & Drieu, 2010, p.5). Les jeunes dénonceraient parfois des viols subis par des membres de la famille, puis changeraient de discours pour enfin revenir sur leurs propos mais la justice ne serait pas toujours au courant et aucune démarche ne serait entreprise.

Les professionnels mettent en avant la violence extrême au sein de la famille : violence physique et verbale sur les enfants, entre les enfants, entre les parents, envers les grand-parents. Il existerait alors un manque au niveau du lien maternel et paternel pour l'enfant. De plus, les familles vivant dans la précarité économique et sociale seraient les plus touchées. Cela amène les auteurs à parler de la filiation et surtout de la place du père au sein de la famille. Le premier élément mis en

avant par les auteurs est l'absence du père, qu'elle soit réelle ou symbolique. Le jeune n'aurait souvent plus de contact avec son père. L'image du père peut être discréditée et le père vécu comme une honte pour le jeune. Les auteurs disent :

« *D'une manière générale la représentation du père demeure floue et contradictoire […] on constate de nombreux avis divergents. Pour les uns, le père est décrit comme souffrant d'une maladie invalidante et vivant au foyer. Pour d'autres, il vit à l'étranger après avoir commis des délits. Pour d'autres encore, il est handicapé suite à un accident.* » (Desquesnes, Proia-Lelouey & Drieu, 2010, p.6).

En effet, les pères ne seraient pas les interlocuteurs principaux quand il s'agit de travailler avec les parents. C'est souvent la mère qui endosse ce rôle. Les pères ne s'engageraient pas dans leur fonction parentale. Mais les institutions seraient parfois responsables, en partie, de ce désengagement de la fonction paternelle puisque les professionnels solliciteraient davantage la mère avec qui il serait plus aisé de travailler, se rendant plus disponible. Ainsi les professionnels ont pu remarquer que le lien mère-enfant pouvait être fusionnel, ne laissant pas de place à l'enfant afin de devenir sujet mais l'enfant peut être également vécu comme mauvais objet par la mère.

Ces mères auraient des difficultés à « être parent ». Elles sont décrites par les professionnels comme « suicidaires », « démissionnaires » ou « adolescentes ». Elles auraient, elle aussi, un parcours de vie compliqué. Elles auraient connu les placements en institution, auraient vécu l'abandon de leurs parents. Ces mères seraient parfois dans des relations affectives compliquées. Elles trouveraient difficilement une stabilité avec un partenaire. Ce seraient des mères qui porteraient à la fois leur histoire difficile et celle de leur enfant. Parfois le grand frère va jouer le rôle de père, mais de manière inadaptée, et la mère va se retirer en jouant « la bonne copine ».

Ces jeunes souffrant de troubles psychopathiques, connaissent des carences affectives et n'ont aucune représentation de ce que Chartier (2011) appelle la « métaphore paternelle ». Soit le père n'a pas été investi comme tiers par la mère, soit il a été discrédité par sa propre violence. Un intervenant rapporte qu'un des jeunes dits « incasables » était présent lors de scènes violentes au domicile. Il pouvait être témoin de la consommation excessive d'alcool et de drogue de la part de la mère, de scènes sexuelles, de violences physiques etc...

Il existerait une défaillance dans le rapport à la loi chez ces jeunes qui se serait construite sur la faiblesse du narcissisme primaire, selon Desquesnes et Proia-Lelouey (2011). Ce narcissisme

carencé s'expliquerait par l'absence du père dans la relation parent-enfant et notamment le manque d'investissement de la fonction paternelle par l'enfant, laissant place à la « jouissance archaïque » de la mère. Naît alors l'idée que l'autre nous veut du mal. Cette représentation paranoïaque amène le sujet à adopter des comportements délinquants. Les jeunes ne trouvent pas leur place dans cette société et vont mettre en acte la violence comme mode d'expression envers l'autre.

Le processus de violence à l'adolescence viendrait des fragilités du vécu antérieur, c'est le point de vue qu'Emmanuelli[54] partage avec les auteurs vus précédemment. Les premiers liens joueraient un rôle important mais il faudrait aussi se référer à l'arrivée de la puberté qui déclencherait cette violence. Les remaniements psychiques dans le processus adolescent auraient une influence traumatique pour le jeune. Le processus de pensée serait important pour éviter l'agir. Ce qui ne pourrait être pensé serait agi. L'origine de la violence serait liée avec les failles de construction du moi, d'un narcissisme fragile, de l'auto-érotisme, des failles au niveau de la séparation, de l'individuation et de l'intériorisation.

Le sujet de la violence fondamentale est évoqué par l'auteure (2009b) qui reprend Bergeret : il existerait de la violence chez tout humain dès la naissance. Elle serait à différencier de la haine et de l'agressivité. La violence se situerait sur un mode archaïque et du côté de la pulsion de vie, comme un instinct. Selon Bergeret, les messages violents envoyés par l'enfant à ses parents réactiveraient des modèles violents chez les parents. Si les parents n'ont pas pu intégrer cette violence par l'intellectualisation ou par la créativité, alors ils pourraient renvoyer à leur enfant de la violence affective qui provoquerait de l'angoisse, l'empêchant ainsi de trouver une issue normale à cette violence. L'enfant, alors envahi par ce ressenti, extérioriserait sa violence par des comportements agressifs. Il utiliserait la violence comme mode d'expression.

La violence est un autre axe exploré par les auteurs Desquesnes, Proia-Lelouey et Drieu (2010). Qu'elle soit auto-agressive (mutilation sur son propre corps, scarifications, tentatives de suicide) ou hétéro-agressive (violence sur l'autre, vol, etc.), pour les chercheurs, ces violences seraient le reflet de leurs modes de socialisation. Les professionnels encadrant les jeunes dits « incasables » utiliseraient des termes tels que « lion en cage » pour qualifier le comportement d'un jeune. Le terme « violence » pour parler de ces jeunes ressort particulièrement dans les discours des éducateurs.

[54] Emmanuelli, M. (2009b). Les troubles de l'adolescence. In *Adolescence* (PUF, pp. 65–110). Paris.

Cette violence viendrait dévoiler le mal-être de ces dits « incasables ». Elle montrerait une grande destructivité selon les auteurs. L'attaque de leur corps passerait par la forte consommation de stupéfiants et/ou d'alcool, ayant pour but de ne pas penser à leur souffrance. Les auteurs s'opposent au discours de Barreyre qui prétend que, trop souvent, les professionnels n'ont pas connaissance de la souffrance initiale de ces jeunes car, d'après eux, les éducateurs interviewés ont bien conscience de la souffrance du jeune et ce tout au long de sa vie et pendant sa prise en charge. Cette connaissance ne suffirait pas au bon accompagnement. Les éducateurs mettent en avant le manque de soin auprès des jeunes.

Les auteurs (2010) accordent une importance à nommer la psychopathie de ces sujets dits « incasables », sans en faire une généralité, afin de ne pas étiqueter ces jeunes sous un profil psychopathique. Ils utilisent les termes de « conduite psychopathique » ou « d'empreinte psychopathique » afin d'atténuer ce terme. Certains auteurs préféreraient taire cette notion de psychopathie mais pour Desquesnes, Proia-Lelouey et Drieu (2010), en taisant les choses, on ne peut les penser. Ainsi les professionnels seraient privés de la compréhension du fonctionnement psychique du jeune avec lequel ils doivent s'adapter. Il faut réussir à ne pas mettre d'étiquette sur les troubles des jeunes car ils pourraient rester « incasables » mais il faut aussi pouvoir comprendre toute la complexité de leur fonctionnement ainsi que leur grande destructivité dans laquelle les professionnels peuvent être pris.

La violence serait un témoin narcissique en jeu chez les jeunes dits « incasables » selon Puyuelo (2007). Cela serait dû au psychisme défaillant puisque l'objet ne peut être intégré car, comme je l'ai présenté plus haut, le dehors et le dedans existent sans espace transitionnel. Le placement institutionnel serait, selon Puyuelo, une tentative de « chosifier » ces jeunes en sujet. Il décrit la défaillance des objets primaire et paternel qui ne permet pas l'élaboration lors des nombreuses ruptures vécues par le jeune. Le traumatisme se répète entre les différents événements négatifs et les ruptures. Le jeune est alors difficile à situer dans une problématique psychique et notamment adolescente. L'inorganisation psychique provoque des phénomènes phobiques désorganisés chez ces jeunes. Certains favoriseraient un « auto-effacement » contre l'idée d'appartenir à des objets. Puyuelo décrit l'éducateur, travaillant auprès de ces jeunes comme le garant de la parole du jeune car lui a une pensée organisée et est psychiquement fiable. Cela permettrait la continuité relationnelle.

La violence de ces jeunes semble prise dans un paradoxe que décrit Puyuelo (2007). Ces jeunes commettent des actes graves mais auraient des angoissent décrites comme « enfantines ». Ils ont par exemple la peur du noir alors qu'ils sont allés en prison pour leurs crimes. Je remarque que leur organisation psychique est parfois comparable à celle du petit enfant ayant besoin de réassurance de la part de sa mère. C'est en partie pourquoi, comme je le disais plus haut, que j'utilise cette phrase au sujet de la déscolarisation : « Ils n'en sont pas encore là ». Chez l'adolescent délinquant et violent, Puyuelo décrit dans son travail auprès d'eux, et par sa posture, qu'il a pu avoir accès à des concepts analytiques émergents. Se trouvent chez eux des notions qui évoluent : de l'excitation à la pulsion, du dedans-dehors à l'identification projective qui se développe, de l'analité primaire à l'analité secondaire (dans le sens de l'éjection violente à sa rétention), de la violence à l'agressivité et de la transgression à l'interdit.

Ces jeunes, adolescents, sont décrits comme ayant une sexualité maniaque qui se divulgue devant les éducatrices et une violence exacerbée devant les éducateurs. Il n'y a pas de gestion des pulsions. L'excitation ne peut être régulée. Pour Houbballah[55], psychanalyste, le manque de l'Autre n'a d'autre recours que la violence ou l'addiction. Le manque du père, sa destitution de la fonction paternelle par le sociétal ne ferait de ce dernier qu'un géniteur. Ce manque ne laisserait place qu'aux pulsions archaïques de la violence.

L'agir violent est différencié par Pinel[56], psychanalyste, de l'agressivité. Dans l'agir violent, il y aurait parfois des tentatives d'identification et de signification. Le récit de cet agir serait possible. Dans l'agressivité, on retrouverait des phénomènes œdipiens par l'ambivalence du lien à l'objet qui ne s'élabore pas. Cependant la représentation de l'autre est mise à mal pour le jeune qui est pris dans l'agir violent. L'intersubjectivité n'est pas possible, ce qui empêche l'installation relationnelle entre un jeune et le professionnel. La parole est alors utilisée comme une sorte d'agir et non pour une demande d'aide. La parole est violente et a pour but d'anéantir l'autre. Pinel différencie deux types d'agir. D'abord il y a l'agir agressif qui serait rattaché à la névrose comme dans l'acting out, l'agir violent quant à lui est destructeur mais possède une signification que l'autre peut percevoir.

[55] Houbballah, A. (2001). Violence, addiction et adolescence. In *Hors collection*. *Pourquoi la violence des adolescents ?* (pp. 7–8).

[56] Pinel, J.-P. (2007). Le traitement institutionnel des adolescents violents. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *48*(1), 109–122.

L'identification projective se situerait par exemple à ce niveau. Enfin, les agirs peuvent avoir fonction de décharge attaquant le lien.

La période de latence a été malmenée chez ces jeunes et l'arrivée de la puberté serait vécue comme une « forme d'effraction traumatique et persécutive » selon Pinel (2001). Cela appuierait le trouble entre dedans-dehors, réalité interne-externe et passé-présent. Le lien à l'autre est impensable et rejeté par les jeunes. L'accès au soin est souvent mis à l'écart. L'autre serait vécu comme dangereux. Décharge et évacuation des excitations pulsionnelles sont les principales modes de fonctionnement. Ces adolescents seraient angoissés et pour répondre à leurs angoisses, ils auraient des fantasmes narcissiques gigantesques.

Lorsque le jeune enclin à la violence rencontre l'autre, c'est comme si ce dernier représentait une menace et pouvait le conduire à sa perte. L'acte forme une défense pour protéger ses propres limites intrapsychiques. L'adolescent ne peut pas se représenter comme étant sujet lorsqu'ils se retrouvent seuls. La notion de différence est mise en avant par Pinel (2001). Il y a la différence entre le sujet et l'autre « non-moi », la différence des sexes et des générations : le « non-même », et il y a ce que Freud, repris par Pinel, appelle « le narcissisme des petites différences », le « non-nous ». Par l'acte de violence, le sujet va tenter d'effacer ces différences. Par exemple, chez les garçons s'attaquant à une enseignante par des insultes ou des coups, ils tentent d'effacer la différence « non-moi », « non-même » et « non-nous ».

Lorsque ces jeunes sont en institution, ils vont éprouver les équipes en tentant de les faire réagir par leurs agirs et leurs affects archaïques. Les équipes éducatives représentent ces trois différenciations : différences de sexes, d'âges et de fonctions. Les adolescents créent par leurs agirs la répétition de scènes vécues antérieurement auprès de leur famille. Cela plonge les éducateurs à réagir de façon archaïque par trois modes :

- Celui du père craint : celui que Freud décrit comme étant le père de la horde primitive comme je l'ai décrit plus haut.
- Le déni de la différenciation des sexes du registre œdipien. Séduction et perversion sont les enjeux de ce fonctionnement.

- L'image de la mère morte de Green (1973), qui se traduit par la démission de l'accompagnement.

Ces « contre-agirs » engendre la répétition des comportements que ces jeunes ont pu connaître. Le défaut de symbolisation de ces adolescents les amène à revivre ces situations. Ils rejouent leurs scènes internes en les infligeant aux autres (groupe de professionnels). Ils montrent par l'agir, l'état de leur monde interne en le plaquant sur le monde externe tant ce monde interne ne peut être symbolisé. Il semble nécessaire que les équipes soient suffisamment « malléables » pour reprendre le terme que Pinel (2001) emprunte à Roussillon. « L'objet malléable » doit être résistant et modulable face aux attaques de violences afin de prendre la re-liaison face aux déliaisons des jeunes. La contenance du groupe de professionnels et de l'institution permettra la structuration psychique et l'accès au registre symbolique.

La notion de différenciation est reprise par Jeanne (2010). Il indique que la haine serait, chez le petit enfant, une pulsion antérieure à celle de l'amour du point de vue de la relation d'objet. C'est la haine qui amènerait le petit à penser l'autre indépendant de soi, le « non-soi ». La différenciation se faisant sur le modèle de la haine déclenche le désir de destruction de tout objet du déplaisir. A fortiori c'est la violence qui va prendre le pas sur la haine. Jeanne reprend le concept freudien sur la pulsion de mort : Eros est le garant de la pulsion de vie qui permet au sujet de se développer alors que Thanatos amène le sujet à régresser, c'est la pulsion de mort. Eros et Thanatos sont en conflit chez le sujet. Thanatos amène le sujet vers l'inanimé soit vers la violence, contrairement à Eros qui peut être du registre de l'agressivité puisque c'est la pulsion de vie qui est dans ce cas défendue.

L'intégration du bon objet n'a pas été expérimentée chez les sujets développant la haine comme première pulsion. Un clivage entre objet idéalisé et « très mauvais objet » persiste chez le jeune enfant d'après Jeanne (2010) qui s'appuie sur Klein. Cet objet idéalisé ne serait jamais introjecté et jamais trouvé par l'enfant qui ne connaît pas l'expérience du bon objet trouvé et qui développe alors la haine. La culpabilité se développe alors de façon précoce chez l'enfant et l'objet devient son persécuteur puisqu'il est le « très mauvais objet ». Le moment œdipien sera vécu par l'enfant dans un fonctionnement très archaïque où la symbolisation ne pourra être au travail et qui va renforcer l'image des objets persécuteurs. L'accès au bon ne serait pas possible.

La violence peut être représentée par un appel à l'autre, contrairement à ce que j'ai développé et qui était plutôt du registre du rejet de l'objet. Jeanne (2010) reprend Winnicott pour exposer ce positionnement. La violence serait vécue comme un « espoir ». Si les personnes entourant l'enfant arrivent à repérer ce qui manque chez lui, alors il y a un espoir pour que la violence, ou le vol, se stoppe. L'agression pourrait devenir violence par une désunification des pulsions. La violence serait le résultat de l'échec du retour de l'objet perdu. La violence semble être comme un appel au secours à l'autre qui dans la relation, peut permettre l'introjection de l'objet. La violence manifeste prouverait que ce qui est recherché se trouve au dehors du sujet. Pour Winnicott, contrairement à Freud, et toujours selon Jeanne, la violence se défait de la pulsion de mort pour lutter contre en refusant la mort.

Ces adolescents difficiles traînent avec eux les failles de leur parcours de vie. Ce phénomène pourrait entraîner une décompensation liée aux traumatismes à l'âge adolescent.

3.3. La décompensation à l'adolescence

La décompensation traumatique chez des jeunes accueillis en institution est développée par Penot[57], psychanalyste. Cette décompensation se mettrait en place comme anti-douleur. Ce serait un rejet de la réalité. Il prend un cas clinique pour illustrer ce phénomène. Une jeune fille est hospitalisée pour un repli sur soi dû à de fortes angoisses. Elle est décrite comme passive dans un premier temps, puis comme participant aux activités de l'hôpital de jour. Au fil de l'hospitalisation, la mère, ainsi que d'autres membres de la famille, viendront en séances thérapeutiques. Il ressort que ses angoisses viendraient d'une histoire familiale remplie de secrets, de non-dits, subordonnées par un mécanisme parental mystérieux puisqu'ils feraient partie d'une secte chrétienne. La jeune fille hospitalisée n'aurait pas d'information sur ses origines et notamment sur son père. Elle aurait connu un père adoptif dont la mort serait mystérieuse car on ne lui aurait pas fourni d'explication. Elle serait arrivée avec la crainte qu'il lui arrive quelque chose.

Les secrets de famille et les non-dits se seraient peu à peu déliés au fil des séances thérapeutiques. Cela aurait permis à la jeune fille de trouver une place au sein de la famille, grâce au tiers institutionnel. La fonction symbolique était jusqu'alors éteinte. L'auteur repère que ce qui fait traumatisme chez le jeune serait en réponse au traumatisme des parents. Le discours des parents ne pourrait pas être rassurant pour l'enfant. Le maillage professionnels-famille serait, selon l'auteur, la

[57] Penot, B. (1996). Abord institutionnel et familial de certaines décompensations traumatiques de l'adolescence. In *Adolescence et Narcissisme* (GHNP, pp. 85–92). Bois-Guillaume.

clef pour accéder aux significations des événements traumatiques permettant un accès à la fonction symbolique. Il existerait un conflit entre les différentes générations au sein de la famille. Ce conflit pourrait être un facteur de la souffrance à l'adolescence.

4. L'incasabilité : convergence des points de vue

Le terme « incasable » est surtout utilisé en sociologie comme je l'ai déjà expliqué. En effet, ce terme provient du terrain des travailleurs sociaux. Mais ces jeunes dits « incasables » questionnent par leurs comportements en marge. Ces questionnements peuvent être repris par les psychologues et psychanalystes pour apporter un éclairage clinique aux travailleurs sociaux. Les recherches en psychanalyse montrent que la clinique du sujet est au centre de leur démonstration. De l'aspect global et d'un point de vue externe (d'un point de vue sociologique), je tenterai de recentrer la vision que j'ai de ces jeunes vers un point de vue subjectif et clinique.

4.1. Les « incasables » en sociologie

Le parcours de jeunes qualifiés à la fois de jeunes « difficiles » mais aussi « d'incasables » est étudié par Deries et Grand[58], sociologues. Le premier cas est celui d'Elie. Il est devenu Sans Domicile Fixe. Une des premières choses que les auteurs disent de lui c'est qu'il a « rencontré ou posé de multiples problèmes ». Son parcours institutionnel semble très mouvant. Il a commencé à être hospitalisé en psychiatrie dès l'âge de trois ans. Il arrête l'école à onze ans pour sa lenteur et ses difficultés à traiter les informations selon ses professeurs. Vers ses dix-sept ans il veut faire un apprentissage mais ses accès de violence le mèneront vers la PJJ (Protection Judiciaire de la Jeunesse). Il est décrit dans l'article que les accompagnateurs d'Elie ont renoncé à sa prise en charge suite à sa violence. Il se bat avec ses camarades ou s'en prend aux éducateurs, il a des comportements agressifs envers les animaux et provoquerait sexuellement des jeunes de son âge ou des adultes. La PJJ entre dans son parcours lorsqu'Elie vole et a des comportements exhibitionnistes et déviants.

Dans un premier temps, les auteurs (2018) prétendent que les accompagnants s'arrêteraient à la première représentation qu'ils ont après la lecture du dossier. En revanche, d'autres semblent être aller chercher chez Elie ses ressources. Il semblerait, comme tout autre jeune, qu'il puisse donner une

[58] Deries, B., & Grand, D. (2018). De l'œuvre à faire dans les parcours d'ados difficiles et autres incasables. *VST - Vie sociale et traitements*, *137*(1), 74–81.

bonne image de lui-même en mettant en avant ses capacités. Mais il reste, selon Deries et Grand (2018), acteur de sa vie.

Elie a connu de nombreuses ruptures dans son parcours et plusieurs lieux de vie. Il a vécu chez ses parents, ses grands-parents, en institutions : hébergements collectifs, famille d'accueil, établissement pénitentiaire pour jeunes et hospitalisations (dix-huit fois dans quatre lieux différents). Les auteurs (2018) disent qu'Elie ne veut pas s'installer dans un lieu et ils le décrivent comme étant dans l'errance. Je souhaite souligner que, certes, il ne veut peut-être pas s'installer quelque part mais je crois que c'est au-delà de sa volonté. Peut-être qu'il n'est pas en capacité psychique de se poser dans un lieu et pour plusieurs raisons. Sa pathologie mentale semble envahissante et hormis ses hospitalisations, il n'est pas précisé si un suivi psychologique et psychiatrique est en place. De plus, les pérégrinations semblent ne jamais lui avoir permis de s'installer. Le risque étant de devoir repartir ensuite. Certes les auteurs Deries et Grand (2018) tiennent compte des difficultés du jeune mais ils mettent en cause les institutions qui n'ont fait que déplacer ce jeune jusqu'à sa majorité.

Elie n'a pas d'endroit où aller après la fin de sa détention. Les éducateurs PJJ n'auraient pas eu le temps de prévoir sa sortie. Il ira, difficilement, dans des foyers d'urgence, puis à l'hôtel et il ira à la rue car il n'aura pas la possibilité d'obtenir un Contrat Jeune Majeur car il n'a pas travaillé de projet. La direction de son dernier établissement ira jusqu'à l'imaginer avoir un accident mortel. Ainsi la machine infernale qui est de trouver un logement prendra fin.

Kevin est le deuxième cas présenté par Deries et Grand (2018). Il a connu différents lieux de vie également : placé à quatre ans avec son frère en famille d'accueil, puis il ira en MECS, il rencontre sa mère en visite médiatisée et ne voit plus son père. La pédopsychiatrie prend en charge Kevin. Il doit quitter l'école vers onze ans pour aller dans un établissement médico-social adapté. Il se fera exclure à cause de son comportement et est défini comme un jeune difficile dont il faudra toujours trouver un lieu dans l'urgence. Des montages avec différentes institutions sont prévus pour Kevin. Un emploi du temps avec de nombreux changements dans la semaine, voire dans la journée, sont mis en place. Mais Kevin ne tient pas et met à mal ce projet. Des événements de sa vie vont être difficile pour lui à gérer, en plus du départ de son éducateur référent, le poussant au passage à l'acte de violence sur un éducateur et saccageant le bureau du directeur.

N'ayant pas de solution pour Kevin, il se retrouve hospitalisé un long moment avant d'être

installé en appartement avec un autre jeune et des éducateurs. Mais le voisinage dépose plainte et Kevin se retrouve en institution pénitentiaire puis en psychiatrie. Mais son départ fut anticipé de façon collective et il a trouvé une place en unité de vie pour personnes handicapées.

Deries et Grand (2018) font l'état des lieux des deux situations et émettent l'hypothèse qu'il existe une responsabilité des institutions sur le comportement de ces jeunes « difficiles » et « incasables ». De plus, Elie, décrit comme « nomade » dans l'institution, le deviendra réellement après ses dix-huit ans. Je me pose la question : N'est-ce qu'ainsi qu'il a été investi ? Un sans-abri comme signifiant. Comment devenir quelqu'un d'autre lorsqu'il a été toujours défini ainsi ? Et dans son cas, personne n'aurait pris le temps de réfléchir à sa situation afin de l'accompagner au mieux ; ce qui a réussi à Kevin. Les auteurs ouvrent une piste de réflexion sur le rassemblement multi-institutionnel dans les prises en charge de jeunes « incasables ». L'aspect très global des prises en charge est illustré dans ce texte. Les auteurs font le récit rapide et détaillé de la vie de ces jeunes qui sont à des points similaires, mais qui ont connu une destinée différente en fonction de l'investissement des accompagnants qu'ils ont rencontrés. Deriez et Grand misent leur article sur la responsabilité des professionnels des différentes institutions.

Après m'être penchée sur la notion « d'incasable » par des sociologues dirigeant leur point de vue vers la causalité institutionnelle et donc sur la responsabilité des professionnels y travaillant, je vais m'intéresser au point de vue d'un éducateur spécialisé, professionnel travaillant en institution.

4.2. Le regard d'un éducateur sur ces jeunes

Le public des jeunes « incasables » attire l'attention de Lloveras[59], éducateur spécialisé. Il débute son article par reprendre le terme incasable et en redéfinissant ces jeunes comme étant des publics « frontières ». Ils seraient des « laissés pour compte ». L'auteur précise que le terme « incasable » renvoie à ce qui est « déviant » et « obsolète » indubitablement. Il parle de la responsabilité institutionnelle comme l'ont fait les auteurs Deries et Grand (2018) et que j'ai présentés précédemment.

Lloveras (2015) va plus directement affirmer, en comparaison avec Deries et Grand (2018),

[59] Lloveras, G. (2015). Les « incasables » du système normatif social. *Vie sociale*, *12*(4), 203–213.

que les jeunes « incasables » mettent leurs prises en charge en échec que ce soit au sein de l'éducation spécialisée, dont fait partie l'auteur, mais aussi de l'école, des accompagnements médico-sociaux et judiciaires. Lloveras reprend ce terme « incasable » et le critique. Il pense que c'est un terme couramment utilisé par les professionnels mais qu'il n'a aucune valeur scientifique. De plus, cela créerait un rassemblement de jeunes exclus et formaliserait des idées préconçues sur ces jeunes « cabossés » par la vie. Lloveras pense que ce terme « d'incasable » regroupe tous « ceux dont personne ne veut » comme les désignait Chartier (2011).

Les chiffres qui représentent les « incasables » selon une étude publiée par l'Observatoire National de l'Enfance en Danger en janvier 2015 indiquent que sur une population de jeunes pris en charge par l'ASE dans le Val-d'Oise et le Val-de-Marne, 2,3% sont qualifiés « d'incasables ». Deux catégories ressortiraient de cette étude : ceux qui se seraient sentis « accompagnés vers l'âge adulte » et ceux qui se seraient sentis « oubliés ». Lloveras (2015) parle d'une souffrance oubliée chez ces jeunes. L'auteur ne va pas plus loin dans le traitement de cette idée d'une souffrance oubliée et la question du soin n'est pas abordée puisque d'emblée le manque de moyens humains, ne serait-ce que du point de vue éducatif, ne permettrait pas un accompagnement soignant.

La « sur-exclusion » des institutions serait un problème majeur selon Lloveras mais elle est associée à un autre problème qu'est le trop grand nombre de critères de sélection à l'entrée d'une nouvelle institution. L'auteur (2015) témoigne de la responsabilité de la politique qui ne se soucierait pas de ces jeunes « incasables » puisqu'ils seraient « invisibles » à ses yeux. Selon ce professionnel de terrain, la réduction des budgets de l'ASE ne peut pas permettre une continuité dans l'accompagnement, faute de moyens. De plus, Lloveras parle de l'obtention d'une prise en charge sous la coupe du « mérite ». Il utilise le terme de « méritiocratie ». Les institutions, étant en permanence contrôlées et évaluées, doivent rendre des résultats aux financeurs et ce que veut dire l'auteur, c'est qu'il n'est pas avantageux d'avoir un « incasable » dans son équipe pour obtenir des financements et des moyens. « L'incasable » malmènerait le cadre, les équipes et donc la note finale de l'évaluation interne pourrait ne pas être méritante.

Alors, Lloveras (2015) apporte une réflexion sur ses jeunes « incasables » en proposant un accès au soin en prenant en compte leurs blessures et en mettant de côté la norme qui semble si envahissante. L'auteur introduit une ouverture vers la prise en compte du sujet. Il prône une collaboration interprofessionnelle, comme Deries et Grand (2018) l'ont évoqué pour le cas de Kevin. Lloveras parle de lieux neutres et d'espace tiers pour accueillir ces jeunes. Le terme « incasable »

serait à bannir selon lui, afin d'éviter une représentation de jeunes trop effrayante. Il pense que les éducateurs devraient être plus libres dans leurs prises en charge et que les directeurs devraient être garants de la responsabilité, afin qu'ils puissent avoir libre court à leur créativité auprès des jeunes.

La question des « incasables » semble être une priorité dans le travail de Lloveras (2015) qui semble très engagé et qui ouvre la voie vers la question de la clinique du sujet et de l'accompagnement de ces jeunes en souffrance. Je vais alors passer du côté de la psychanalyse et de la clinique du sujet pour traiter la question de ces jeunes définis comme étant « difficiles », puis « incasables », « oubliés » et « invisibles ».

4.3. De l'incasabilité à la clinique du sujet

Dans la continuité de ma méthode de recherche, visant à commencer à traiter la question de l'incasabilité de façon interpsychique ou intersubjectif, je vais maintenant resserrer ma vision vers l'intrapsychique ou intrasubjectif pour aborder la clinique de ces jeunes appelés, jusqu'alors de façon plaquée, « incasables ». Deries et Grand (2018) et Lloveras (2015) ont traité la question de façon intersubjective en prenant en compte les faits institutionnels, organisationnels, politiques... qui peuvent avoir un impact sur les jeunes dits « incasables ». Lloveras a ouvert la discussion sur la clinique du sujet, s'intéressant d'abord aux « incasables » plus largement pour ensuite resserrer vers le sujet lui-même. C'est ce que je vais tenter de poursuivre.

Tout d'abord, Sélosse[60] psychanalyste et spécialiste du sujet « incasable », commence son texte par ce que Deries et Grand (2018) et Lloveras (2015) mettaient en relief : la causalité institutionnelle. Les différents auteurs s'accordent alors à ce sujet et j'en trouverai certainement d'autres qui ne feront pas l'éloge des institutions dans la prise en charge des jeunes appelés « incasables ». Cette fois, Sélosse (2007) pose la question d'un point de vue psychanalytique. Il met en avant le manque de place au sein de la structure familiale qui se rejoue dans les institutions. Il entre alors dans la dimension psychique du jeune pour tenter de comprendre sa difficulté d'inscription à une place. Je pourrais dire qu'il aborde la subjectivité au lieu de « l'incasabilité ». J'ai déjà évoqué le concept plus haut, mais Sélosse reprend la théorie de Chartier des 3D (Déni, Défi, Délit) définissant les « incasables » pour y ajouter un quatrième D, celui de Délocation, soulignant l'exclusion de ces jeunes. Pour Sélosse, il s'agit de bannissement des institutions provoquant une blessure narcissique

[60] Sélosse, J. (2007). L'inquiétante étrangeté des incasables. *Adolescence*, *59*(1), 9–18.

chez ces jeunes.

Les différents lieux dans lesquels sont placés et déplacés ces jeunes sont listés par Sélosse (2007), comme d'autres auteur le font. Seulement il précise que ce sont des jeunes hors limites à la recherche d'une mère suffisamment bonne pour trouver leur identité et d'un père reconnu pour maintenir la loi filiale et structurant pour assurer la sécurité de son enfant.

L'aspect clinique est mis en avant par Sélosse qui définit les « incasables » comme étant dans « l'ambivalence », « le clivage », « les identifications projectives » et les mouvements opposés que sont l'amour et la haine. Les « incasables » seraient au carrefour de la psychose, névrose et perversion. Mais ce qui ferait leur particularité est le caractère « exceptionnel » qui leur serait accordé. Sélosse reprend Freud qui précisait que les patients, à qui il accordait une réflexion particulière, étaient ceux qui avaient souffert d'un événement dans la petite enfance et pour lequel, dans toute leur vie, ils se sentaient innocents. Il existerait un sentiment d'injustice chez ces jeunes.

Les professionnels s'occupant « d'incasables » ressentiraient « l'inquiétante étrangeté » chez eux, dans laquelle ils pourraient être « engloutis », selon Sélosse (2007). Il fait un portrait pour le moins effrayant du fonctionnement psychique de ces jeunes. Sélosse emprunte le terme de « pulsion cannibalique » à Klein pour rappeler « la présence de la mort dévorante au début de la vie ». Les « incasables » se souviendraient de cet aspect mortifère et repéreraient en chaque personne ce visage de la mort si familier. La mort serait très présente chez ces « incasables » ayant des désirs meurtriers. Après un passage à l'acte, une image de l'inquiétante étrangeté leur reviendrait comme un effet de l'après-coup. Ils se sentiraient comme des « revenants ». Ils seraient dans l'agir destructeur, n'ayant aucune place pour s'installer et une incapacité à symboliser.

Des actes auto-engendrés amèneraient ces jeunes à ressentir de l'excitation et de la stimulation, ils sont à l'état le plus brut, dépourvus de signification. L'agir destructeur leur permettrait de fantasmer un corps morcelé faisant ressurgir les souffrances du passé. L'enchevêtrement pulsion de vie/pulsion de mort ne pourrait se faire à cause de ces mouvements archaïques et cela conduirait à l'errance. Sans contenance, ou bien « oubliés » pour reprendre le terme de Lloveras (2015), ils errent. Ils sont sans accroche et sans appartenance. L'absence d'une place au sein de la famille, l'abandon créeraient ces morts de la vie et les inscriraient dans une continuité mortifère. Sélosse (2007) évoque la profondeur du traumatisme chez ces sujets. Ils ne seraient que dans la recherche inconsciente du

rejet. Ils tenteraient de diviser les professionnels. Alors les institutions ne les garderaient pas et en renverraient la cause à ces jeunes. Sélosse reprend Anzieu qui met en avant que l'étrangeté ne serait inquiétante que lorsque le sujet n'est pas considéré dans sa dimension psychique.

Bourcier[61] pédopsychiatre d'orientation psychanalytique, semble partager le même discours que les auteurs que je viens de présenter au sujet de la responsabilité des institutions. Il a d'ailleurs créé une microstructure pour accueillir ces jeunes. Au début de l'article, il reprend le terme « d'incasable » pour dire que c'est un terme commun ayant évolué vers « adolescents difficiles » puis « adolescents aux difficultés multiples ». Pour cet auteur, « l'incasabilité » résulte de deux phénomènes. D'abord les troubles du comportement chez les jeunes seraient plus importants de nos jours et les passages à l'acte seraient dépourvus de symbolisation. Ensuite, ce serait la spécialisation des institutions qui amènerait cette problématique. Il définit ces jeunes comme « présentant des troubles psychiques avec des manifestations comportementales importantes, souvent déscolarisés ou peu scolarisés, dont les familles sont elles-mêmes en grande difficulté » (Bourcier, 2017, p.150). Bourcier (2017) décrit dans la suite de son article, la complexité psychique de ces jeunes. Mais je reviendrai sur ce point dans la partie Discussion.

Finalement Bourcier parle des « incasables » surtout en terme « d'adolescents difficiles » comme il le faisait dans son article co-écrit avec Baudelaire et Lacaze-Morais[62]. Ils précisent « Le premier soin consiste à les distinguer, à les faire naître sous la gangue pesante de leur costume social. » (Bourcier, Baudelaire, Lacaza-Morais, 2015, p.188). En effet, les jeunes sont presque indissociés, pris dans la masse disqualifiante car ils sont considérés comme des « jeunes difficiles » dont le parcours traumatique, les événements lourds de leurs histoires sont mis en avant pour les présenter. Ce sont des jeunes relevant de la psychiatrie mais qui n'en bénéficieraient pas car les équipes d'accompagnants ne persévéreraient pas devant les nombreux refus des jeunes. Le manque de partenariat entre le monde éducatif et la psychiatrie en serait la cause. Mais la volonté des auteurs, que je viens de présenter dans cette dernière partie, tend vers la clinique du sujet. Là encore, Boursier, Baudelaire et Lacaze-Morais (2015) partent de l'intersubjectif vers de l'intrasubjectif en favorisant une approche individuelle du sujet plutôt que de les « coller » (comme on collerait une étiquette) dans un groupe d'adolescents difficiles.

[61] Bourcier, G. (2017). Adolescents « difficiles » et microstructures. *Enfances & Psy*, *76*(4), 149–156.

[62] Bourcier, G., Baudelaire, K., & Lacaze-Morais, B. (2015). À propos de l'accueil des adolescents difficiles en institution à caractère social. Le sujet et le groupe. *Perspectives Psy*, *54*(2), 187–193.

Le psychologue clinicien d'orientation psychanalytique, Boudin[63], travaillant dans un ITEP et dans une MECS, parle d'une jeune qui pourrait être qualifiée « d'incasable » mais il préfère définir cette jeune comme étant « désorientée », « perdue », « en grande souffrance » et sans « attache ». Ce terme ne serait utilisé que par des instances administratives et non au sein même de l'équipe. L'auteur parle également de la multiplicité des prises en charge pour ces jeunes. Non seulement ils connaissent différents lieux d'accueil dans leur parcours mais ils ont besoin de plusieurs accompagnements. Boudin évoque le rejet des professionnels envers ces jeunes qui seraient considérés comme des marginaux. Il reprend les termes qui définissent ces jeunes, ce que je retrouve dans la quasi-totalité des textes, « incasables », « jeunes aux difficultés multiples ». Puis il parle de « jeunes aux besoins multiples » et de « jeunes aux besoins particuliers ». Cela induit alors la clinique du sujet.

Le terme « incasable » ne serait donc pas utilisé par tous les professionnels. Il semble qu'il soit employé en sociologie et, de façon très générale, par les administrations. Les sociologues Deries et Grand (2018) ont renvoyé la responsabilité aux institutions qui délaisseraient parfois ces jeunes dits « incasables ». Ils ont comparé deux parcours de jeunes « incasables » ayant deux « destinées » différentes puisque l'un, délaissé par les accompagnants serait devenu SDF tandis que l'autre, grâce à la rencontre des différents professionnels qui se sont réunis pour parler de sa situation, a pu trouver une solution pérenne. Or le regard des sociologues reste de l'ordre de l'intersubjectif puisque c'est de l'autre, de l'accompagnant, dont dépendrait l'incasabilité du jeune. Néanmois ils ne vont pas chercher du côté de l'individuel et restent très en surface dans leur approche.

Tout d'abord Lloveras (2015) éducateur spécialisé, débute son article sur un plan large en parlant des « incasables » comme des « invisibles » ou des « oubliés ». Il pense également que les professionnels des institutions doivent se rencontrer pour parler du jeune. Il commence à ouvrir le discours vers l'idée de la clinique du sujet qui sera reprise par les psychologues et psychanalystes tels que Sélosse (2007), Chartier (2015) , Bourcier (2015,2017), Baudelaire, Lacaza-Morais (2015) et Boudin (2013). Ces jeunes qui étaient appelés « incasables » vont être pris en compte dans leur individualité et les termes les désignant vont se modifier. Des « jeunes difficiles » qui peut être pris à double sens puisqu'ils sont à la fois difficiles envers eux-mêmes mais également envers les autres. Puis le terme de « jeunes aux difficultés multiples » qui les montre du doigt en appuyant sur leurs

[63] Boudin, F. (2013). De la complexité en travail social. Prendre en charge les « incasables » et autres « jeunes aux besoins particuliers ». *Le sociographe*, *41*(1), 105–114.

incapacités, rien de très reluisant pour ces jeunes « placés » en marge. La notion de « jeunes aux besoins multiples » amène une vision moins accusatrice envers ces jeunes. Ils ont des besoins qui doivent être adaptés à leur problématique individuelle. Ainsi, « l'incasabilité » de ces jeunes a été abordée sous les aspects institutionnels, intersubjectifs et intrasubjectifs.

En conclusion de cette revue de littérature, il se trouve qu'un élément est présent dans chaque partie et semble les relier entre elles comme étant le fil rouge de ma réflexion. Cet élément qui n'est autre que le tiers, qui semble être mis en tension avec la problématique des jeunes dits « incasables » puisqu'il en a été question à chaque étape. Dans la partie clinique et dans la partie analyse, le concept de tiers continuera à guider la recherche.

J'ai commencé par reprendre l'histoire des institutions et leur évolution. Ensuite, je me suis penchée sur le parcours institutionnel ainsi que sur le parcours de vie de ces jeunes appelés les « incasables ». Puis j'ai questionné le terme « incasable » en repérant la façon dont il est utilisé, repris et modifié. Différents termes servent à caractériser ces jeunes comme celui de « jeunes difficiles ». L'arrivée du soin thérapeutique en institution a permis d'avoir une nouvelle représentation moins négative de ces jeunes. Ils ne sont plus identifiés comme des délinquants mais comme ayant besoin d'être pris en charge individuellement. D'abord la notion de fonction tiercéisante puis le tiers institutionnel semblent alors avoir une place centrale dans le parcours des jeunes. En effet, ce sont des jeunes ayant subi des traumatismes psychiques ayant empêché la bonne construction psychique. J'ai tenté d'apporter un éclairage sur les processus en jeu lors de la période de latence et de l'adolescence. Ce qui m'a amenée à une meilleure compréhension de ce qui fait la difficulté de ces jeunes. La relation entre le jeune et le tiers institutionnel semble toujours en tension. D'un côté, les institutions ne semblent pas toujours avoir de réponse adaptée aux situations des jeunes et, de l'autre, nous avons vu que les jeunes pouvaient mettre les institutions en difficulté.

Grâce à la revue de littérature, j'ai pu construire ma recherche auprès de ces jeunes appelés « incasables ». Comme pour cette première partie, j'ai dû passer par l'histoire pour mieux comprendre pourquoi je me suis intéressée à cette population et pourquoi je me suis lancée dans cette recherche. Je vais alors vous décrire le cheminement de ma réflexion et de ma démarche qui n'est pas sans susciter des similitudes avec le cheminement de la revue de littérature.

Chapitre II : Méthodologie, problématique et hypothèses

Chapitre II. Méthodologie, problématique et hypothèses

I. Les origines de cette recherche

L'idée de faire une recherche dans le champ de la psychanalyse prend son origine dans l'analyse des mouvements transféro-contre-transférentiels. C'est là l'origine de cette histoire. C'est le récit de ma propre histoire professionnelle que je vais mettre en lien avec l'histoire de la recherche. Il existe des enjeux au niveau interne ainsi qu'au niveau externe. Lorsque j'ai commencé la thèse, je mettais en place ma pratique clinique dans le cadre de l'institution. Je devenais psychologue et je devenais chercheuse. Puis je me suis trouvée dans deux cadres externes : l'institution et l'université dans la construction d'une pratique.

J'ai alors découvert une clinique complexe. Faire une recherche m'a permis d'ajouter du cadre à ma pratique et à ma réflexion. La recherche est un premier espace de réintrication. L'espace de réflexion offert par les deux directrices de thèse a facilité la réintrication de choses désintriquées au niveau de ma clinique. Cet espace universitaire a une fonction de tiers institutionnel. C'est à dire qu'il m'était difficile de réfléchir en institution donc j'ai cherché d'autres lieux : l'université et une supervision à l'extérieur avec un psychanalyste. Les temps d'écriture m'ont permis de prendre du recul et de faire un pas de côté et de me dégager de la pratique clinique.

Ma propre histoire avec l'institution a été malmenée parfois à cause de ruptures dans mon parcours professionnel. J'ai pu alors m'identifier aux jeunes ayant vécu des ruptures institutionnelles et dont l'histoire a été malmenée. Comme il fut parfois difficile d'écrire l'histoire de ces jeunes, je me suis appuyée sur ses cadres internes et externes pour rédiger cette clinique. C'est aussi un récit contre-transférentiel qui va être développé tout au long de cette recherche.

A travers la revue de littérature, j'ai tenté de comprendre l'histoire des institutions en la mettant en lien avec l'histoire des jeunes. Les institutions se sont transformées en fonction de l'évolution des représentations qu'elles avaient des jeunes en difficultés. L'histoire est alors un élément très important pour comprendre le phénomène « d'incasabilité ». Alors il me semble pertinent que je fasse le récit de ma propre histoire avec l'institution et de ma rencontre avec les jeunes dont je vous parlerai plus bas, pour comprendre ce qui m'a amené à faire cette recherche.

Je fus diplômée de l'université Paris-Nanterre d'un master 2 de psychopathologie et de

psychologie clinique en juillet 2014. Alors que je faisais mes adieux à l'université, je ne savais pas que, moins d'un an plus tard, j'allais venir la retrouver. Bien qu'il soit question de séparation, je reviens et je sais d'où je viens. J'en ai une représentation contrairement aux jeunes qui n'en n'ont pas de leur propre histoire. En octobre 2014, j'obtiens un poste de psychologue clinicienne à temps partiel dans un ITEP adossé à une MECS. La particularité de cet Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique est qu'il comprend une Maison d'Enfants à Caractère Social. Donc, tous les enfants sont accueillis car ils présentent des troubles du comportement mais tous ne sont pas placés par l'Aide Sociale à l'Enfance ou par la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

Certains enfants viennent à la journée et rentrent dans leur famille, famille d'accueil ou foyer le soir. D'autres sont en internat la semaine et rentrent les week-ends et pendant la moitié des vacances scolaires. Cependant, des aménagements concernant l'accueil et le retour en famille sont possibles en fonction des relations et des situations familiales.

C'est un endroit vaste qui comprend une très grande maison que j'appellerai le « manoir ». Cette grande bâtisse dessert, sur une grande étendue d'herbe, six bâtiments. Il y a une école (avec sa cour de récréation, son gymnase, ses ateliers), un bâtiment administratif, une salle d'activité et trois maisons pour les enfants. Une d'entre elle est dédiée aux enfants venant à la journée, une autre pour ceux qui sont en internat ITEP et la troisième pour ceux qui sont à la MECS. Un autre internat ITEP se situe en dehors de l'institution car il est réservé aux plus grands travaillant l'autonomie. Derrière le manoir, un internat, sous forme de maison, existe pour les plus petits. L'autre particularité est que l'ITEP/MECS n'accueille que des garçons de 6 à 18 ans. Les enfants sont répartis par âge sur chaque « groupe », les différents bâtiments étant appelés des « groupes » par les professionnels.

Mon bureau se trouve au rez-de-chaussée du manoir qui est une partie où l'on trouve trois bureaux : le mien, celui de la psychanalyste ainsi que l'infirmerie. Entre nos bureaux se trouve une salle inquiétante car elle est appelée la « salle des punis ». Quand certains jeunes reçoivent une punition nécessitant d'écrire, ils viennent dans cette salle, encadrés par des éducateurs. Mais le problème est que cette salle se trouve en plein milieu des bureaux où les jeunes reçoivent des soins. Le soin n'étant pas une punition, je me demande comment les jeunes se représentent cet espace car, moi-même, je me fais l'interprétation que le soin ne devrait pas être vécu comme une punition.

Je suis donc en poste et je découvre l'institution au fil des jours. J'apprends à m'approprier le projet institutionnel qui met en avant le soin pour l'enfant. L'aspect thérapeutique est dans (presque) toutes les bouches. L'enfant est investi en tant que sujet et dans son individualité avec sa

problématique qui lui est propre. L'institution est constituée par différentes équipes pluridisciplinaires. Il y a des équipes éducatives sur chaque groupe. Certains travaillent pour la MECS et d'autres pour l'ITEP. Il y a l'équipe pédagogique rassemblant les enseignants, les éducateurs sportifs et éducateurs techniques. Nous travaillons avec des veilleurs de nuit, le personnel technique, les maîtresses de maison et le personnel administratif. Une équipe de cadres, dont je fais partie, se réunit régulièrement. Enfin, nous organisons des rencontres avec l'équipe médico-psy composée de l'infirmière, du médecin, des psychologues, de la psychanalyste et de la psychomotricienne. Je découvre à la fois un fonctionnement institutionnel et mon propre fonctionnement en tant que psychologue. Mon propre fonctionnement sera en lien avec la dynamique institutionnelle. C'est un de mes premiers postes et je remarque des différences entre la représentation que j'avais du métier de psychologue et la réalité du terrain. En effet, je découvre le travail en équipe mais aussi les entretiens cliniques en tant que psychologue et non plus en tant que stagiaire. Je me rends compte que je vais pouvoir proposer des choses différentes que des suivis psychologiques classiques. C'est ce que je reprendrai plus bas.

Des réunions regroupant les éducateurs, les cadres et l'équipe médico-psy ont lieu chaque semaine. Les réunions cliniques se font avec les éducateurs de groupe où l'on va travailler spécifiquement le cas clinique des jeunes de ce groupe et d'autres se font de façon plus générale, avec tous les éducateurs. Chaque personne participant à cette dernière peut prendre la parole pour amener une information, des questionnements ou un thème de travail. Au fil des mois, deux prénoms de jeunes vont être très souvent scandés par les équipes : « Paul » et « Laurent ».

Les équipes semblent mises à mal par leurs accompagnements qui demanderaient des besoins spécifiques auxquels une réponse paraîtrait impossible à donner, dans un premier temps. Les noms de « Paul » et « Laurent » résonnent à travers les murs de l'institution. Ils sont dans toutes les bouches. Les cadres et l'équipe médico-psy sont très souvent interpellés pour les agissements de ces jeunes. Certains sont inquiets, d'autres perdent patience. Cependant, comme précisé plus haut, le soin est une valeur très importante pour les professionnels de cet établissement. Ils se mobilisent, tentent de trouver des pistes de travail pour ces jeunes. Parfois la réalité les rattrape et ils ne peuvent pas toujours mettre en place leurs idées pour des raisons budgétaires, d'emploi du temps, d'organisation ou encore de droit.

Ce sont des jeunes décrits par les équipes comme violents, fuyants, errants, comme ayant subi des « choses difficiles » dans leur jeune enfance. Ils auraient connu différents lieux d'accueil avant d'arriver à l'ITEP/MECS. Ces jeunes seraient dans la transgression. Enfin, si je m'en tiens aux

premières réunions et aux discours de chaque membre de l'institution, tout porterait à croire que ces jeunes sont décrits comme des « incasables ». Tout ce remue-méninges me questionne et je me demande alors comment peut-on être soignant pour ces jeunes si difficiles. Ce sera ma question première. Mais pour en arriver là, il me faudra mieux comprendre le fonctionnement psychique de ces jeunes.

Avant d'en dire davantage au sujet de Paul et de Laurent, qui sont les cas cliniques exposés dans cette thèse, je dois faire un détour par la façon dont cette recherche a été menée en rappelant le cadre et les moyens mis en place.

II. Devenir chercheuse : méthodologie avec une approche psychanalytique

Je me suis construite en tant que psychologue à travers cette première expérience institutionnelle. C'est également ainsi que mon désir de faire de la recherche s'est exprimé. Je ressentais le besoin d'un étayage théorique pour servir ma pratique. Les questionnements au sujet de jeunes difficiles prenaient de plus en plus de place dans mon travail sur le terrain. Alors pour faire un pas de côté, je décide de contacter Mme Riazuelo, qui me présenta Mme Chaudoye. Nous réfléchissons à cette question au sujet des jeunes et le terme « incasable » fut rapidement posé et mis au travail.

Deux noms revenaient souvent dans le discours de l'équipe pluridisciplinaire au sein de l'institution : Laurent et Paul. Alors une nouvelle question se posait, à savoir, si l'institution ne devait pas jouer le rôle de tiers auprès de ces jeunes dits « incasables ». Si je cite le mot « incasable » comme défini dans la littérature, alors je suppose que Laurent et Paul soient des dits « incasables ». C'est ce que je reprendrai dans la prochaine partie. Ce qui ressort dans chacune de ces deux histoires, est notamment l'absence de la fonction paternelle. La première hypothèse décelée est que l'institution aurait pour fonction de faire tiers auprès « d'incasables ».

Le tiers dans une institution thérapeutique est celui qui va prodiguer le soin. Il est communément appelé « soignant ». Lorsque j'utilise le terme « soignant », il ne s'agit pas seulement de soin psychique ou physique dans le sens du soin médico-psychologique. En effet, le soin passe également par les apprentissages, le relationnel et par le travail de réflexion avec le jeune. Les éducateurs, professeurs et cadres sont également soignants dans cet établissement mais il arrive qu'ils ne puissent plus l'être. Ce qui peut amener les enfants à adopter des comportements non adaptés comme le fait d'être violents ou d'être seuls face à leurs idées morbides. Ces enfants dits « incasables » viennent malmener les méthodes de travail de chacun et, en parallèle, ils peuvent être également malmenés. Il y aurait comme un effet miroir entre ce que peuvent renvoyer les adultes aux jeunes et, à l'inverse, il arrive que les adultes se mettent au même niveau que les jeunes lorsqu'ils s'adressent à eux. C'est ce qui peut se passer dans une relation miroir lorsqu'il devient difficile pour le professionnel de tenir sa fonction tiercéisante. En psychanalyse, cela peut être traduit par l'abandon de la fonction symbolique du tiers pour laisser place au réel.

C'est pourquoi je vais présenter deux cas cliniques. J'exposerai alors le suivi en le déroulant, séance après séance, pour ensuite l'analyser sur le même modèle. Je tenterai de prendre en considération les mouvements transféro-contre-transférentiels et de mêler la pratique à la théorie ainsi

que les identifications projetées sur moi, notamment avec le patient Laurent, que je développerai dans la partie « analyse ». Il n'a pas toujours aisé de prendre du recul par rapport aux ressentis, aux mouvements de colère, de compassion etc. C'est l'analyse dans l'après-coup qui me permettra de prendre du recul par rapport à ma pratique de terrain. En effet, le fait d'avoir deux casquettes, celle de psychologue clinicienne et celle de chercheuse, n'a pas toujours été facile. Il a fallu respecter ces deux espaces en les distinguant. Par exemple, lors des réunions d'équipe, il m'est arrivée de pointer certains éléments en me disant qu'il serait intéressant de les développer dans ma thèse. Alors ma mission de psychologue clinicienne pouvait être mise à mal. J'ai donc séparé ces deux espaces qui pouvaient s'envahir l'un et l'autre en m'appropriant ces deux casquettes sur des temps différents. Au travail, je suis psychologue clinicienne et je remplis la mission qui m'est demandée puis, grâce à l'après-coup et en élaborant dans des espaces de réflexion, telles que mes rencontres avec mes directrices de thèse ou en supervision, je deviens chercheuse.

Le transfert et le contre transfert sont des mouvements inconscients chez le patient et chez le thérapeute. Le premier à évoquer le contre-transfert est Freud en 1910[64]. Il parle d'une influence qu'exercerait le patient sur des sentiments inconscients de son analyste. L'analyste devrait, selon lui, maîtriser ses sentiments, voire les mettre de côté. Ferenczi[65] reprendra le travail sur le contre-transfert en l'élargissant vers une conception intrapsychique. L'analyste doit alors apprendre à travailler sur ses ressentis. Il ne serait plus sous l'influence du patient mais ressentirait ces phénomènes par rapport à son propre conflit psychique. Pour Ferenczi, le transfert et le contre-transfert sont à travailler dans un ensemble pendant l'analyse afin de ne pas troubler la cure. Ce travail d'après-coup m'a semblé nécessaire pour comprendre ce qui pouvait être en jeu dans la relation patient-psychologue lors des deux suivis thérapeutiques.

[64] Freud, S. (1910). Perspectives d'avenir de la thérapeutique psychanalytique. In *De la technique psychanalytique* (PUF). Paris.

[65] Ferenczi, S. (2013). *Transfert et introjection* (Payot et Rivages). Paris.

III. La méthodologie

La méthodologie adoptée est le suivi thérapeutique de deux jeunes. Faisant une recherche avec une clinique singulière, j'ai choisi l'orientation psychanalytique. C'est pourquoi j'ai retenu l'étude de cas pour comprendre la complexité d'un sujet. Cela signifie plusieurs années de rencontres dans le cadre de suivis, notamment deux années et demie. Cela m'a permis d'avoir une quantité importante de clinique. Ce fut beaucoup de travail d'observation, notamment pour l'un des suivis au sein d'un groupe. Il m'a fallu ensuite retranscrire cette clinique, d'abord de façon brute sur le court temps post-entretien que j'avais, pour ensuite l'affiner dans l'après-coup. Ce fut aussi de la préparation pour le groupe thérapeutique théâtre. Il fallait prévoir des exercices d'improvisation et être à l'écoute des propositions des jeunes afin qu'ils puissent créer ensemble une histoire.

Une fois la clinique retranscrite, j'ai dû passer à son analyse. J'ai bénéficié de temps d'échanges extérieurs pour étayer ma clinique. La psychanalyse me permet d'orienter l'analyse de cas cliniques. Il m'a fallu analyser le transfert et le contre-transfert pour montrer comment je suis passée de la clinicienne à la chercheuse. Je considère l'analyse transféro-contre-transférentielle comme des résultats de la recherche. Mon cadre de chercheuse était mis en arrière-plan pendant les entretiens cliniques car c'était dans le cadre du suivi thérapeutique et, en tant que psychologue clinicienne, lorsque les entretiens avec les jeunes avaient lieu. Puis dans l'après-coup, l'analyse avait pour but la recherche. Il y a eu plusieurs allers-retours dans ce travail thérapeutique entre le moi clinicienne et le moi chercheuse.

Les deux suivis thérapeutiques qui seront exposés, celui de Paul et celui de Laurent, ont été élaborés dans des cadres différents. Le premier se situe essentiellement dans un suivi individuel et le second dans un groupe de théâtre.

1. Etude de cas de Paul

Les entretiens cliniques en individuel se sont effectués principalement dans mon bureau. Les jeunes disposent d'un temps de 30 minutes environ pour leur séance. C'est un temps accordé par l'institution mais qui n'est pas figé. Suivant les jeunes, il arrive de dépasser ce temps ou bien de le raccourcir. Cela dépend non seulement de leur capacité d'élaboration, de concentration, de leur envie ou non d'être ici mais aussi du moment où il semble juste de mettre fin à la séance afin de pointer un moment important dans le travail thérapeutique ou encore afin d'éviter de se laisser déborder par un

trop plein de mouvements pulsionnels. Parfois le cadre, peut-être trop fermé dans un face à face autour d'un bureau, a pu être difficilement supportable pour Paul. Il a fallu trouver d'autres alternatives qui ont modifié le cadre de départ et que je dévoilerai lorsque j'étudierai le suivi de Paul. J'ai davantage utilisé la technique d'association libre. Le patient pouvait trouver du papier, des feutres et des crayons sur le bureau, à sa disposition. Trois miroirs ronds sont au mur, des jouets sont disposés sur un tapis.

Une des particularités du fonctionnement institutionnel, est que je dois toujours aller chercher les jeunes à l'heure de leur rendez-vous, sauf lorsqu'il est convenu avec l'éducateur, que ce soit celui-ci qui accompagne le jeune. En effet, aucun jeune ne doit rester seul et sans surveillance pour des raisons de sécurité. Alors, quand je viens chercher le jeune dans sa classe par exemple, je peux repérer des comportements différents selon les jeunes, leurs disponibilités et leur attachement au jugement de l'autre. Effectivement, aller chercher un jeune en tant que psychologue peut avoir une influence sur la façon dont va se présenter ce jeune en tenant compte de ces facteurs. Il arrive parfois que certains jeunes disent qu'ils n'ont pas rendez-vous ou bien qu'ils viennent mais pas longtemps... Une fois dans le bureau, ils peuvent enfin s'autoriser (ou non) à investir l'espace de parole. Une autre forme d'accompagnement thérapeutique a été mise en place : l'atelier thérapeutique théâtre.

2. Etude de cas de Laurent

L'atelier thérapeutique théâtre est à différencier du psychodrame. En effet, n'étant pas formée au psychodrame et souhaitant mettre en place un atelier créatif débouchant sur un spectacle, le but était tout autre. Les enfants, l'éducateur co-animateur du groupe et moi-même co-animatrice, n'avions pas pour but de jouer des situations conflictuelles par exemple, afin de trouver des pistes de travail. Notre objectif était de jouer en improvisant puis en s'appropriant un texte ou en créant une histoire dans un cadre contenant. Dans l'après-coup, nous analysions ce qui est en jeu du point de vue latent. C'est ce que nous découvrirons dans l'analyse du cas Laurent.

Les séances se sont d'abord déroulées dans une première salle non appropriée à l'atelier puisque nous étions dans le salon d'un des groupes de vie. La séance débordant sur l'heure du repas, nous dérangions les jeunes qui venaient pendant leur pause du midi et qui ne pouvaient pas profiter de leur maison convenablement. Nous avions une salle d'activité qui nous était proposée mais la salle était prise sur ce créneau. Après en avoir discuté en réunion, nous avons obtenu la salle d'activité, ce qui paraissait plus adapté. Cependant, cette salle avait été laissée à l'abandon, elle était sale et plusieurs objets y était entassés. Les jeunes regrettaient le petit salon beaucoup plus accueillant malgré

tout. Mais une fois que la salle fut débarrassée, nous avons commencé à nous installer. Nous prenions nos marques au fur et à mesure. Les jeunes apportaient des objets qu'ils laissaient dans un placard puis, grâce à un budget qui nous a été attribué, nous avons pu acheter des vêtements qui ont servi de costumes.

Ce changement de lieu a eu une influence sur la continuité des séances. Mais après quelques aménagements, le lieu a pu être investi. En revanche, d'autres problèmes sont survenus. L'éducatrice avec qui j'animais le groupe ne pouvait pas être présente de façon régulière à cause des plannings imposés qui ne peuvent pas être identiques d'une semaine à l'autre. Alors, soit je me retrouvais seule, ce qui ne pouvait pas être une réponse à l'absence de l'éducatrice puisque son rôle est indispensable lors des séances ; soit il fallait trouver quelqu'un pour la remplacer. Cependant, cela coupait quelque chose dans le travail puisque les jeunes découvraient au dernier moment une nouvelle personne qui allait entrer dans un espace qu'ils avaient déjà investi et dans lequel la confiance en soi et en l'autre a mis du temps à s'installer. Le groupe était formé et l'éducatrice et moi-même en faisions partie. L'entrée imprévue d'un nouvel individu pouvait générer de la méfiance chez les jeunes. Cela pouvait aussi les amener au refus de jouer.

Il n'était pas rare qu'un éducateur, qui avait été « placé » à la dernière minute sur cet atelier à cause de l'absence de l'éducatrice menant le groupe, ne se sente pas à l'aise ou bien intéressé par le théâtre. En effet, il nous a fallu travailler sur ce projet, nous l'avons élaboré avant de le mettre en place. Et c'est aussi parce que nous étions deux passionnées de théâtre que nous prenions plaisir à faire ce travail avec les jeunes. Cependant, ce n'était pas le cas de tous les éducateurs, qui de surcroît n'avaient aucune préparation, peu de connaissances et ne savaient pas sous quelle forme l'atelier se déroulait. Alors je devais diriger l'atelier et dire au remplaçant ce qu'il devait faire. Cela manquait alors de fluidité et bloquait la créativité. L'éducateur ne se laissant pas de liberté par peur « de ne pas faire ce qu'il faut » n'osait que peu de chose. Cela pouvait avoir une influence sur les jeunes qui de façon consciente ou inconsciente ressentaient ce blocage et se bloquaient à leur tour.

Cela montre qu'il y avait régulièrement des irrégularités dans le déroulement de cet atelier, que ce soit de façon générale par les présences-absences des jeunes, des éducateurs et de moi-même, ou au sein même d'une séance par les mouvements transféro-contre-transferentiels ou identificatoires. Je développerai ces dynamiques interindividuelles et intra-individuelles dans l'analyse du cas clinique de Laurent.

IV. L'éthique et la déontologie

Ce sont des patients que j'ai suivis pendant deux ans. Afin de respecter les questions d'éthique et de déontologie, l'anonymat des deux jeunes sera préservé. Leurs noms seront alors changés ainsi que certains éléments de leur histoire, en dehors du manoir et de l'histoire institutionnelle. Le nom de l'institution sera également changé et aucun nom de professionnel n'apparaîtra. Lors de supervisions cliniques ou lors des temps d'échanges et de travail avec Mme Riazuelo et Mme Chaudoye, les noms réels seront également préservés.

Un espace de parole est proposé aux patients que ce soit en groupe ou en individuel. La parole est libre mais, dans le groupe, les co-animateurs veillent à ce qu'il n'y ait pas de débordement. L'éducateur, éducatrice ou professeur(e) est garant de la sécurité physique du groupe tandis que je suis garante de la sécurité psychique dans le groupe et lors des entretiens individuels. Je tente de garantir un cadre, parfois mis à mal, dans la durée et la continuité des séances.

Mes espaces de réflexion me permettent d'analyser la relation transféro-contre-transférentielle afin d'éviter tout passage à l'acte, qu'il soit d'un point de vue relationnel, affectif ou physique, dans le but de préserver l'intégrité subjective du patient. Cela me permet également de remettre en questions mes compétences et ma réflexion. Je participe à des formations orientées dans le champ de la psychanalyse afin de toujours mettre au travail mon analyse clinique.

Ma pratique clinique s'adapte au patient en fonction de ce qu'il propose en séance et de sa problématique. Aucune séance n'est la même et je ne suis pas de protocole pré-établi. Je me permets d'amener des éléments pouvant apporter un bénéfice à la thérapie. Par exemple, à l'atelier thérapeutique théâtre, certaines scènes sont écrites mais elles servent de base à l'élaboration en groupe et sont malléables en fonction des propositions des patients. Il m'arrive de m'appuyer sur l'art dans la thérapie (dessin, musique).

V. Construction de la problématique et des hypothèses à partir de la clinique

La revue de littérature ainsi que la clinique m'ont permis de découvrir la clinique de l'adolescent mais plus particulièrement celle du jeune appelé "incasable". Il a fallu, dans un premier temps, comprendre l'histoire des institutions accueillant ces jeunes. J'ai repéré que l'évolution des comportements des jeunes, les changements de la loi concernant l'enfant mais aussi pour des raisons économiques et politiques, les institutions sont passées par différents systèmes allant du bagne aux instituts de soin et/ou d'accueil pour l'enfant. Il a donc fallu comprendre les besoins de ces enfants qui seraient en perpétuelle évolution. Cette compréhension des comportements et des besoins permettent d'accompagner les jeunes en fonction de leurs besoins. En effet, certaines institutions ont des critères stricts auxquels l'enfant doit répondre pour y être accueilli. Cependant, certains jeunes ne trouvent de place nulle part. Ils sont alors « baladés » d'institution en institution, vivant sans cesse des ruptures. Ils sont appelés les « incasables ».

La question de départ était orientée vers les équipes soignantes. En effet, moi-même étant soignante, je me demandais comment j'allais pouvoir venir en aide aux équipes dans l'intérêt des jeunes. Alors la première problématique posée était : « Comment être soignant auprès des jeunes dits « incasables » ? ». C'est à dire que je m'interrogeais sur le "comment faire", quelle « méthode » aborder auprès des équipes et des jeunes afin que la fonction tiercéisante soit adoptée par l'institution. Étant préoccupée par les demandes des équipes par rapport à leur accompagnement auprès de ces jeunes, et étant jeune psychologue clinicienne, je suis restée longtemps dans un fonctionnement qui était de penser une action pour trouver une solution. D'ailleurs, je voulais répondre immédiatement à la problématique lorsque j'écrivais la revue de littérature. Cependant, la revue de littérature et les rencontres avec mes directrices ont permis un étayage psychanalytique et clinique. Cela a ouvert ma pensée en recentralisant la problématique sur le sujet lui-même en lien avec le travail du psychologue.

La nouvelle problématique est devenue : « Comment mieux comprendre le fonctionnement psychique des jeunes dits « incasables » ? ». Si j'observe ce qui se joue en psychanalyse, je remarque que c'est « l'adolescent » en tant que sujet dont il sera question. Passant du global à l'individuel, comme l'ont fait d'ailleurs les institutions au fil des années, en passant par une prise en charge groupale pour ensuite aller vers un accompagnement individuel.

L'importance de la tiercéité a été mise en avant dans cette revue de littérature. Tout au long de celle-ci, cette notion est ressortie comme si elle était le fil qui me conduisait à penser que ce tiers

devait avoir une fonction importante dans la vie du sujet pour qu'il apparaisse autant. Ma clinique, que vous verrez plus bas, a contribué à cette réflexion puisque les deux cas que j'ai décrits semblent tous deux dépourvus d'un représentant de cette fonction tiercéisante qu'est la fonction paternelle. Cette réflexion amène à l'hypothèse générale suivante : Du manque de la fonction du père, qu'en est-il de la fonction tiercéisante ?

La notion de tiers peut être associée au travail thérapeutique en institution. La fonction paternelle pourrait être représentée pour le sujet par des professionnels qui accompagnent le jeune. Mais il semblerait que cette place ne soit pas simple à prendre. Se positionner en tant que tiers semblerait particulièrement difficile avec des jeunes en marge de l'institution. Ce qui ouvre la sous-hypothèse suivante : Quels sont les enjeux dans l'accompagnement des jeunes appelés les « incasables » ?

Maintenant je vais mettre en relief ce que je viens de développer grâce à la partie « Clinique ». Je ferai un déroulement des séances au fur et à mesure du suivi de Paul, ainsi que le déroulement des séances avec Laurent. Par la suite, je tenterai d'analyser la clinique afin de répondre à la problématique : « Comment mieux comprendre le fonctionnement psychique des jeunes dits « incasables » ?

Chapitre III : Clinique et analyse

Chapitre III. Clinique et analyse

I. Le premier cas clinique

1. Le cas de Laurent.

Les rencontres avec Laurent s'effectueront dans la salle de l'atelier théâtre thérapeutique. L'espace de jeu est vaste. La salle n'est pas très accueillante mais c'est la seule qui peut recevoir cet atelier. Les murs sont abîmés, il y a beaucoup d'objets que les enfants de l'institution ont fabriqué lors d'un autre atelier. La salle sert à d'autres activités pour cette première année mais elle sera refaite pour devenir la salle de « l'Imaginarium », endroit où notre imaginaire s'exprime. L'atelier va évoluer au fil du temps pour s'adapter aux besoins et aux demandes des enfants. Les séances ont une durée d'une heure chaque semaine. Il y a deux groupes : un groupe de six, composé d'enfants de 9 à 13 ans et l'autre de quatre enfants ayant de 13 à 15 ans. Laurent débute dans le premier groupe. Il est alors âgé de 12 ans lorsque je le rencontre la première fois.

Lors d'une réunion d'équipe, les éducateurs font la synthèse de Laurent. Ils me donnent des informations formelles puis ils vont parler de Laurent avec leur ressenti sur sa situation. Il est âgé de 10 ans lorsqu'il arrive à la MECS (Maison d'Enfants à Caractère Social) où il restera pendant un an et demi avant de rejoindre l'ITEP (Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique) de l'institution. Laurent est le deuxième enfant d'une fratrie de trois. Les autres enfants vivent au domicile de la mère. Le couple de parents serait « fragile », selon les éducateurs, car très souvent ils se sépareraient puis se mettraient de nouveau ensemble. Parfois la « maman » dirait ne plus être avec « Monsieur » mais, lors de visites au domicile, « Monsieur » serait présent. Aujourd'hui ils seraient officiellement ensemble et vivraient dans la même maison.

Laurent souffre du diabète, ce qui l'a conduit à être hospitalisé dans un établissement spécialisé pendant plusieurs mois. Et c'est dans celui-ci que, l'équipe soignante a remarqué des troubles du comportement chez Laurent. Il est décrit comme un enfant violent physiquement et verbalement mais également comme souffrant de carences éducatives. Il rejoint ensuite un ITEP autre que notre établissement à la journée. L'internat semblait compliqué compte tenu des nombreux soins que Laurent doit recevoir à domicile pour soigner sa maladie. En effet, une

infirmière vient lui faire des piqûres d'insuline trois fois par jour. L'accompagnement ITEP aurait permis un apaisement des troubles du comportement mais, pendant les vacances scolaires, le comportement de Laurent se serait détérioré, laissant place à une violence accrue.

Laurent errerait dans son quartier jusqu'à tard le soir et, dès que ses parents l'interdisent de sortir, il entrerait en crise cassant toute sa chambre. Seule la fatigue pourrait l'arrêter dans ces moments-là. A cette époque, Laurent a huit ans. Les parents n'arriveraient plus à tenir le cadre éducatif et ne géreraient plus du tout les soins liés à sa maladie. Laurent a volé une console de jeu dans un magasin, ce qui aurait provoqué une réaction de violence physique du père sur son enfant. La mère a alerté l'assistante sociale du premier établissement ITEP fréquenté sur le danger qu'encourrait Laurent s'il reste au domicile. En effet, les parents diraient ne plus pouvoir maîtriser leurs réactions face aux crises de Laurent. De plus, les relations fraternelles seraient également conflictuelles. Le frère aîné de Laurent est maintenant placé dans un établissement. Laurent sera d'abord placé à la Maison d'Enfants de notre institution puis rejoindra l'ITEP de ce même établissement.

Première séance

Lors de la première séance, Laurent n'était pas présent ; il n'est arrivé qu'à la suivante. Le groupe s'était déjà rencontré, avait pris ses premiers repères. Lorsqu'il entre, je ne le connais pas. Il est très agité, il va et vient par-delà la pièce, parle très fort lorsqu'il s'exprime et est très agressif envers les autres, il a beaucoup de difficultés à se poser. Dès que quelqu'un lui parle, il lui répond violemment « *Quoi qu'est ce t'as toi !?* ».

Il emmène avec lui une petite mallette. Je ne lui demande pas ce qu'elle contient mais je remarque qu'il la maltraite. Il la jette, lui donne des coups de pieds, ainsi il attaque ce qu'elle représente, soit, le soin et ce qui lui permet de rester en vie. Attaquer cette mallette, c'est mettre sa vie en danger. La dimension autoconservatrice est mise en jeu et attaquée car le contenu de cette mallette permettant de le soigner, risque de ne plus pouvoir remplir cette fonction au vu des nombreux mouvements d'agressivité qu'elle subit. Il risque alors sa vie en tentant de détruire cet objet. A plusieurs reprises, l'éducatrice devra le reprendre.

Laurent ne supporte pas l'autorité. Il n'hésite pas à avoir des mots très durs, vulgaires. Il provoque sans cesse les autres. Le groupe semble un peu perturbé par ce nouvel arrivant. Les enfants s'agitent, entrent en conflit les uns avec les autres allant jusqu'à se menacer verbalement. Le groupe avait commencé à prendre ses marques et ce changement vient renverser la première prise de repère. Laurent fait la moitié des exercices proposés. Il remet tout en cause, ne voit pas bien le sens de tout cela.

Le premier exercice est un exercice de relaxation. Tout le monde s'allonge, bras le long du corps, yeux fermés. Ils doivent inspirer et expirer plusieurs fois à la suite, sans parler, en restant concentrés sur les souffles des membres du groupe dans le but de trouver une cohérence dans leurs respirations. Mais pour Laurent, il est compliqué de garder son calme, de garder le silence ou de ne pas embêter un camarade. Je me demande alors ce à quoi lui renvoie le fait d'être allongé au sol avec les autres. La mort ? La scène primitive ?... Laurent est dans la toute-puissance. En effet, certains tentent de le faire taire en lui expliquant qu'ils avaient envie d'avancer dans les exercices mais cela ne fait qu'envenimer le conflit. Il est difficile d'aller à l'encontre de Laurent car il n'accepte aucune intervention de l'autre.

Il continuera les exercices mais en étant toujours dans la moquerie. L'éducatrice le reprend à chaque fois mais c'est toujours compliqué. Il faut trouver un autre moyen de faire avec lui. Il n'est pas vraiment dans la recherche de contact avec moi. Il échange avec l'éducatrice et les autres enfants qu'il connaît. Quand je m'adresse à lui, il est méfiant, un peu déstabilisé. Je le questionne sur ses dires et sur ses actes mais ne l'interdit pas. Il semblerait que son rapport avec l'adulte est de type vertical : l'adulte interdit, donne les ordres et lui doit obéir. Ce qu'il refuse. Alors je lui demande ce qui est compliqué pour lui, pourquoi il n'arrive pas à faire les exercices jusqu'au bout. Mais il n'arrive pas à me répondre directement, surpris par ma question. Puis en riant, il me dit : « *Mais non mais je vais le faire Madame* ». Ainsi il réussit à se remettre au travail avec les autres quoique toujours à la limite de se déconcentrer.

A la fin de la séance, je leur demande ce qu'ils peuvent dire de la séance. Laurent me dit que ça ne l'a pas intéressé et qu'il ne reviendra pas la semaine prochaine. Je lui explique que les séances ne sont pas obligatoires et qu'il peut encore arrêter. Par contre, s'il décide de continuer, il s'engage alors à venir à chaque séance car le travail qui est fait est groupal et chacun doit pouvoir compter sur l'autre. Il me dit de nouveau qu'il ne reviendra pas de toute façon.

<u>Deuxième séance</u>

La semaine suivante j'accueille les enfants dans la salle où nous avons commencé l'atelier. Nous sommes dans la salle de repos d'un des lieux de vie de l'ITEP. Cela n'est pas confortable car les enfants du lieu de vie entrent pendant les séances et l'atelier gêne la tranquillité de ce lieu. Mais nous n'avons que cet endroit pour le moment. Laurent est venu à la séance. Il me dit qu'il a réfléchi et qu'il a envie de faire partie du groupe. Nous commençons par un exercice de relaxation. Nous reprenons l'exercice de respiration. Laurent n'arrive pas à fermer les yeux. Cela semble beaucoup trop inquiétant pour lui. Il fait d'ailleurs semblant de les fermer. Il est pris entre l'envie de réussir l'exercice et, parallèlement, il angoisse de ne plus voir ce qui se passe autour de lui.

Je me demande, là encore, ce à quoi lui renvoie cet exercice. Le rire semble être un mécanisme de défense pour Laurent. Il ne réussit pas à se relaxer et les autres ont du mal à supporter ses rires. Ils lui demandent de se concentrer, ce qui fait monter la colère de Laurent qui devient insultant. Nous nous installons ensuite en cercle au milieu de la pièce. Laurent s'installe face à moi. Son regard est très menaçant, comme s'il m'en voulait de l'avoir fait participer à cet exercice insupportable. Je reste neutre face à cela. Je demande aux enfants ce qu'est pour eux le théâtre. Laurent ne répond pas. Les autres proposent plein de choses mais pas lui. Cependant, il reste attentif aux dires de ses camarades.

Nous parlons de la naissance du théâtre jusqu'au théâtre d'aujourd'hui grâce à un support photo. Laurent est très intéressé par le théâtre de la Grèce antique, notamment par la structure en elle-même qu'il trouve impressionnante. « *C'est grand ! Ils jouaient devant tout ce monde-là ! Ils avaient pas peur !* » Je lui demande alors si ça lui fait peur de jouer devant des spectateurs et il me répond « *Bah non pas du tout !* ».
L'éducatrice lui dit : « *En plus il y aura tes parents, tu vas leur montrer ce que tu sais faire.*
- *Bah ouais mais c'est bon je vais y arriver* ». Il se montre confiant et on ressent en lui cette envie de montrer à ses parents ce qu'il peut faire.

Un des enfants me demande s'ils auront des textes à apprendre. Aussitôt, Laurent se redresse de sa chaise et me dit : « *Non mais c'est mort, j'arrête* ». A plusieurs reprises, il va utiliser cette expression « *c'est mort* ». Il y a chez Laurent un lien permanent à la maladie, le renvoyant à la mort. Il a très peur de sa maladie qu'il ne gère pas et que ses parents n'arriveraient pas toujours à contrôler. Il fait beaucoup de séjours à l'hôpital car souvent sa vie est en jeu.

Alors, lorsqu'il se lève pour me dire qu'il arrête, je lui demande la raison de cette annonce. Il répond qu'il ne sait pas lire, ce qui est vrai. Je tente de le rassurer en lui disant qu'il n'est pas nécessaire, pour poursuivre l'atelier, de savoir lire pour apprendre un texte. L'éducatrice le rassure à son tour en lui disant que les éducateurs l'aideront à apprendre en le faisant répéter. Il réussit à se poser et la séance peut reprendre.

Très souvent, il intervient en nous alertant sur ses inquiétudes quant à la lecture. La lecture le renvoie à ses difficultés mais aussi au fait qu'il ne peut pas être meilleur que son père qui lui ne lit pas. Le père est vécu comme idéal du Moi par Laurent, c'est ce que je mettrai en lumière plus bas dans l'analyse du cas. Son père est celui à qui il veut ressembler. Mais que se passera-t-il s'il dépasse son père en apprenant à lire ? C'est ce qui semble se jouer chez Laurent. Il partira de la séance tout de même apaisé.

Troisième séance

Laurent est très agité lorsqu'il entre dans la salle de théâtre. Il fait beaucoup de bruit, crie et profère des insultes le regard tourné vers le haut. Il ne s'adresse à personne directement mais chacun vit cela comme une menace. Les autres enfants lui font remarquer qu'il faut qu'il se calme, ce qui fait partir Laurent directement dans de la violence verbale envers un autre jeune. Il prend de plus en plus la place d'un meneur mais qui tire son équipe vers le bas.

Rapidement nous reprenons l'exercice de relaxation. Comme la fois précédente, Laurent rit et distrait les autres. Certains le suivent en riant avec lui. Nous tentons de terminer l'exercice pour passer ensuite à l'exercice de la douche. Ceci est en fait un échauffement. Il s'agit de mimer l'entrée dans la douche, ce qui renvoie Laurent à son intimité, au regard des autres. Bien qu'il soit habillé, il cache les parties intimes de son corps avec ses mains et, de temps à autre, il appelle Julien en lui disant « *regarde !* » alors qu'il enlève sa main comme pour lui montrer son sexe. Puis, nous mimons la toilette en commençant par se masser le cuir chevelu et en descendant jusqu'aux pieds. Cela permet au corps de se réveiller. Lorsque les mains arrivent au niveau du dos, nous descendons directement jusqu'aux jambes, afin d'éviter de trop éveiller les problématiques sexuelles de chaque enfant. Ce sont des rires qui éclatent dans la pièce. Cet exercice renvoie chacun à son corps et comme l'exercice est collectif, cela peut être assez dur pour certains d'entre eux.

Lors d'un nouvel exercice où le but est d'incarner un patron qui doit donner un ordre à

ses employés, il va exprimer de la violence envers les autres. Il hurle, insulte et menace. Lorsque nous reprenons ensemble la scène, les autres sont surpris de sa façon de donner les ordres. Un d'entre-eux va prendre l'exemple d'un cadre de l'établissement qui donnerait un ordre à un éducateur en lui prouvant qu'un patron n'est pas obligé de hurler, d'insulter et de menacer pour que les tâches demandées soient accomplies. On remarque là le fantasme de certains jeunes qui voient les cadres comme des patrons donnant des ordres, avec en tête une idée de la hiérarchie de l'établissement. Laurent semble comprendre ce que le jeune veut lui prouver et acquiesce. Je lui propose de rejouer la scène. Il entre, hurle, insulte et menace. Il se rend compte qu'il n'a pas réussi à faire autrement et il s'énerve. Je lui propose d'aller s'asseoir, ce qu'il fait mais il piétine le sol faisant beaucoup de bruit. J'apprendrai ensuite qu'il a fait une crise au moment du repas.

Quatrième séance

Avant cette séance il y a eu deux semaines de vacances. Dès la rentrée, Laurent m'interpelle dans la cour me demandant quand aura lieu la séance de théâtre. Je lui réponds que cela reprend dès aujourd'hui. Cela le fait sourire. Il a donc en tête cette séance contrairement à d'autres jeunes qui n'y pensaient plus. Cependant j'apprends, quelques minutes plus tard, que ma collègue avec qui je dirige le groupe est absente. Cela me pose question : Dois-je tout de même mener cet atelier ? Je décide quand même de mettre en place la séance de théâtre. Ils sont six dans des classes différentes. Une fois réunis, je me rends compte qu'il va m'être compliqué de garder ma place de psy si je dois reprendre les enfants lors de débordements. Avec deux personnes pour diriger l'atelier, cela est beaucoup plus aisé.

Les enfants me demandent où est l'éducatrice, car elle a pour habitude d'aller les chercher. Je leur explique qu'elle sera absente aujourd'hui mais qu'elle sera de retour la semaine prochaine. La séance va être difficile. Les enfants s'éparpillent tous, hormis Laurent. Tandis que les autres refusent de travailler sérieusement leurs exercices, Laurent va s'appliquer et demander aux autres de se calmer. Il prend alors la place de l'éducatrice en tentant de reposer du cadre. L'exercice de relaxation est un échec, ils ne se sentent pas contenus et Laurent non plus alors leurs troubles vont se manifester.

Lors de cette séance, Laurent est très proche d'un autre garçon, Julien. C'est un garçon qui se met dans une posture de victime ou de soumission et qui est à la recherche de cette posture. Je les vois chuchoter et cela m'interpelle. Je les observe alors et puis je vois Julien

caresser avec son pied, celui de Laurent qui accepte ce geste avant de le repousser très violemment et en l'insultant. Laurent nous dit que Julien le « *cherche* ». Effectivement, Julien est dans la séduction envers Laurent qui est partagé entre accepter ce que lui propose Julien et refuser car il se rend compte que c'est interdit. Mais peut-être désire-t-il braver l'interdit, transgresser la loi. Il est tiraillé entre son désir et l'interdit. Cela semble à la fois tentant et insupportable pour Laurent. Il faudra toujours être vigilant compte tenu de cette conduite.

Nous faisons l'exercice de la « photo » : un meneur doit placer des participants dans une posture que ceux-ci doivent tenir. Une fois que tout le monde est placé, le meneur obtient une photographie. Il doit alors raconter l'histoire de cette photo. Le premier à mener le jeu est Hervé. C'est un garçon qui est beaucoup dans des scenarii relatant la violence. Il place les garçons en face les uns des autres, les bras levés vers l'avant comme si chacun pointait une arme sur celui qui est en face. Lorsque Laurent est choisi, il est placé face à Julien. La consigne : ceux qui se font placer ne doivent ni parler ni même bouger. Ils doivent rester figés comme sur une photographie. Seulement, cela est trop difficile pour Laurent qui se met à imiter le bruit d'une mitraillette tirant des balles sur ceux d'en face. « *T'es mort sale PD !* » hurle-t-il à Julien. Je suis obligée de le reprendre pour protéger Julien de la menace de Laurent. Je lui interdis d'avoir de tels propos envers les autres. Cette « photo » provoque beaucoup d'agitation, tous se mitraillent les uns les autres en disant « *t'es mort, t'es mort !* ».

J'arrête l'exercice et demande à chacun de retrouver sa place : à la fois son siège mais aussi sa place d'enfant et non de barbare... Sont-ils des enfants barbares ? Il faut ramener du positif dans cette séance et ne pas terminer avec de la violence. Je leur explique que les violences physiques et verbales n'apportent jamais rien de bon et que, dorénavant, il ne faudra plus mettre en scène de la violence. Je demande alors à Hervé de refaire la photographie. Laurent devient alors un pompier avec une lance à incendie pour éteindre un feu sur une maison. Les autres sont placés en sauveurs. La scène se termine avec une fin heureuse. La séance prend fin mais je remarque que Laurent n'est pas apaisé. Il sort de la salle en disant : « *Putain c'est pourri, c'est mort j'viens plus* ». Le mot « mort » est son signifiant premier.

Cinquième séance

Nous avons changé de salle. Nous ne sommes plus sur un lieu de vie, nous avons récupéré une salle d'activités où beaucoup de choses sont entreposées, des choses à jeter comme des outils abîmés mais il y a aussi des sculptures créées par des enfants de l'institution. Les enfants visitent les lieux, montent sur les tapis de sport empilés, touchent aux objets mais Laurent arrive énervé. Il entre dans la salle de façon très énergique, il lance son manteau sur la chaise et s'assoie. Je remarque que Laurent est tendu. Il tape des pieds, bouge sur sa chaise, s'énerve. Je n'interviens pas. L'éducatrice est revenue. Les enfants lui racontent ce qu'ils ont vécu à la dernière séance et ils disent qu'il ne faut pas « *faire des trucs violents* ». Laurent soupire. Je lui demande pourquoi il soupire :

« *Non mais c'est nul votre truc, on peut rien faire.*
- Parce qu'il n'existe que la violence ?
- Bah oui ! (...) non madame j'rigole ! ».

Il semble plus apaisé ensuite et entre tranquillement dans l'exercice de relaxation qu'il fera sans rire, très sérieusement. A la fin de cet exercice, il dira en souriant qu'il a failli s'endormir. Je propose de reprendre l'exercice de la « photographie ». Laurent est volontaire pour commencer. Il réfléchit à ce qu'il va faire et trouve rapidement. Il prend chaque enfant et les met les uns en face des autres. Je me rappelle la scène de la photographie de la séance précédente et dis à Laurent :

« *Tu te souviens de ce qu'on a dit ?*
- Oui oui, pas de violence ! »

Une partie des enfants est placée comme pour faire un mur et l'autre partie comme s'ils couraient pour foncer droit dans ce mur. Une fois tous les enfants en position, il raconte l'histoire de la photo :

« *C'est un match de rugby, il y a deux équipes et cette équipe veut marquer mais l'autre l'en empêche. Mais finalement ils ont gagné quand même.*
- C'était un match difficile ?
- Oui mais ils sont trop forts. Les autres aussi mais ils ont été au bout de leurs forces pour

pouvoir marquer et ils ont gagné. »

Je le félicite pour son histoire et il me répond qu'il a vu un match hier et que c'est ce qui s'est passé. Que ce soit vrai ou non, je remarque la difficulté pour Laurent d'accepter les remarques sur son travail. Comme s'il voulait me dire « je n'y suis pour rien : je n'ai fait que copier ce que j'ai vu hier ». Il reste très agité pendant que les autres passent. Il ne réussit pas à rester immobile lorsqu'il joue le personnage d'une photo pour un autre. Ensuite nous travaillons les textes. Il joue le rôle du présentateur.

Il retient rapidement ce texte que l'éducatrice lui souffle. A la fin de la séance, il réussit à en donner une bonne partie sans aucune aide. Son autre rôle est muet : il joue Dame Claude[66], donc une femme, servante d'un homme riche mais avare. Dans la pièce, elle doit simplement répondre aux ordres de son maître. Ce qui est alors compliqué pour Laurent, soit répondre aux ordres, ne l'est plus pour lui quand il s'agit de jouer. Il accepte ce rôle sans difficulté et semble ravi. Est-ce que le fait de ne pas avoir de texte le rassure ou bien est-ce qu'il est heureux de jouer une femme ?

Ce moment de calme ne dure pas. Il se dispute violemment avec l'un des garçons à qui il dit de ne pas le regarder sinon il lui fera du mal. L'autre garçon le regarde toujours avec un sourire en coin. Laurent explose et court vers lui pour lui sauter dessus. L'éducatrice intervient et ordonne à Laurent de retourner s'asseoir et elle demande également à l'autre garçon d'arrêter de le regarder.

La séance se termine et lorsque je mets fin à la séance et leur souhaite une bonne journée, il intervient : « Ah non je ne crois pas que ça va être une bonne journée. Je vais faire une crise ». Alors qu'il se dirige vers la sortie, je l'interpelle et lui demande de rester. Il refuse dans un premier temps mais revient. Il prend les objets pour les jeter, il monte sur un gros tuyau en disant qu'il va tomber et se faire mal. Je lui demande ce qui ne va pas. Il me parle d'un éducateur qui lui causerait du tort. Je lui demande en quoi est-ce qu'il lui cause du tort et il me dit que son père refuse que cet éducateur s'occupe de lui car il n'est pas de la même couleur de peau. Laurent va s'approprier le discours qu'aurait son père et dans la discussion, il va se rendre compte que

[66] Molière. (2007). *L'avare* (Pocket). Paris.

cet éducateur s'occupe très bien de lui. Seulement c'est difficile pour lui de contredire le père.

Il idéalise la violence du père et de son frère. Il fantasme un événement qui se serait produit lors d'un week-end. Son frère de 15 ans aurait frappé cet éducateur au point de lui faire perdre une dent. Ceci s'avère être faux d'après le discours institutionnel mais, dans l'imaginaire de Laurent, cela s'est passé. Il me dit aussi que son père et son frère sont forts et que c'est ce qui est le plus important pour lui. Je sais que la relation à son frère ainsi qu'à son père est très compliquée car le père serait distant et ne s'impliquerait pas dans la vie de Laurent en ce moment d'après les dires des éducateurs.

J'essaie de ramener du positif dans son discours afin qu'il voit une autre image de lui. Je profite qu'il soit debout sur un gros tuyau pour le féliciter pour son équilibre. Il sourit. Il me dit ensuite qu'il est nul et qu'il n'arrive à rien au théâtre car il ne sait pas lire. Je reprends alors ce qu'il a apporté à la séance car il a su réciter son texte et proposé des éléments de mise en scène. Mais malgré cela, il reste sur le « *non je ne suis pas quelqu'un de bien* ». Il sort de la pièce tout de même plus apaisé car il a pu verbaliser quelque chose au sujet de sa violence.

Sixième séance

Lors d'une nouvelle séance, Laurent est absent car il est hospitalisé à cause d'un fort taux de sucre dans son sang. Les enfants s'inquiètent de son absence, demandant s'il est en danger. Nous les rassurons et à la séance suivante, Laurent sera très bien accueilli par le groupe. Hervé prend la parole pour lui raconter la séance précédente. Ainsi la répétition se déroule dans un partage et un respect des uns et des autres sans précédent. Un esprit de groupe s'est mis en place à ce moment-là. L'autre est vécu comme sujet d'un même groupe d'appartenance.

Le temps passe vite car certaines séances n'ont pas été honorées pour des raisons d'organisation et il n'en reste que très peu. Parfois il y a beaucoup d'absents et nous ne pouvons pas avancer dans notre travail. Je dois alors faire le tour des lieux de vie pour leur rappeler la mise en place de cet atelier et la participation nécessaire de tous les enfants aux séances. Ce n'est pas encore dans l'esprit de tous. Ce travail n'est pas encore reconnu car il est nouveau. La représentation de la pièce est dans deux mois, les enfants sont très angoissés à l'idée de devoir monter sur scène et cela se ressent dans leur comportement.

Laurent va se mettre en échec en ajoutant des vulgarités à son texte. Puis il s'excuse avant de reprendre. Il dit qu'il va bien le faire car il y aura ses parents ce jour-là et c'est important pour lui de réussir pour leur prouver de quoi il est capable. Laurent veut leur montrer une nouvelle image de lui-même pour qu'ils soient fiers de lui. Il recommence puis dit encore quelques vulgarités. Il semble avoir envie de se donner en spectacle devant les autres. Je le fais recommencer deux fois encore jusqu'à ce qu'il ne dise plus de gros mots. Peut-être s'attendait-il à ce que je le stoppe et lui demande de venir s'asseoir mais il n'en est rien. Je décide d'entrer dans son jeu et de le laisser s'exprimer en jouant et rejouant. Il réussit enfin à donner son texte sans vulgarité.

La scène commence et il est dans son rôle de Dame Claude. Il doit balayer. Il prend le balai et le transforme en balai de sorcière car il monte dessus et court au moment où il doit sortir de la scène. Nous rejouons les scènes une nouvelle fois mais c'est difficile pour les enfants car ils n'arrivent plus à se concentrer. Ils parlent beaucoup entre les scènes, sont en conflit. Je leur propose de se poser et de réfléchir à leurs comportements. Ils sont d'accord pour dire qu'ils se cherchent parfois les uns les autres et que c'est difficile pour eux de ne pas entrer en conflit pendant toute une séance.

Certains prennent de bonnes résolutions mais Laurent ne suit pas le groupe. Il insulte les autres de « *gamins qui font n'importe quoi* ». Il se dit être au-dessus et qu'il en à marre d'être avec des petits. Je ne le reprends pas car tout le monde y va de son commentaire, ce qui donne un brouhaha général. Je mets fin à la séance. Ce lieu permet aux enfants d'exprimer leurs troubles du comportement et leurs angoisses. Parfois il est difficile de tenir le cap. Le spectacle approche et cela les agite psychiquement. C'est quelque chose d'inconnu pour eux. C'est un véritable défi que d'aller vers l'inconnu et de s'approprier un texte digne des grands comédiens. Même si nous avons peur, car c'est un véritable défi pour moi également, et bien nous nous faisons confiance. C'est ce qui nous permet de travailler ensemble.

Septième séance

Nous nous retrouvons après les vacances mais il ne reste alors que deux séances avant le spectacle car l'institution sera souvent fermée entre les congés et les jours fériés. Nous sommes plus dans la répétition de la pièce que dans les exercices d'improvisation. Laurent entre dans la salle, il enlève son manteau qu'il lance sur des tapis qui sont empilés dans la salle et

balance sa mallette. Silencieux, il s'installe sur sa chaise. En attendant que tout le monde s'installe, Laurent est calme. Des collègues, maîtresses de maison, ont fabriqué leurs costumes pendant la fermeture de l'ITEP. La MECS étant ouverte, certains enfants ont pu faire des essayages.

Laurent y a pris beaucoup de plaisir selon ce que me rapporte ma collègue. En effet, la répétition va se faire avec les costumes et je remarque que Laurent est très souriant. Non seulement il portera un costume fabriqué par les maîtresses de maisons pour jouer le rôle de Dame Claude mais pour son rôle de présentateur, il a apporté des affaires qui lui appartiennent : des chaussures blanches très habillées, un pantalon noir et une chemise blanche avec un gilet sans manche gris. Il me présente ses affaires fièrement. Cela confirme son investissement pour le spectacle. Il me dit que ce sont des affaires qu'il a portées à une communion et que ses parents lui ont achetées spécialement pour l'occasion. C'est très important pour lui car ces vêtements sont un cadeau offert par ses parents uniquement pour lui et il veut les porter pour montrer à ses parents qu'il aime leur cadeau et qu'il leur est reconnaissant : « *Mes parents vont me trouver beau-goss* ». Il semble prêt à donner une nouvelle image de lui à ses parents qui l'ont enfermé dans une identité négative de futur délinquant.

Une fois costumés, tout le monde va en coulisse, en fait derrière une table de ping-pong qui sert de paravent. Laurent entre en scène, tranquillement il dit son texte quasiment sans hésiter. Il fait sa sortie en étant très concentré puis après avoir enfilé son costume de Dame Claude, il entre de nouveau en même temps que les autres. Il a son balai en main, fait bien ses déplacements. Tout se déroule sans accroc. La « troupe » est plutôt concentrée et Laurent semble se sentir bien. Il réussit à être content de son travail. Il insiste beaucoup sur le fait que ses parents viennent le voir, ce qui agace un peu un des jeunes car il ne sait pas si sa mère pourra venir. Mais Laurent ne prête pas attention à ce que ce garçon peut ressentir et il continue son discours. « *Ils vont être vraiment contents de moi mes parents* ». Il partira de la séance avec le sourire et en sautillant tel un enfant heureux, pour rentrer sur son lieu de vie.

Huitième séance

C'est le jour de la représentation. Certains enfants se sentent prêts, d'autres sont très stressés mais un seul est en colère et très furieux au point de ne plus vouloir jouer le spectacle : Laurent. Il est prêt à tout laisser tomber. Il insulte tout le monde, il a envie de pleurer mais il ne

peut pas alors il devient violent. Je lui demande ce qui l'énerve. Dans un premier temps il ne veut pas me répondre, trop occupé à insulter tout le monde de « *fils de pute* ». Je lui dis d'arrêter ses insultes et de m'expliquer ce revirement de situation. Il me rétorque que ses parents ne viendront pas à la représentation car ils n'auraient pas envie de venir. Laurent avait investi cet atelier dans le but principal de montrer une bonne image de lui à ses parents. Son désir s'écroule et il ne trouve pas tout de suite d'intérêt à faire la représentation. Il est très déçu et très triste. C'est ce qu'exprime sa colère. Nous faisons une répétition, je réussis à l'emmener dans la salle en le renvoyant à ses responsabilités. Je lui dis qu'il s'est engagé auprès des autres à faire ce spectacle.

« *Ahah ! Sans moi vous ne pouvez rien faire hein !? Dit-il l'air méchant.*
- Avec ou sans toi nous pourrons jouer. Si tu décides de ne pas jouer ce sera compliqué pour tes camarades mais nous nous adapterons et ils joueront. Ce serait mieux si tu décidais toi de jouer. Les autres comptent sur toi. »

Il entre violemment dans la pièce. Il s'habille très rapidement, il dit son texte mais en y ajoutant des grossièretés et dit qu'il insultera tous les gens présents ici. Les éducateurs et maîtresses de maisons présents le reprennent tous en lui disant que si c'est pour être grossier, il peut arrêter. Je lui dis que de montrer son travail à tout le monde lui fera du bien. Il se tait mais tape des pieds, énervé. Il monte tout de même sur scène pour se prouver à lui-même qu'il peut le faire et aussi pour ne pas laisser tomber la troupe.

Le spectacle

Laurent est tendu, il bouge beaucoup. Jusqu'à ce qu'il rentre sur scène, il dira qu'il n'ira pas et qu'il ne veut pas jouer. Puis c'est à lui de présenter le spectacle. Son visage change, il semble avoir peur de monter sur scène. Il me dit :

« *Mais si je ne me souviens plus de mon texte ?*

- *Et bien je te le soufflerai, ne t'inquiète pas.* »

Il monte les marches allant sur scène avec un sourire et un rire gêné. Il déclame son texte sans avoir besoin qu'on le lui souffle. A la fin de son discours, il est applaudi. Il profite du bruit pour dire des vulgarités s'adressant au public mais personne n'entendra clairement ce qu'il a pu

dire. Mais peut-être s'adresse-t-il à ses parents absents car il leur en veut de ne pas être venu le voir ? La présence de ses parents au spectacle est ce qui le motivait. Il voulait montrer une nouvelle image de lui. Leur absence est vécue comme un échec pour Laurent.

Ensuite, il retourne derrière la scène pour enfiler son autre costume très rapidement. Il entre à nouveau avec les autres mais cette fois il semble beaucoup plus concentré. Il joue très bien son rôle qu'il tient jusqu'au bout. A sa sortie de scène, Laurent semble content de lui et un des jeunes lui dit qu'il a bien joué. Il sourit puis renvoie le même compliment à ce jeune de la troupe. Laurent sera félicité par tous les intervenants de l'institution qui sont agréablement surpris par la performance de Laurent et ils lui disent. Laurent en éprouve une grande satisfaction. Laurent ressort de cette première expérience créative avec du positif qu'il réussit à intégrer. L'institution aura fait tiers auprès de Laurent en l'absence de ses parents.

Dernière séance pour la première année

Les jeunes entrent dans la pièce. Nous commençons par reparler du spectacle et de ce qu'ils ont ressenti. Laurent dit que ça ne lui a rien fait et que, de toute façon, il ne reviendrait pas l'année prochaine car ça ne lui servirait à rien. Je n'interviens pas sur le moment. Puis je demande à tous s'ils ont éprouvé du plaisir à jouer devant les spectateurs. Laurent dit que ça l'a fait rire, qu'il était un peu stressé au départ puis après qu'il a réussi à se concentrer et à prendre du plaisir. Je lui réponds alors :

« *Donc, ça ne t'a pas rien fait finalement ?*

- *Euh non... C'est vrai* ».

Nous allons commencer un exercice de groupe. Je demande à tous les jeunes de venir au milieu de la pièce et de faire un cercle. Puis je ressens comme un empêchement pour les enfants de se mettre en scène. Ils n'ont pas envie. Comme si le fait d'avoir fait le spectacle venait mettre fin au travail pour cette année. Je leur demande de s'asseoir. Nous nous posons en cercle et je demande ce qu'ils ressentent à ce moment. Un des jeunes réussit à prendre la parole pour dire qu'il est inquiété par cette mallette et il se demande bien à quoi cela peut servir à Laurent. Laurent se sent tout à coup comme rassuré et heureux que cette question lui soit posée. Je remarque ça par un relâchement du corps et par le sourire qu'il exprime. Il explique alors tranquillement son utilité :

« *J'en ai besoin tout le temps en cas d'urgence, si je ne l'ai pas, ça peut être grave car je peux aller à l'hôpital.*

- Tu peux en mourir ?

- Bah si je fais pas attention oui.

- Ah… C'est pour ça que des fois c'est difficile pour toi de travailler avec nous.

- *Bah oui un peu.* »

Le discours a permis aux enfants de faire le lien entre la conduite de Laurent et sa maladie. Le jeune proposera à Laurent de venir sur son lieu de vie pour en échanger plus avec lui et un éducateur afin de comprendre vraiment les origines et le danger de cette maladie. Cet échange a permis à Laurent d'être perçu comme quelqu'un de malade et d'en accepter quelque chose. La mallette ne sera plus vécue comme élément persécuteur mais comme une béquille sur laquelle s'appuyer pour aller mieux. D'ailleurs, j'apprends en réunion que Laurent commence à se responsabiliser par rapport à ses soins lorsqu'il est sur son lieu de vie. Il fait attention à bien faire ses soins aux heures prévues.

La deuxième année

En réunion de cadres, j'apprends qu'à la rentrée 2015, l'ASE (Aide Sociale à l'Enfance) met fin à la prise en charge de Laurent qui rejoint l'ITEP et donc change de lieu de vie. Il est la semaine à l'internat et rentre chaque week-end dans sa famille et pour la moitié des vacances scolaires. Les soins sont tout de même difficiles pour Laurent lorsqu'il est au domicile. Il revient souvent le lundi matin dans un état de santé critique, en hyperglycémie. Les éducateurs vont alors rencontrer plus régulièrement la famille de Laurent pour les soutenir. Les éducateurs m'interpellent pour me dire qu'ils sont inquiets car Laurent leur raconte qu'il dort sur le sol dans le salon avec les chiens et qu'un rat est monté sur lui pendant son sommeil. Cela est discuté en réunion clinique et l'assistante sociale rencontre les parents au domicile. Elle nous rapporte que Laurent dort sur le canapé et non au sol et qu'effectivement, il y a les chiens mais il ne dort pas dans une pièce réservée aux chiens. Laurent vient tout de même alerter les éducateurs d'un danger qu'il ressent lorsqu'il est chez lui. Le fait que les éducateurs rendent visite à ses parents et les soutiennent lui permet d'être plus rassuré selon eux.

Dixième séance

Les groupes de théâtre doivent être modifiés à la rentrée car certains enfants ont décidé d'arrêter et d'autres de commencer. L'intervenante de la première année ne pourra pas poursuivre l'atelier. Elle est remplacée par Madame C., institutrice de l'ITEP qui s'est portée volontaire pour co-diriger l'atelier thérapeutique théâtre. Laurent passe dans l'autre groupe théâtre avec trois jeunes un peu plus âgés, dont un sera souvent absent. Je décide de séparer Julien et Laurent qui étaient trop souvent ensemble en classe, sur leur lieu de vie et au théâtre. Laurent s'est développé physiquement. Il a beaucoup grandi et pris du poids. Il est passé de l'enfant à l'adolescent en l'espace de deux mois.

N'ayant pas les nouvelles clefs de la salle théâtre, nous optons pour la salle informatique. Nous poussons les tables afin de définir un espace de jeu et le tour est joué. Nous commençons par un exercice sur les émotions. Il s'agit de faire une entrée en silence, d'aller regarder à la fenêtre, s'asseoir sur une chaise, se mettre à genoux et de sortir, le tout chargé de la même émotion. Laurent est le dernier des trois à passer. Il se met en scène dans l'interdit venant toujours vérifier les limites. Il joue les grands en adoptant un comportement de jeune délinquant. Je lui demande de rejouer la scène en se chargeant d'une émotion et non d'un comportement de « racaille » comme le qualifie un des jeunes. Il choisit la tristesse, une tristesse très théâtralisée le faisant passer du jeune délinquant à un bébé. Il imite les pleurs d'un bébé en les exagérant.

Je lui demande de rejouer la scène de façon plus subtile, sans cri, sans en faire trop. Il est d'accord et fait son entrée tête baissée, la bouche à l'envers, il se dirige vers la fenêtre, lève tout doucement la tête avant de la baisser de nouveau. Il va s'asseoir toujours chargé de cette tristesse, il s'agenouille puis se relève pour sortir. A peine sorti de « scène », il rit. Il a tenu presque jusqu'au bout cette émotion mais à la fin il n'a pas pu réussir complètement. Toutefois, je le félicite pour ce qu'il nous a montré. Je lui demande ce qu'il en a pensé :

« *Bah c'est bizarre de faire la tristesse parce qu'on a envie de rigoler, enfin non...c'est pas qu'on a envie de rigoler mais c'est dur de tenir.* »

Je lui explique qu'il a réussi et qu'on a bien deviné que c'était la tristesse qu'il jouait. Je lui demande pourquoi avoir choisi cette émotion mais il ne sait pas me répondre. Pendant que les autres passent, Laurent est très attentif à ce que font les autres et n'hésite pas à faire des

critiques constructives sur le jeu de chacun en proposant des gestes qu'ils auraient pu faire pour montrer leur émotion. Je remarque vraiment un changement dans le comportement de Laurent qui s'implique dans ce travail. Il ne voulait d'ailleurs pas s'inscrire dans cet atelier pour une deuxième année selon ses dires mais c'est lui-même qui a souhaité y participer. Il a pu mettre de côté le fait que ses parents n'ont pas été présents lors de la représentation pour trouver un autre but à ce suivi.

La séance se passe dans le calme. Chacun se redécouvre et semble heureux de reprendre et de montrer aux autres ce qu'ils savent faire. Laurent passe sur un nouvel exercice qui s'appelle « le langage imaginaire ». Il doit nous faire passer un message mais en utilisant une langue inventée. Il entre en mettant ses mains sur son ventre pour simuler un gros ventre. Il dit des choses incompréhensibles comme le veut la consigne puis il fait des gestes montrant qu'il a faim et qu'il aimerait qu'on lui donne à manger. On retrouve alors chez Laurent la pulsion d'autoconservation qui s'exprime à travers le désir d'être nourri. Nous ne comprenons pas très bien par qui il veut être nourri. Il s'adresse à un premier jeune qui ne lui donne rien, puis un second entre dans son jeu, faisant le geste de le nourrir. Laurent rejette la « nourriture » violemment et hausse le ton. Il s'approche de moi, je fais le même geste que le garçon précédent mais cette fois Laurent accepte l'offre.

Nous sommes dans un jeu où je lui donne à manger comme une mère à son jeune garçon. Il sourit et me remercie dans son langage imaginaire avant de sortir en sautillant le sourire aux lèvres. Je me demande si son but était d'être simplement nourri ou d'être nourri par la mère dont je pourrais faire fonction dans la relation qu'il aurait investi comme telle. Le garçon à qui il a refusé la nourriture lui demande pourquoi il n'a pas voulu prendre ce qu'il lui proposait. Laurent lui répond qu'il n'aimait pas ce qu'il lui proposait. Laurent a un rapport particulier à la nourriture puisque s'il mange trop sucré et il prend des risques vitaux. Il dit :

« *J'ai pris la nourriture de Madame car c'était meilleur pour moi*».

Je lui demande en quoi c'était meilleur et il dit que « ça », il pouvait en manger. Je retrouve là la notion de confiance qu'il y a entre Laurent et moi. Je ne vais pas l'empoisonner ou lui faire courir un risque en le nourrissant. Il n'a pas peur. Le réel de Laurent prend une place dans l'imaginaire qu'il met en jeu. Il ne se dégage pas de ce qu'il est vraiment, une personne diabétique, pour jouer un personnage non malade. C'est donc une part de lui qui s'exprime à

travers ce jeu. Cette maladie prend beaucoup de place dans la vie de Laurent. Il a cette étiquette d'enfant malade du diabète. Il ne peut pas la décrocher pour s'en échapper un instant. Peut-être aussi qu'il vient vérifier s'il peut se sentir en sécurité auprès des adultes. Comme s'il venait vérifier qu'il existe à travers sa maladie. Ce n'est qu'en fin d'année, lors de la dernière séance qu'il a pu mettre des mots sur cette maladie quand un jeune l'a interrogé. Peut-être qu'il vient nous montrer qu'il s'identifie comme étant « le malade », voulant nous dire « On s'est quittés là-dessus alors nous reprenons là-dessus, comme ça vous n'oubliez pas qui je suis ».

Onzième séance

Pour des raisons d'organisation, de nombreuses séances n'ont pas eu lieu, empêchant le groupe de se retrouver. De plus, à tour de rôle il y avait des absents et il est difficile de mettre en place des séances à partir de deux membres en moins. Nous sommes en novembre et un spectacle pour la fête de Noël est prévu. Il faut donc trouver ensemble ce que les enfants joueront. Comme le temps presse, je leur demande directement de réfléchir à ce qu'ils voudraient jouer à Noël. Chacun donne ses idées et nous essayons de construire une histoire à partir de cela. Laurent reste en retrait mais est attentif à ce qui se dit.

Petit à petit, nous avons l'histoire et le rôle de chacun. La pièce qui sera jouée est donc une création des jeunes. Elle met en scène un père Noël et trois lutins à la personnalité différente. Laurent souhaite être le lutin qui donne les ordres aux autres. L'histoire raconte un réveil trop tardif pour les lutins qui ont pris du retard dans la fabrication des jouets. Ils n'ont qu'une journée pour sauver Noël et pour cela ils doivent unir leurs forces.

Voici le texte qu'ils ont créé :

"Le réveil du père Noël

Le père Noël : Guillaume
Lutin Blue : Joris
Lutin Red : Laurent
Lutin Green : Matthieu

Nous sommes le matin du 24 décembre. Les lutins et le père Noël se réveillent.

Lutin Green : Aaaaaaaah… Mais mais mais… Tout le monde dort… Quel jour on est ? Nous sommes le… 24 !!!! Oh réveillez-vous !! Réveillez-vous !! (*Il trébuche.)*

Lutin Red : Laisse-nous dormir, tu dis des bêtises… comme d'habitude…aaaaah !! *(Il baille).*

Lutin Blue : Non il a raison nous sommes le 24 ! Le 24 décembre !

Lutin Red : Quoi ? !

Tous les lutins se lèvent.

Lutin Red : Oh non j'ai oublié de réveiller le père Noël et les cadeaux !!! Ils ne seront jamais prêts pour ce soir !!! Comment faire !!!… Bon j'y vais. (*Il se dirige vers le père Noël qui dort encore.)* Monsieur le père Noël… Père Noël… Père Noël !!!!

Père Noël : Oh, oh, oh, que se passe-t-il ? Pourquoi cries tu ainsi ?

Lutin Red : Nous sommes le matin du 24 décembre Père Noël.

Père Noël : Ah merci Lutin Red ! Prépare mon traineau et donne à manger à mes rennes. Merci. Quoi il y a un problème ?

Lutin Red : Non…

Lutin Green : On n'a pas fabriqué les cadeaux !

Lutin Red*, à Lutin Green* : Chuuuuut !

Lutin Green : Mais quoi ? C'est vrai.

Père Noël : C'est la catastrophe ! Les enfants ne vont pas avoir leurs cadeaux !

Lutin Blue : Ne vous inquiétez pas Père Noël. J'ai un plan. Tous les cadeaux seront prêts ce soir.

Lutin Red : Il est fou …

Père Noël : J'ai confiance en vous ! Courage mes lutins !

Le père Noël sort.

Lutin Red : Alors ?

Lutin Blue : J'ai remarqué que lutin Green avait des pouvoirs magiques lui aussi.

Lutin Red : Lui ?

Lutin Green : Moi ?

Lutin Blue : Oui… Tu as le don d'être toujours à l'heure. Si nous travaillons ensemble nous pourrons sauver Noël ! Lutin Red tu as le don de rapidité et moi le don d'être beau goss… ahah !

Lutin Green : Je ne suis pas sûr de réussir…

Lutin Blue : Il faut que tu aies confiance en toi !

Lutin Red : Allons à l'atelier ! Nous avons beaucoup de travail ! Il faut sauver Noël !

Ils sortent. On les voit s'agiter.

Le Père Noël : Ohohoh. Et bien ! Où sont les jouets ? Mes rennes ont mangé… Mon traîneau est prêt … il manque les jouets… Ohohoh… Les pauvres petits enfants…Ohohoh… Ils n'auront pas de jouets à Noël… Je dois leur téléphoner pour les prévenir que je ne passerai pas cette année.

Lutin Green : Père Noël ! Attendez ! (*Ils arrivent avec une hotte remplie de jouets.)* Nous avons réussi ! Noël est sauvé !

Le père Noël : Bravo mes lutins ! Vous aurez appris une chose ! En unissant vos forces vous avez réussi à sauver Noël ! Et pour vous remercier, je vous emmène faire la tournée des maisons ! Nous allons traverser le monde entier en une nuit ! J'espère que vous êtes en forme !

Les lutins, *fatigués mais contents* : Nous ne sommes pas fatigués.

Père Noël : Allons-y !

Ils montent dans le traineau.

Tous : Joyeux Noël à tous !"

Dans le jeu de Laurent, je retrouve la fonction paternelle, celui qui donne ses ordres avec autorité. Il jubile à l'idée d'incarner ce rôle. C'est lui-même qui l'a souhaité. Nous écrivons ensemble le texte. Laurent bouge dans tous les sens et ne propose pas grand-chose. Les autres sont en train d'écrire et cela le renvoie à ses difficultés. Pour le ramener vers le travail de groupe, je m'adresse directement à lui. Je lui demande comment il imagine les costumes. Il revient vers nous et nous dit qu'il voit les lutins avec de grands bonnets ainsi qu'avec des grandes oreilles pointues. Il continuera en parlant de tout à fait autre chose :

« *On mettra des costumes de superman et Batman puis ils se battront. Pah pah pah !!* ».

Il se met à courir dans tous les sens. Il met en scène de la violence et ne se calme pas avant la fin de la séance. Ce sera très compliqué pour les autres de rester concentrés sur leur

histoire mais ils tiennent bon tout de même. Un des jeunes, Guillaume, regarde avec mépris Laurent qui s'énerve encore plus. Il l'insulte et lui dit de ne pas le regarder comme ça sinon il le frappera. Le jeune se moque alors des dires de Laurent et tourne la tête mais Laurent continue d'insulter Guillaume. Ce dernier se plaint auprès de nous et Mme C. reprend Laurent lui signifiant qu'elle en parlera à son professeur et qu'il devra « réparer » auprès de Guillaume.

Malheureusement les paroles n'ont pas été tenues et Laurent n'a ni réparé ni été puni. Il est passé entre les mailles du filet et Guillaume a été oublié. Ce qui s'explique par le mouvement permanent dans la dynamique institutionnelle. Nous ne prenons pas assez le temps de poser les choses tellement cela va vite. A peine sortie de l'atelier thérapeutique théâtre, je suis sur un autre travail. Cela nous empêche d'être dans la réflexion alors que c'est ce que nous demandons aux enfants. Nous n'avons pas de temps pour échanger, alors je propose à ma collègue de nous voir après les ateliers afin d'en échanger et de préparer le prochain.

Douzième séance

Laurent entre dans la salle avec plein d'idées en tête pour le spectacle. Sur le chemin entre la cour de récréation où je vais chercher les enfants et la salle théâtre, il me raconte plein de choses passant du coq à l'âne et à peine eut-il fini une phrase qu'il en démarre une autre. Je n'arrive pas à le suivre. Je lui demande de parler plus lentement pour que je puisse le comprendre mais là il se ferme et n'a plus rien à dire, comme s'il avait déchargé ce qu'il avait à me dire et qu'il ne lui en restait plus rien. Madame C. est remplacée par Mme E. pour quelques séances car elle sera absente de l'institution.

Madame E. est nouvelle dans l'institution et Laurent l'observe et lui pose beaucoup de questions.

« *Pourquoi madame C. n'est pas là ? Pourquoi c'est vous qui la remplacez ? Vous savez ce qu'on fait au moins ?* »

Laurent vit l'arrivée de Madame E. comme quelque chose d'intrusif. Il semble méfiant. Mais Mme E. va répondre à ses questions :

« *Alors je vais commencer par me présenter pour ceux qui ne me connaissent pas. Je suis Mme*

E. Je vais remplacer Mme C. jusqu'à son retour car elle est malade mais elle va vite revenir. Et je veux bien que vous me racontiez ce que vous faites et où vous en êtes ».

Laurent sourit et prend la parole.

« *Alors on va faire un spectacle pour Noël mais il ne nous reste pas beaucoup de temps donc il faut que l'on s'y mette quoi. La pièce raconte l'histoire de lutins avec un chef des lutins qui est moi, et qui ont oublié de réveiller le père Noël et de faire les cadeaux. Alors ils vont s'unir pour que tous les enfants aient des cadeaux pour Noël et voilà.* »

Laurent résume très bien la pièce. Les autres enfants ajoutent un ou deux éléments que Laurent acquiesce. Je le retrouve dans son rôle de présentateur qu'il jouait pour le spectacle de l'année passée. Il devait résumer les scènes qui allaient être jouées. Il a mis du temps à apprendre son texte car il ne s'autorisait pas à s'en détacher. Or, là, il a réussi parfaitement à résumer la pièce, sans qu'on lui ait écrit un texte. Il arrive à penser par lui-même et à avoir une certaine liberté psychique.

Les enfants se mettent rapidement en scène pour montrer ce qu'ils préparent à Mme E.. Je propose à Laurent de lui souffler son texte. Ils commencent et je m'aperçois que Laurent finit les premières phrases que je lui souffle. Il s'en souvient. Au début, les lutins sont dans leurs lits, ils dorment. Les garçons sont donc par terre. Ce qui au début provoque gêne et rires. Laurent dit à un autre « *Ne me colle pas toi, dégage !* » Cela le renvoie à son intimité. Il va d'ailleurs s'écarter des deux autres pour être plus tranquille. Il se protège de l'autre. Ce qui n'a pas toujours été le cas, notamment avec Julien.

La pièce se joue ensuite et chacun a plutôt bien retenu les déplacements et les actions qu'il doit faire. Laurent est vraiment autoritaire lorsqu'il prononce son texte. Il donne des ordres de façon très dure. Un des jeunes va lui dire qu'il n'est pas nécessaire de crier parce que ça lui est insupportable. Ce jeune est plus vieux que Laurent et plus grand. Il est souvent absent, mais quand il est là, le groupe est comme contenu. Laurent le regarde d'en bas, l'air un peu énervé comme quand il va commencer une crise. Je pense qu'il va lui bondir dessus et au moment où je m'apprête à intervenir, Laurent lui dit calmement et en regardant le sol « *Oui tu as raison. C'est vrai je vais essayer* ». Laurent me regarde et me demande où il doit reprendre. Je lui indique et il rejoue la scène de façon totalement différente.

Il est calme et on ressent qu'il a compris que donner un ordre n'était pas forcément quelque chose de violent. A la fin de sa phrase, il tapote le bras du jeune. Il adopte alors une posture plus maternelle comme la mère prenant soin de ses enfants, le chef lutin est attentionné auprès de ses lutins. A ce moment-là, un tournant va se jouer pour Laurent car il pourra mettre en scène des choses différentes de la violence.

Treizième séance

Lorsque les enfants entrent dans la salle, ils découvrent leurs costumes pour le spectacle. Laurent porte alors un long bonnet rouge à pompon, une veste rouge ainsi qu'un pantalon rouge. Il s'habille, très heureux. Il me demande si tous les costumes sont à moi et je lui réponds que certains sont à l'institution et d'autres m'appartiennent mais que je les mets à disposition des enfants de l'atelier théâtre. Il me sourit et part s'habiller derrière la table de ping-pong qui nous sert de coulisse. Une fois tout le monde habillé, la pièce peut être jouée.

Laurent apprend la diplomatie et devient alors plus souple en s'adressant aux autres lutins, comprenant qu'en ayant un comportement autoritaire, les lutins ne voudront pas travailler avec lui. Petit à petit, il se place au même niveau que les autres. Lorsqu'il donne son texte, il se rend compte qu'il a beaucoup de choses à dire et il s'inquiète car il ne sait pas lire. Je le rassure : il n'a qu'à écouter les répliques des autres pour se souvenir de son texte. Cela fonctionne et il s'aperçoit qu'il est capable de mémoriser. Il est serein et accepte un peu de positif puisqu'il s'est découvert une qualité.

Lors de la séance, un conflit éclate entre deux jeunes. Celui qui joue le père Noël ne connaît pas du tout son texte, ce qui énerve un autre garçon. Laurent reste spectateur de ce conflit mais un des jeunes l'implique en le prenant pour exemple : « *Regarde Laurent il sait même pas lire et il retient mieux son texte que toi.* » Certains sont un peu paniqués par le manque de temps que nous avons pour préparer le spectacle au point qu'ils veulent abandonner. Mais Laurent intervient : « *Bon calmez-vous parce que là vous faites chier, on perd encore plus de temps alors on reprend allez ! T'as qu'à bien écouter ce qu'on te dit et tu réponds.* » Je constate que Laurent réutilise à peu près mon discours et se l'approprie. Il mène la séance mais d'une façon complètement opposée à ce qu'il a l'habitude de montrer. Il est écouté par les autres qui réussissent à reprendre dans le calme. Mme E. me regarde, étonnée d'une telle différence de

comportement par rapport à ce qu'elle connaît de lui en dehors de l'atelier. Je demande aux enfants s'ils peuvent reprendre. Ce qu'ils font. Quelque chose s'est transmis à Laurent dans la manière d'approcher l'autre. L'autre n'est plus un objet et devient sujet à ses yeux.

A la fin de la séance, je les félicite sur leur travail d'équipe et leur entraide. Laurent dit : « *Bah c'est la pièce en même temps, c'est ça le théâtre* ». J'acquiesce et leur annonce que la semaine prochaine c'est la dernière séance avant le spectacle et que nous ferons une grande séance avec l'autre groupe. Laurent dit : « *Mais du coup ils vont voir ce qu'on va faire et nous on va voir ce qu'ils vont faire...*

- Oui et ?

• *Non non bah c'est plus une surprise pour eux mais bon faut bien s'entraîner.* »

Il part sans en dire plus.

Quatorzième séance

Lors de cette dernière séance avant le spectacle de Noël, les deux groupes de l'atelier étaient réunis afin de pouvoir répéter dans les conditions du spectacle. Tous les enfants découvrent ou redécouvrent leurs costumes en même temps. Tous sont très contents d'incarner au mieux leurs personnages. Ils se changent alors dans la bonne humeur puis le groupe des plus vieux commence à jouer sous le silence admiratif des plus jeunes. Ceci est alors très valorisant car leurs "spectateurs" n'hésitent pas à les féliciter. Laurent semble stressé par cette séance, il est très concentré, il semble vouloir vraiment réussir. Ses difficultés de lecture l'inquiètent, il dit qu'il ne réussira pas à retenir le texte qui lui est attribué. Mais à la fin de la scène, je lui demande ce qu'il en pense, comment il s'en est sorti d'après lui. Il me dit que c'est difficile, je lui fais remarquer qu'il a réussi à dire une très grande partie de son texte sans avoir eu besoin qu'on lui souffle. Il sourit et acquiesce.

C'est alors au tour des plus jeunes de jouer leur scène. J'aide les uns et les autres à se préparer, à se concentrer puis, tout à coup, j'entends un cri et Laurent qui part très en colère vers la porte. Un éducateur, en charge de l'autre groupe habituellement, l'accompagne. Etant donné le nombre important d'enfants dans la salle ce jour, je n'ai pas l'attention nécessaire pour observer tout le monde. Je n'ai pas su ce qu'il s'était réellement passé mais, d'après l'éducateur, Laurent insultait un des jeunes et n'a pas supporté d'être repris alors il est sorti. Il a su trouver le moyen de ne pas entrer dans le conflit physique à ce moment-là et a préféré sortir. J'irai le

voir le midi après la classe pour qu'il m'explique mais, très énervé et agité, il part rapidement. Je ne le revois que la semaine d'après, le jour du spectacle.

Le spectacle de Noël

Il semble que le spectacle rende Laurent très tendu car il veut réussir ce qu'il fait mais il n'arrive pas à accepter ce qui le valorise. Alors il balance entre du positif et du négatif. Dès qu'il se sent valorisé, il va se punir par le négatif traduit par la violence de ces propos. Nous organisons une répétition dans la salle où aura lieu le spectacle.

Je découvre Laurent dans un comportement que je ne lui connaissais pas. Il est à l'affût de tout ce qu'il se passe autour de lui. Il est à l'écoute de la moindre consigne. Il est calme contrairement aux autres qui sont plutôt agités. Il reste concentré. Il va même aider les plus jeunes à s'habiller, il va les seconder dans leurs placements. Lorsqu'un des jeunes se déconcentre, il explique calmement d'essayer de se concentrer. Il devient bienveillant par rapport aux autres.

Le spectacle a lieu pendant le repas de Noël. Il vient à plusieurs reprises me demander quand ils doivent aller sur la scène. Il semble avoir peur de ne pas arriver à temps. Je le rassure en lui disant que je n'oublierai pas de venir le chercher. Au moment venu, il accourt vers la scène. Tous sont très agités. De plus, les micros qu'ils doivent utiliser ne fonctionnent pas, ce qui les rend très nerveux. Certains veulent abandonner car tout ne se déroule pas comme prévu. Laurent propose une solution : *« Ce n'est pas grave on va quand même le faire, je te passerai mon micro quand ce sera à toi de parler. »* Finalement la troupe réussit à reprendre confiance, le spectacle peut commencer.

Les nombreuses coupures de micro ne les aident pas mais ils continuent. Laurent se débrouille très bien et souffle même le texte à ses camarades lorsqu'ils ont un trou. Il gère la situation parfaitement. A la fin, je le félicite pour son travail et il accepte de recevoir ces observations positives. Il y a là alors une évolution. Lui qui ne pouvait absolument pas accepter de recevoir des choses valorisantes les accepte. C'est quelque chose de tout à fait nouveau pour lui. Lui qui se disait incapable d'être créatif une année auparavant, est fier aujourd'hui d'avoir pu offrir quelque chose de bon venant de lui.

Après le repas, je retrouve quelques jeunes de l'atelier, dont Laurent. Ils ne sont pas contents de leur travail. Ils disent qu'ils auraient pu faire mieux. Je leur explique qu'ils ont réussi à surmonter les problèmes techniques en continuant de jouer malgré tout et que ce qu'ils ont donné était très bien. Ils affirment qu'ils feront mieux la prochaine fois. Laurent vient ensuite m'aider à ranger. Il s'applique à mettre les éléments de chaque costume avec le bon costume. Il ne dit rien et fait son travail. Après m'avoir donné les costumes, il me demande quand on se revoit et me souhaite de bonnes vacances de Noël. Je lui réponds que nous nous reverrons à la rentrée, je lui souhaite de passer de bonnes fêtes en retour.

Je me dis ensuite que ce peut être compliqué les fêtes de fin d'année pour ces jeunes dont les familles peuvent être absentes, que ce soit physiquement ou psychiquement. Laurent ne m'en dit rien et part rejoindre les éducateurs et les jeunes de son groupe pour rentrer. En arrivant, ils vont ouvrir leurs cadeaux de Noël. Certains se hâtent, trop impatients de découvrir leur présent mais pas Laurent. Il n'est pas enjoué. Je ne sais pas s'il reste sceptique par rapport au spectacle ou bien si fêter Noël n'est pas quelque chose d'important pour lui, ou quelque chose qu'il investit. Si j'utilise le terme « incasable », alors là, il est hors case puisqu'il n'adopte pas le même enthousiasme que les autres jeunes à ce moment-là.

Quinzième séance

Au retour des vacances, les séances ont du mal à se remettre en place pour diverses raisons : organisation, absences... Cependant, une fois Madame C. de retour, nous pouvons reprendre les séances. Madame C. demande aux enfants de raconter ce qui s'est passé pendant son absence ainsi que le spectacle. Les enfants lui répondent mais Laurent reste dans son coin. Il semble agacé. Il tape des pieds comme de coutume lorsqu'il est énervé. Dès qu'il y a un changement dans le groupe, il va réagir soit en questionnant ce changement lorsqu'il peut verbaliser, soit en adoptant un comportement violent. Il devient de plus en plus agité, puis comme personne ne s'occupe de lui, il va entrer dans la provocation. Il devient de plus en plus agité.

Les autres jeunes qui remarquent le comportement de Laurent vont aller le provoquer davantage afin qu'il s'énerve encore plus. Alors les insultes se mettent à voler de part et d'autre de la pièce. Puis arrive un des jeunes qui manquait à l'appel, le plus vieux de tous. Quand il entre, nous sommes tous assis sur des chaises en cercle. Je l'invite à nous rejoindre. Il demande

ce que nous faisons. Je lui dis que nous allons parler de ce que nous faisons ici. Alors je demande à chacun de dire ce que, d'après lui, nous faisons dans cet atelier. Chacun dit ce qu'il en pense puis le tour de Laurent arrive.

« *Ça sert à rien d'être ici. Lui il me cherche ce fils de pute, il va me trouver je vais lui péter les dents, il va moins faire le malin.* » Madame C. et le jeune qui vient d'arriver arrêtent Laurent dans son discours et le jeune lui dit : « *Pourquoi tu dis ça, on est là pour travailler ensemble, pour s'amuser mais toi tu ne veux pas t'amuser, nous on en a marre, on veut que tout le monde travaille ensemble* ». Laurent ne dit rien. Non seulement, je lui explique qu'il ne peut pas continuer à insulter à tout bout de champ mais également, je reprends les autres pour leur signifier que leur comportement n'est pas adapté non plus puisqu'ils cherchent à énerver Laurent. J'annonce clairement que la violence, par les gestes ou par les mots, nous ne pouvons pas la supporter. C'est trop difficile de travailler avec autant de violence.

Je continue en disant qu'ils doivent trouver un autre moyen pour exprimer leur colère, et que je peux les rencontrer en individuel après la séance s'ils le désirent. J'arrête la séance là-dessus et leur demande d'y réfléchir.

Seizième séance

Un nouveau jeune intègre le groupe. Lorsque je vais chercher tout le monde, Laurent demande ce qu'il fait là « *ce nouveau* ». Je lui réponds qu'il a voulu rejoindre le groupe théâtre et que si la séance lui plaît, il restera avec nous. Laurent semble content qu'il vienne.

Avant d'entrer dans la salle, nous avons mis en place un sas où les enfants viennent lâcher ce qu'ils ont sur le cœur avant d'entrer dans l'Imaginarium. Ils viennent y déposer les armes lorsqu'ils sont en colère, souffler, crier... etc., afin de se concentrer, mais aussi pour ne plus avoir à porter la lourdeur d'armes de défense qu'ils utilisent trop souvent les uns envers les autres. Ce rituel n'est pas toujours respecté par tous.

Laurent entre et y balance des insultes. Je le reprends en lui rappelant la discussion de la semaine dernière. Il me dit « *Non mais je les dis maintenant comme ça après je ne les dis plus* ». Cette réponse est plutôt maline puisque nous avons convenu qu'ils peuvent lâcher ce qu'ils ont envie de dire ou faire mais, bien sûr, sans déborder. Laurent en a bien conscience mais

il vient là attaquer le cadre pour voir jusqu'à quel point il peut aller. Le sas se révèle être une forme de décharge pour lui. Il y laisse d'ailleurs sa mallette et entre pour aller s'asseoir. Il y laisse sa maladie, peut-être pour pouvoir jouer un autre rôle.

Suite à la séance de la semaine dernière, Madame C. a parlé avec un autre professeur des écoles pour mettre en place, avant chaque séance, une réunion entre les enfants de l'atelier pour les préparer la séance et surtout les préparer eux, psychiquement, à entrer dans l'Imaginarium. Les enfants sont en effet prêts à jouer.

Le premier exercice est basé sur la confiance. C'est celui de la balançoire. Un enfant est au milieu de deux autres qui vont établir une poussée légère sur les épaules de celui du milieu afin qu'il bascule d'avant en arrière. Ceux qui font basculer doivent être rassurants. Laurent est volontaire pour être au milieu. Il est nerveux et rit beaucoup. Il ne se laisse pas tout de suite aller. Mme C. et moi-même restons près de Laurent pour agir en cas de problème. Mais les deux garçons qui font basculer Laurent sont rassurants et Laurent réussit à se laisser aller. Plus tard, Laurent fera basculer un autre garçon. Là il ne rit pas, garde son sérieux et accomplit très bien sa mission, en toute sécurité. Cet exercice aura permis de ressouder le groupe.

Nous sommes en mars. J'ai avec moi le texte67 qui sera joué à la fête de fin d'année, en juin. Le thème de la fête est « le cirque ». Nous en faisons une lecture et je leur donne leur rôle que j'ai choisi en fonction de ceux qu'ils ont joués lors des exercices d'improvisations et surtout pour éviter que tous prétendent au même rôle, ce que j'avais déjà expérimenté auparavant.

Madame C. aide Laurent à lire. Mais cela le renvoie une fois encore à ses difficultés. Il s'agite mais tient bon. Il jouera le rôle d'Amer, un clown qui n'est pas vraiment aimé des autres membres de la troupe, puis le rôle du Magicien qui, quant à lui, va tenter de rassembler tout le monde pour créer une unité dans la troupe. Ces deux rôles très contraires viennent souligner chez Laurent cette ambiguïté chez lui à vouloir parfois être le mauvais objet du groupe et, au contraire, être parfois celui qui sera moteur d'un phénomène positif de groupe en proposant son aide aux autres. Lors du premier spectacle de la première année, il souhaitait ne pas jouer quitte à laisser les autres dans l'embarras et au contraire, lors du deuxième spectacle pour Noël, il a

[67] Gianmarco, T. (2014). *Gus* (Gianmarco Toto). Espelette.

apporté son aide à ceux qui en avaient besoin ou non afin que tout se déroule pour le mieux.

A la fin de l'heure, il est tranquille. Il sourit, me tend la main pour me dire au revoir et me souhaite un bon week-end. Je lui souhaite un bon week-end en retour. Il me remercie et sort.

Dix-septième séance

J'arrive dans la cour de récréation pour aller chercher les enfants quand Laurent accourt vers moi en me disant « *On a théâtre là ?!* ». Je lui réponds par l'affirmative et il commence à taper sur la bouteille d'eau qu'il tient dans sa main. Puis il se met à viser Mme C. et moi-même, comme s'il tenait une arme. Ensuite, il passe rapidement à autre chose. J'ai un manteau blanc et il se met à m'appeler « *la dame blanche* ». Il explique qu'il veut la tuer car elle lui fait peur. « *Ah, mais pourtant je ne pense pas te faire peur ?* » Lui dis-je. « *Ah bah non Madame, c'est pas vous qui me faîtes peur mais la dame blanche !* » me répond-il. Alors avec un autre jeune, ils s'imaginent la rencontrer « *Hey salut la dame blanche, tu fais quoi aujourd'hui ?*» Puis il fait signe de lui frapper dans les mains « *Tchek !*», aussitôt il tire comme s'il l'avait éliminée.

Il vient me voir, il est passé de nouveau à autre chose. Il me demande s'il peut me montrer son dessin après la séance. Je lui dis oui. Un des cadres vient nous prévenir qu'il viendra chercher Laurent un peu avant la fin de la séance car il doit rencontrer sa mère plus tôt. « *Je l'emmène voir sa mère, c'est elle qui le piquera* ». Le cadre fait référence aux soins pour son diabète.
Laurent dit « *Non je finis toujours à l'hôpital avec elle, elle sait pas doser, elle veut me tuer.*
- *Tu connais les doses toi ?*
- *Ahahah,* il rit, *je vous ai eu !* »

La pulsion d'autoconservation est encore en jeu. Il me renvoie le fantasme de la mauvaise mère, la destructrice qui veut le tuer. Il tourne ensuite cela à la blague mais cette mère lui renvoie du négatif. Je lui dis alors qu'elle prendra soin de lui. Puis il frappe sa bouteille d'un grand coup de pied.

En entrant dans la salle il insulte toujours « *Fils de pute* ». Mais on ne sait jamais à qui sont adressés ses mots, ni de quelle mère et ni de quel fils il s'agit. Mais peut-être vient-il s'auto-agresser en disant cela, si je fais le lien avec ce qu'il vient de me dire au sujet de sa mère vécue

comme dangereuse.

Pendant la séance, nous commençons à voir les différentes actions à mettre en place pendant la pièce. Laurent a beaucoup de mal à jouer les gentils. Il rend ses personnages méchants par le ton qu'il emploie et qui est inadapté. Mais je ressens que le fait de ne pas savoir lire l'énerve car il est le seul qui est aidé par un adulte. Alors, sans entrer dans la violence, il divague, dit des choses qui n'ont rien avoir avec la séance.

A la fin de la séance, il est encore là et je prends conscience que fut pénible pour lui. Je vais le voir et lui demande s'il veut toujours me montrer son dessin. Il court le chercher sur son lieu de vie puis me le tend. C'est un dessin de Bob Marley, avec un lion finement dessiné. Il est très fier de me le présenter et il y a de quoi, car le dessin est vraiment très réussi. Je le lui dis. Il court très content. Alors, je m'interroge sur le contenu du dessin. Laurent qui se dit « raciste comme son père » a dessiné Bob Marley, ce qui montre l'ambiguïté et le conflit dans lequel est ce garçon. Il tient le discours raciste du père mais dans cet établissement nous lui montrons une autre vision des choses et il commence à s'en saisir.

Je rencontre l'orthophoniste de l'institution qui reçoit Laurent après la séance. Il est persuadé que Laurent pourrait mais ne s'autorise pas à lire. Il y aurait un travail à faire auprès des parents afin que le père autorise Laurent à lire car, pour ce jeune, l'idée de dépasser le père lui est insupportable. Cela rejoint cette idée de l'idéal du Moi développée au-dessus. Il explique à l'orthophoniste : « *Lire à quoi ça sert ? Ça vaut pas la peine si je meurs ?* ». Il y aurait donc chez Laurent une manière d'évaluer l'importance des choses en fonction de la mort. Apprendre à lire ce serait pour lui une perte de temps puisque son père réussit à vivre sans savoir lire. De plus, s'il ne fait pas attention à ce qu'il mange et si ses parents ou l'institution ne sont pas suffisamment vigilants, Laurent sait qu'il peut mourir de cette maladie. Il a dit plus haut que sa mère « *voulait le tuer* », alors pour Laurent le risque de mourir est très présent dans son esprit.

J'apprends par la suite en réunion, que la petite sœur de Laurent a été placée d'urgence dans une famille d'accueil mais nous n'en connaissons pas la raison. D'après les éducateurs, Laurent est beaucoup moins inquiet et plus apaisé depuis. Il se dit rassuré pour sa petite sœur. Ce qui n'est pas négligeable et qui nous fait redoubler de vigilance quant à ce qu'il peut se passer à la maison les week-ends.

Dix-huitième séance

Laurent a toujours beaucoup de gestes provocateurs et cela commence dès le moment où j'arrive dans la cour. Il cherche à entrer en conflit avec les autres. En arrivant dans la salle, il est étonnement calme. Il veut que l'on commence et se met en position de meneur. Il dit qu'il a envie d'avancer. Il va alors s'investir dans la séance. Il va fouiller dans les costumes en disant qu'il faut bien qu'il soit costumé. Il cherche longtemps et choisit une perruque et un costume coloré avec des pompons pour jouer le rôle d'Amer. Ce qui est cohérent puisque c'est une tenue de clown. Mais le costume est trop petit. Il prend une veste bleue qu'il souhaite garder pour ce rôle.

Les autres jeunes trouvent aussi des choses à se mettre et certains ont ramené des éléments de costumes de chez eux. Lorsqu'ils jouent et que Laurent entend qu'on lui dit « Samer » et « Lamer », il réagit, son visage semble en alerte. En effet, d'habitude lorsqu'il entend cela, ce sont des injures qu'on lui lance et il s'énerve. Mais là, on ressent chez lui le besoin de s'énerver mais quelque chose l'en empêche. C'est du jeu et non la vraie vie. Au début il a du mal à supporter qu'on lui dise ces mots puis, petit à petit, il en rit et finit par ne plus y prêter attention.

Au milieu de la séance, un des enfants décide de se costumer, alors que la scène est en train d'être jouée. Cela agace Laurent et il lui demande avec politesse de se dépêcher. Il convie même à ranger ce qu'il a fait tomber. Il est vraiment dans son rôle de meneur avec un aspect autoritaire. Le jeu peut reprendre quand l'autre jeune rejoint la scène. Madame C. souffle le texte à Laurent. Mais j'entends depuis la coulisse « *Mais ça m'énerve, je comprends rien avec toi* ». Madame C. ne sait plus comment face au conflit qui éclate entre eux. Je fais tiers et prends le relais pour souffler le texte à Laurent. Cela a permis d'apaiser les tensions mais je ressens que cela est très fragile. Laurent réussit à donner son texte et il commence même à le mémoriser. La scène se termine. Laurent prend soin de bien ranger ses affaires avant de partir discrètement alors que d'autres sont en conflit.

Laurent n'est plus là pour les arrêter alors ils n'hésitent pas à hausser le ton. Laurent a su sortir de ce conflit en s'échappant, ce qui est nouveau étant donné qu'avant il était davantage au cœur des conflits.

Dix-neuvième séance

Je vais chercher les garçons à la récréation. Laurent part avec moi. Il dit : « J'vais ienb, j'vais ienb !
- Tu vas bien ?
- Bah ouais !»
Puis il part en courant.

J'avance un peu me dirigeant vers la salle de l'ATT et me retrouve au même niveau que lui. Il me parle de sa sœur qui est dans une famille d'accueil et il me dit qu'elle est bien là-bas. Cela semble lui convenir, il paraît rassuré car sa voix est posée, il sautille et me fait penser à un petit enfant heureux. Il semble qu'il a lâché une sorte de pression qu'il portait sur ses épaules. Comme s'il se sentait responsable du bien-être de sa petite sœur, mais ne vivant pas au domicile la semaine, il ne peut que s'inquiéter pour elle. En effet, il voit sa mère comme celle qui veut le tuer, elle semble dangereuse d'après lui. Son rôle de grand-frère serait de protéger sa sœur de ce danger. De plus, il ne peut pas compter sur son père qui idéalise la violence. Il est possible, mais cela reste hypothétique, que Laurent ait été témoin ou au courant de maltraitances au domicile récemment, étant donné le placement précipité de sa petite sœur.

En entrant il ne dira pas de gros mots. Il enlève son manteau, simplement. Il va s'asseoir. Il est très à l'écoute pendant la séance. En revanche, il exprime sa difficulté pour lire. Je tente de le rassurer en lui rappelant que ça ne l'empêchera pas de jouer et de connaître son texte. Mais qu'est ce qui l'inquiète vraiment ? Et en lui disant ça, est-ce que je ne viens pas confirmer le fait que, pour s'en sortir, on n'a pas besoin de savoir lire ?

Le groupe a beaucoup de difficultés à se concentrer. Un des jeunes manque beaucoup de séances de par son projet professionnel et le groupe est en mouvement perpétuel. Certains arrivent et d'autres partent. Cela empêche le groupe de se poser. Mais aujourd'hui, Laurent n'est ni violent ni agité. Il va bien, comme il l'a dit plus haut. Il cherche à ce que l'on s'occupe de lui, vérifiant si je vais bien lui donner son texte. Puis en mettant sa perruque, il me demande de lui attacher les cheveux. Ce qui me donne une position maternante. Il explique qu'il se sent mieux une fois les cheveux attachés. Alors que certains vont entrer en conflit en parlant de leurs mères, lui va rester calme. Il restera près de moi pendant la séance. Depuis que sa sœur est placée, il semble plus posé et à la recherche de la relation duelle. Peut-être peut-il s'autoriser à penser à lui et pour lui, alors qu'avant il ne le pouvait pas car son énergie était concentrée sur la vie de

sa sœur, sur laquelle il n'a aucune maîtrise, mais inconsciemment il se donne le devoir de son bien-être.

Vingtième séance

Laurent arrive en retard à son rendez-vous chez l'orthophoniste qui a pris du retard. Quand il arrive, les jeunes sont en train de jouer la scène. Ils sont concentrés. Lui arrive en criant : « *Hey ! Salut c'est Moi !* ». Madame C. lui dit que, quand on arrive en retard, on « se fait tout petit ». Je ne sais pas quel sens il met à cela mais il ne répond rien. Un des jeunes s'est déconcentré et ne veut plus jouer la scène. Alors les uns après les autres, ils se démobilisent. Laurent dit :

« *Attendez c'est bon on va jouer là ! J'suis pas venu pour rien !*

- *Bah on était concentrés et toi t'arrives et...* Lui répond un des jeunes.
- *Oui bah je n'ai pas fait exprès j'avais un rendez-vous ! »*

Laurent ne peut pas s'excuser de son retard car il estime ne pas avoir à le faire puisque c'est contre sa volonté qu'il a été retenu. Madame C. lui explique tout de même que le problème est qu'il vient de déconcentrer les garçons. Son arrivée est alors mal vécue par l'ensemble du groupe. Il n'est pas bien accueilli et par conséquent, son énervement va monter en lui et cela se voit par son agitation : il fait les cent pas en marmonnant des choses, que l'on n'entend pas mais que l'on devine pas très sympathiques. A ce moment-là, il ne les crie pas et les garde pour lui. Il pensait bien faire en arrivant, il pensait être bien accueilli mais il n'en est rien et c'est insupportable pour lui. De plus, tout le groupe lui reproche son énervement. Habituellement Laurent est au centre du groupe et le mène. Il ne peut donc que se sentir mal, exclu de ce groupe. J'essaie d'en dire quelque chose à tous :

« *Ce qui vous met en colère ce n'est pas Laurent lui-même mais c'est d'avoir perdu votre concentration car il est arrivé de façon spectaculaire. Notre attention sur votre travail est passée de vous à Laurent.*

- *Oui...* Répondent-ils.
- *Bon maintenant, et comme vous l'avez tous dit, nous ne sommes pas là pour perdre notre temps car les vacances approchent et après il ne restera que peu de séances avant le spectacle. Je vous demande donc de vous remettre au travail tous ensemble, montrez-nous que vous pouvez vous unir, pour nous offrir un super spectacle.* »

Sans un mot, tous décident de reprendre depuis le début. Ainsi ils réintègrent Laurent dans leur groupe. Laurent me donne son texte et me demande de rester près de lui afin qu'il ne manque aucun des mots. Je lui réponds que je ne lui soufflerais que s'il ne trouve pas car, la dernière fois, il se souvenait du texte. Il me dit oui mais s'inquiète un peu de ne pas pouvoir répondre tout de suite. Je le rassure en lui montrant que je garde le texte sous les yeux. Je reste assise sur ma chaise, face au plateau. Il m'interpelle : « *bah vous venez* ? ». Je lui dis que j'ai besoin de voir tout le monde et qu'en restant près de lui, je ne peux pas faire correctement mon travail. Il comprend mais fait la moue. Alors je pense directement à la fonction maternelle que je représente pour lui dans ces moments, puisqu'il me fait penser au petit garçon souhaitant l'exclusivité de sa mère qui lui est refusée car elle doit s'occuper aussi du reste de la fratrie.

Je reste vigilante pour ne pas tenir cette place trop souvent. Cela m'interroge sur le cadre et sur l'institution. C'est un environnement où les enfants vivent, ils y sont comme chez eux, et nous tentons de créer un endroit qui ressemble à quelque chose de familial : photos des jeunes, des éducateurs et des autres personnels de l'établissement au mur, jeux, partage des tâches etc. Alors ils peuvent y trouver des ressources, des attaches, de l'affection qui vont leur permettre de grandir dans ce cadre. Les équipes jouent le rôle de la fonction maternelle et le cadre de l'institution fait fonction de tiers.

Laurent est souvent à la recherche de quelqu'un ayant cette fonction maternelle et qu'il pourrait investir. Cela montre qu'il s'étaye sur ce que lui donne l'institution mais pour Laurent cela prend du temps. Ainsi je remarque que Laurent n'est plus tout à fait un « incasable », sans pour autant entrer dans des cases puisque nous pratiquons la clinique du sujet et de sa singularité, mais quelque chose évolue pour Laurent, dans le sens où il va se saisir de ce que l'institution lui propose dans l'accompagnement.

Laurent commence à nous faire confiance et nous aussi. Ainsi ses peurs sont atténuées, il se sent en sécurité dans l'institution. J'apprends, dans un entretien informel, que Laurent réussit à se poser sur son groupe en y trouvant sa place avec les autres, en partageant de bons moments. Il s'installe dans sa chambre et sollicite les éducateurs régulièrement pour qu'on lui raconte une histoire le soir avant de s'endormir. Il trouve des repères dans l'institution. Il est moins dans les esprits de tous. Maintenant dans leur discours, c'est un autre jeune qui ressort beaucoup.

Pendant les vacances, Laurent est rentré chez ses parents mais cela ne se serait pas très bien passé. Il aurait répondu à son père pour une raison inconnue et aurait été assez livré à lui-même selon le discours des cadres. Alors il s'est retrouvé avec au taux de sucre trop important. Il s'est mis en danger. Il est possible qu'il veuille nous montrer, à travers ce geste, qu'à la maison c'est dangereux pour lui. Cela me rappelle ses propos par rapport à sa mère qui « *voulait le tuer* ». Peut-être que le conflit avec son père est survenu car il voulait empêcher son fils de se faire du mal. Cela reste une hypothèse. Mais Laurent vient surtout démontrer qu'on peut s'opposer au père, idéalisé jusqu'alors, et peut-être qu'il commence à se construire psychiquement indépendamment de son père. A cette fin, il utilise tout de même des mécanismes de défense violents, en entrant dans le conflit pour s'opposer à ses parents.

Les séances ne vont pas redémarrer immédiatement pour des raisons organisationnelles. Alors, dès que je croise Laurent dans les couloirs, il me demande « *comment on va faire pour le spectacle, on ne sera jamais prêt, on va encore faire un truc nul comme à Noël ?! Non si c'est ça on fait rien* ». J'entends tout à fait et vais voir Madame C. pour en discuter avec elle. Elle me dit qu'elle pourrait les prendre sur le temps habituel de la séance pour travailler les textes dans un premier temps. En réunion générale avec les équipes éducatives et les cadres, je parle de ce problème organisationnel et leur demande si certains sont prêts à s'investir auprès des jeunes pour les aider à préparer le spectacle. Deux stagiaires s'engagent à prendre du temps avec eux et Madame C. pour faire de la répétition. Je soumets l'idée aux jeunes qui sont compréhensifs au sujet des raisons de l'impossibilité pour moi de mener les séances et acceptent de travailler avec les stagiaires et Madame C. L'objectif commun est de répéter pour le spectacle. Cela les renvoie également à leur autonomie. Laurent va demander régulièrement aux éducateurs de l'aider pour son texte. Un véritable travail d'équipe s'est mis en place d'un point de vue institutionnel.

Vingt-et-unième séance

C'est la vingt-unième séance pour Laurent car je suis revenue pour l'ATT entre-temps mais il était absent pour des rendez-vous à l'extérieur et notamment pour une convocation à la gendarmerie pour des propos racistes qu'il a tenus envers un éducateur.

La semaine suivante, il revient à l'ATT. Il se met à distance du groupe. Il est de nouveau dans les cris et les insultes. En arrivant dans le sas, il imite le bruit de la mitraillette et mime un

tireur. Il va s'asseoir à l'écart du groupe. C'est un retour qui ne se fait pas en douceur pour Laurent. Il continue à faire des bruits de tir. Il semble avoir une hallucination dans laquelle il est en danger et, mitraillette à la main, il doit se défendre. Ce que nous lui disons ne l'atteint pas, il est hermétique à notre présence. Je lui rappelle où nous sommes et pourquoi nous sommes là. Je lui dis que nous commençons la séance et que, dès qu'il se sent prêt, il peut nous rejoindre. Pendant un moment il va rester fermé puis il va se joindre à nous. Mais dès qu'il arrive, il joue avec son regard provocateur. Il veut qu'on lui réponde, il cherche le conflit. Le groupe va rapidement se déconcentrer. Tous sans exception s'agitent, n'écoutent pas du tout ce que nous pouvons leur dire, comme si nous n'étions pas là. Je me tais pendant un moment et je vois Madame C. qui n'en peut plus, alors je lui dis ce que nous allons faire puis : je me lève et me dirige vers mon manteau sans rien leur dire. Je prends mes affaires.

« *Bah vous faites quoi Madame ?* Me dit Laurent.

- *Pardon ?*
- *Vous faites quoi, vous partez ?*
- *Ah et bien j'ai compris que la séance était terminée.*
- *Bah on a à peine commencé.*
- *On n'a même pas commencé.* Dit Madame C.
- *Non mais venez on va travailler.*
- *Donc vous décidez de quand on travaille ou non ?*
- *Mais non on est venu ici pour travailler.*
- *Mais nous on a essayé de travailler avec vous mais vous ne voulez pas nous entendre alors on s'est dit que vous ne vouliez pas travailler, et comme on a plein de travail nous et bien, on ne voulait pas perdre notre temps.*
- *Non mais c'est bon on va se concentrer. Ok les gars ?*
- *Oui.* Répondent-ils.
- *On est désolés Madame.*
- *Qu'est-ce qui vous met dans cet état ?*
- *Et bien c'est que James est parti de l'établissement et on sent quand il est pas là.*
- *C'est à dire ?*
- *Bah avant lui il nous disait « faut faire ça, pas ça » tout ça quoi.*
- *Ouais il était important dans le groupe.* Répond un autre jeune.
- *Vous savez pourquoi il ne vient plus ?*
- *Oui il a changé d'établissement, c'était son projet.*
- *Oui, il m'a écrit une lettre d'ailleurs, me disant qu'il souhaitait arrêter le théâtre car il*

était arrivé dans un autre établissement. Il s'est excusé de nous laisser en cours d'année, mais il pense que c'est mieux pour lui d'être complètement ailleurs.

- *Ah ok. Bah on va prendre les choses en main. Les gars vous êtes d'accord pour qu'on avance parce que c'est dans deux semaines le spectacle puis on est pas trop prêts*. »

Je retrouve là le meneur de groupe en Laurent. Ils avaient besoin de mettre des mots sur l'absence et le départ d'un des jeunes. Ce jeune qui est parti est celui qui avait fait des remarques à Laurent sur son comportement et lui rappeler le but de l'atelier thérapeutique théâtre. Laurent l'avait écouté.

La répétition reprend. Je sens que Laurent est dans une nouvelle dynamique. Il est impliqué mais veut beaucoup trop diriger le groupe, disant à chacun ce qu'il doit faire ou non. Cela agace fortement les jeunes et ils lui font remarquer. Mais Laurent supporte mal les critiques des autres et part s'asseoir.

Quand c'est à lui de jouer, il revient. Puis à chaque fois qu'il entendra le mot « l'amer », il réagira par un signe de tête, il la penche à chaque fois qu'il entend cette expression. Il me dit : « *C'est chiant d'entendre ça... Je sais que c'est du faux donc ça va mais bon.* ». Je sens bien que de ramener « la mère » est très difficile à gérer pour lui car cela le renvoie à sa propre mère.

A la fin de la scène, Laurent ne dit rien. Il range bien ses affaires et sort sans se faire remarquer, sans dire mot.

La répétition générale

Depuis plus d'un mois est prévue une répétition générale. C'est à dire que les deux groupes de théâtre sont présents et nous jouons en extérieur sur la scène qui nous servira pour le spectacle. J'ai demandé aux cadres de rendre disponibles des éducateurs et instituteurs volontaires pour encadrer la répétition générale. Au dernier moment, dans l'urgence institutionnelle, nous ne sommes plus que deux pour encadrer la séance. Le groupe des plus petits est éparpillé. Nous sommes dehors, la cour est étendue et ils courent partout. Cela agace fortement Laurent et les plus vieux. Dès qu'un des jeunes revient, c'est un autre qui repart et ainsi de suite. Tous les jeunes s'énervent, un éducateur se fait insulter par un des plus petits. Au bout d'une demi-heure, seul le groupe de Laurent a réussi à jouer malgré l'énervement collectif.

Le spectacle est demain... Mais il est nécessaire d'arrêter la séance car cela devient trop dangereux : nous ne pouvons pas avoir un œil sur tous les jeunes éparpillés. On sent bien que le manque de cadre empêche les enfants de se rassembler.

Laurent ne veut pas arrêter. Il propose d'ailleurs des éléments de mise en scène : Il pourrait jouer du diabolo entre les scènes. Je lui dis que c'est intéressant. C'est la première fois qu'il propose quelque chose pour la mise en scène. Je lui assure que nous ferons l'essai à la répétition de demain matin.

Dernière répétition

Les deux groupes sont présents. Nous faisons la répétition dans la salle de théâtre. J'ai avec moi quatre adultes qui vont pouvoir aider les enfants à mettre leurs costumes, à encadrer, à les aiguiller, souffler du texte etc.

Je craignais cette séance car j'avais peur qu'elle ressemble à celle d'hier mais aujourd'hui les enfants sont bien concentrés, certains ont peur de monter sur scène. Un des plus jeunes dit qu'il ne veut plus faire le spectacle. Cela me rappelle Laurent l'année dernière qui, déçu de ne pas voir ses parents, ne voulait plus monter sur les planches. Laurent va le voir calmement et lui dit : « *L'année dernière j'ai fait la même, je voulais pu faire le spectacle. Puis après, je me suis dit que je n'avais pas fait tout ça pour rien, et quand on a fini le spectacle comment j'étais content ! Tu vas voir comment ce sera bien !* ». Le jeune se pousse et ne lui répond rien, faisant la tête. Laurent retourne se préparer. Les scènes s'enchaînent, nous allons vite. Mais dans cette précipitation chacun est concentré.

Il se passe deux heures avant que le spectacle commence. En attendant, ils peuvent rejoindre les familles et amis présents ce jour et partager un repas avec eux. La scène a été décorée avec des fanions de couleurs. Je croise Laurent qui reste avec les éducateurs. Il m'annonce que ses parents ne viennent pas car ils n'ont pas envie de venir ici. Je lui demande ce qu'il en pense et il me dit que ça ne change rien pour lui et me demande quand commence le spectacle. Je l'encourage à se préparer car cela ne va pas tarder.

Malheureusement la pluie tombe très fort et la scène est vite saccagée. Les jeunes, dont Laurent, viennent me voir en me demandant comment nous allons faire. Un cadre me dit qu'il

faut faire le spectacle dans le gymnase. Alors les jeunes prennent leurs costumes qui étaient soigneusement rangés et emmènent leurs accessoires dans le gymnase. Il faut se préparer à la hâte. Le temps passe et nous devons ne pas perdre de temps car des intervenants extérieurs viennent faire leur show également. Laurent ne panique pas. Il est très à l'écoute alors je le charge de rassembler tout le monde.

Le spectacle

Les spectateurs entrent dans la salle. Ça résonne beaucoup dans le gymnase et Laurent craint qu'on ne les entende pas. Je lui dis que tout ira bien et que nous ne prendrons pas de micro à cause de la résonance dans la salle. Ils auront ça en moins à gérer. Laurent est concentré.

C'est le moment d'entrer en scène. Je suis devant eux dans le public et les guide en cas de besoin. Mais Laurent n'a pas besoin d'être guidé. Il avance avec assurance, je ne l'aide quasiment pas pour son texte. Il est très sérieux et joue avec le public. Il regarde les gens, s'adresse à eux. Les autres sont très bien aussi. Ils sont là pour nous montrer une belle prestation malgré les imprévus.

A la fin du spectacle, tous sont très heureux. Ils sont applaudis par le public. Ils saluent comme des vrais acteurs les gens présents.

Laurent vient me voir, il est très heureux, il me dit qu'il est content de lui et qu'il veut refaire théâtre l'année prochaine. « J*e suis super content, j'ai bien réussi, il y a juste une fois où vous m'avez aidé mais le reste je le savais. C'est bizarre parce que j'ai l'impression que je ne le sais pas et le jour du spectacle je le sais* ». Puis il part se changer très heureux de sa prestation. C'est ainsi que la deuxième année de l'Imaginarium se clôture.

Je rencontre Laurent dans la cour deux semaines plus tard. En me serrant la main, il la serre très fort à tel point qu'il me fait mal et je lui dis :
« *Je ne vais plus te serrer la main si tu n'es pas capable de me dire bonjour normalement.*

- *Non mais je rigole madame pardon.* »

Je ne sais pas ce qu'il tente de me montrer à travers ce geste. Est-ce une façon remarquable de me dire au revoir et de mettre fin au cycle de cette année théâtre ? Une manière

de prendre le dessus sur moi ? Un besoin que je l'arrête ? Ou un signe d'attachement très fort ? Ou bien le tout ?

Ce fut une année riche pour Laurent. Ce jeune a évolué, a trouvé une place de meneur au sein du groupe. Il a aussi été guidé par un autre jeune avant de tenter de guider les autres à son départ. Il a appris à avoir confiance en l'institution et commence à avoir des repères. Il s'inscrit pour la troisième année à l'Imaginarium.

La troisième année

A la rentrée nous faisons le point sur les vacances en réunion cadres. Nous ne parlons pas de tous les enfants mais plutôt de ceux pour qui les vacances ne se sont pas très bien passées. Le cadre de permanence pendant les vacances nous raconte que le mois d'août fût difficile pour Laurent. Il aurait mis beaucoup de désordre chez lui. Il semble que ses parents n'étaient pas très présents psychiquement pour Laurent qu'il se serait senti délaissé selon le cadre de permanence.

Depuis qu'il est rentré sur son groupe à l'ITEP, il serait plus apaisé. Les éducateurs auraient travaillé avec Laurent sur ce qui s'est passé pendant les vacances mais nous n'en savons pas plus sur les moyens qu'ils ont mis en place pour l'accompagnement de Laurent à ce moment-là. En réunion, nous évoquons le besoin de cadre pour Laurent, qui lui permet de ne pas se laisser déborder et envahir par des idées destructrices. Les cadres évoquent l'idée qu'il rejoigne le groupe des plus grands de l'ITEP, où les jeunes sont en majorité plus modérés. Mais se pose la question de l'intérêt de cette démarche pour Laurent. Certes, il a besoin d'un cadre et d'un milieu rassurant et apaisé mais il a encore beaucoup à explorer du monde pour grandir : il ne sait pas lire ou très peu, il a besoin de l'autre pour s'étayer, besoin de vivre sa propre enfance.

Deux semaines plus tard, nous apprenons que Laurent est passé devant le juge pour avoir mis le feu à un talus. Il lui a été demandé de faire des excuses. J'apprends ce jour que Laurent est accusé du viol d'une jeune de son âge. Lui ne reconnaît pas le viol et dit que la jeune était d'accord selon les cadres. La jeune aurait porté plainte mais aucune démarche judiciaire ne serait en cours, ou du moins nous n'en avons aucune nouvelle. Laurent est actuellement hospitalisé pour une crise d'appendicite.

Une semaine plus tard, Laurent n'a toujours pas été opéré car ils ne sont pas certains que

ce soit l'appendicite. Il est toujours à l'hôpital.

Une semaine plus tard, nous apprenons que Laurent a été opéré de l'appendicite mais que des complications ont suivi. Il reste hospitalisé pour observation pour quelques jours encore.

Nous sommes à la première semaine de la rentrée après les vacances de Noël. Je n'ai toujours pas reçu Laurent à l'ATT car il a été hospitalisé pendant plusieurs semaines. Je l'ai croisé ces derniers jours dans les couloirs. Je lui demande s'il sera là lors de la prochaine séance et il me dit oui, en riant, avant de rejoindre ses camarades.

Vingt-troisième séance

Je vais dans la cour de récréation chercher Laurent et les autres. Tous sont prêts à venir à l'atelier alors nous partons très vite. C'est la première séance pour Laurent. Il fait partie du groupe des ados. Laurent est blessé, il a un bandage sur la main droite. Je ne pense pas à lui demander ce qu'il a.

Nous avançons vers la salle et il me dit qu'il ne veut pas participer aujourd'hui et qu'il préfère regarder. Je lui réponds que nous allons reprendre et lui expliquer ce que nous avons fait lors des séances précédentes et qu'il pourra rejoindre le jeu quand il se sentira prêt. Il est d'accord. Il n'arrête pas de rire. Il saute au cou des autres jeunes pour les serrer fort. Il exprime sa joie mais les autres n'apprécient pas vraiment d'être bousculés.

L'éducateur lui dit de calmer son excitation. Il réussit et reste souriant. En entrant dans la salle, il découvre des changements. Des tapis sont au sol pour délimiter un espace de jeu, il y a un paravent faisant office de coulisses, des affiches de films sont au mur et des petits bancs sont positionnés devant le plateau.

Je commence par leur présenter mes vœux car nous sommes début janvier. Je leur demande ce que l'on peut leur souhaiter pour cette année. Certains répondent qu'ils aimeraient des choses matérielles mais ce que souhaite Laurent est différent :

« *Moi je veux me casser d'ici.*

- *Ça veut dire quoi se casser d'ici ?*
- *Bah ça veut dire mes jambes, ma tête, mes yeux mes oreilles... chez moi.*
- *Oui, mais alors comment vas-tu faire ?*
- *Bah j'ai décidé de faire beaucoup, beaucoup, d'efforts et peut-être que je ne rentrerai pas cette année mais l'année prochaine !*
- *Bien.*
- *Et aussi je me souhaite l'amour.*
- *Ah ?*
- *Oui parce que j'ai une copine.*
- *C'est quoi être amoureux ?*
- *Bah c'est aimer être avec la personne, être bien avec elle, être heureux.* »

Il me dit qu'il veut se « casser » pour ensuite m'expliquer qu'il veut rentrer chez lui mais de façon morcelée. Il désigne des parties de son corps : « *mes jambes, ma tête, mes yeux, mes oreilles...* » pour me faire comprendre que c'est son corps qui veut être chez lui. Alors je me demande si ce n'est pas là une façon de me montrer qu'il veut rentrer chez lui de façon progressive et pas « tout d'un coup ». D'ailleurs il n'est pas pressé de rentrer ; il dit que ce sera pour l'année prochaine. Il a besoin de s'assurer qu'il peut rentrer chez lui, est-ce qu'il se sent prêt ou est-ce que ses parents sont prêts à l'accueillir ? C'est peut-être ce qu'il a besoin de vérifier.

Un jeune va dire qu'il aimerait changer de foyer car une fille est amoureuse de lui là-bas. Laurent se met à lui hurler :
« *Non toi tu vas pas là-bas ! Il y a ma petite sœur là-bas ! Si c'est la merde là-bas elle me le dit, je sais quand elle a des problèmes !* »

L'éducateur l'interpelle : il est en train de s'énerver sur ce jeune mais sans aucune raison. Laurent se calme. Le jeune lui dit qu'il ne savait pas que sa sœur était là-bas et que ce n'est pas d'elle dont il parlait. Laurent a très envie de protéger sa petite sœur d'absolument tout potentiel danger. Il a peut-être vécu les dires de ce jeune comme quelque chose de dangereux. Laurent est un garçon qui réagit à chaque nouveauté, comme s'il ne pouvait rien manquer sous peine de laisser passer un danger. Il identifie son rôle de grand frère comme le frère protecteur.

L'année dernière, Laurent avait été rassuré par le placement de sa sœur. Il semblait, par sa réaction, dire qu'il y avait du danger pour sa sœur si elle restait à la maison mais il ne pouvait

pas le mettre en mots. Aujourd'hui, il peut poser des mots sur ses inquiétudes et c'est ce qu'il fait pendant la séance même si cela reste très maladroit.

Nous commençons par un travail de diction qui se fait à deux, qui sert également à travailler la voix. L'un demande à l'autre : « Apporte moi 5 kilos de patates. » et l'autre répond : « Je n'entends pas ». Il répète cela de plus en plus fort en s'éloignant chaque fois un peu plus l'un de l'autre. C'est un exercice qui permet d'apprendre à bien articuler et à porter sa voix loin sans crier, sans se faire mal. Laurent donne la première phrase. Tout au long de l'exercice, il va augmenter le volume de sa voix, bien articuler. Il est très sérieux dans son travail. Il réussit à porter sa voix très loin sans crier. Il s'est bien approprié l'exercice. Je lui dis que l'exercice est un succès. Il sourit et rejoint le banc pour laisser la place à un autre binôme. Il accepte alors d'être valorisé, ce qui est une évolution pour Laurent qui, au début du suivi, ne supportait pas cela.

Nous poursuivons avec un exercice de jeu de rôles. En binôme, ils doivent préparer une histoire avec un début, un milieu et une fin. Ils préparent leur histoire en off avec l'éducateur, car je m'occupe de l'autre groupe. Ils font leur entrée. L'autre garçon est assis sur une chaise, il attend. Laurent entre en scène, s'approche de l'autre jeune. Son bras est plié, comme s'il portait un torchon ou une serviette :

« *Bonjour, Monsieur, vous désirez quoi ?*

- *Un steak avec des frites.* Laurent sort puis revient avec les mains en hauteur comme portant une assiette.
- *Voici.*
- *C'est pas cuit votre truc.*
- *Ah pardon, bon je le ramène.* Il ressort, et revient.

Voilà !

- *Il n'y a pas de sel.*
- *Ah, pardon.* Il recommence, on sent que le ton monte chez les deux personnages.

Voilà Monsieur, cette fois c'est bon hein !

- *Il y a trop de sel.* Laurent sort, va dans la coulisse. (…) Il fait plusieurs allers et retours.
- *Il m'énerve celui-là chef, il n'arrête pas de se plaindre !* Il retourne vers l'autre personnage.

Voilà, cette fois il y a tout ce qu'il faut.

- *Non mais je n'ai plus faim, je m'en vais.*

- *Mais monsieur il faut payer.*
- *Non je n'ai rien mangé, je ne vais pas payer. C'était trop long.*
- *Monsieur revenez ! Revenez !* Il lui court après. *»*

Laurent explique que c'était difficile à la fin de rester calme avec le client : « *Le client il faut faire ce qu'il veut c'est lui qui paie, c'était pas facile, je ne pourrai pas faire ça. Pis quand il a pas payé là ça m'a trop vénèr. Je vais lui mettre un coup à lui* ».

On retrouve là la difficulté pour Laurent à se soumettre à l'autorité. Cependant, il a tout de même tenu tout au long de l'exercice et ils ont réussi à créer une histoire. Laurent réussit à se poser pendant la séance, à élaborer, à travailler en groupe. Est-ce un effet de groupe ? C'est-à-dire que tout le monde étant concentré et volontaire, cela a un effet sur le comportement de Laurent. Ou est-ce que les troubles de Laurent se sont atténués ? Cela peut-être la corrélation entre ces deux phénomènes également. Comment va-t-il investir les séances les prochaines fois ?

Nous commençons un nouveau jeu de rôles avec un thème prédéfini par les jeunes : un jeune et un éducateur. L'un des jeunes a dû quitter la séance pour un RDV. Je le remplace et joue le jeune avec autre jeune de l'ATT. Mon rôle va être celui du jeune qui veut jouer à la console et qui se révolte lorsqu'on la lui enlève car il est puni. L'éducateur fictif, demande au jeune de réfléchir à ce qu'il a fait mais le jeune, qui est abandonné à son destin par cet éducateur, dit qu'il a besoin d'aide pour réfléchir, il en a marre qu'on ne lui propose rien, il veut réparer sa bêtise mais montre qu'il a besoin d'être accompagné dans sa démarche car il ne sait pas s'y prendre.

Laurent est très réactif lorsqu'il me voit jouer. Il rit beaucoup. C'est vrai que je joue un rôle qui fait de moi une personne complètement différente par rapport à l'image que je peux renvoyer aux jeunes habituellement qui m'identifient en tant que psychologue de l'institution. L'éducateur aussi réagit beaucoup lorsqu'il me voit jouer puisqu'il en est de même pour lui. Cela crée une complicité dans le groupe. L'ambiance est très bonne, chacun rit beaucoup et c'est la surprise générale. C'est-à-dire que le groupe m'a amené à les surprendre. Nous parlons de ce qu'il vient de se jouer et Laurent me félicite à son tour sur mon travail en me disant :

« *Franchement Madame c'est trop drôle ce que vous avez fait. Ahahah ! C'est fou ! Je ris mais*

c'est parce que là c'était vraiment drôle.

- *C'est intéressant ce que tu dis. Tu ris parce que c'est drôle.*
- *Bah oui parfois on se moque mais là non.*
- *Oui donc on peut rire sans se moquer, parce que c'est drôle. Et je vous ai entendu rire, et je ne me suis pas arrêtée de jouer car j'ai eu confiance en vous, je savais que vous ne vous moquiez pas de moi* ».

Il y a un moment de silence avant que Laurent ne me dise que, par contre, il n'a pas aimé quand j'ai dit : « *Aide moi à réfléchir, moi je sais pas... ». En effet, il me dit, que « nous les jeunes on sait réfléchir on n'est pas co... bêtes non plus.* » Il s'est alors identifié au jeune que j'ai joué et ne va pas s'en décaler dans sa propre scène puisqu'il va réutiliser le même jeu : la console, l'énervement auprès de l'éducateur.

Cependant, pendant leur scène, l'éducateur fictif va tenter de travailler avec le jeune mais le personnage de Laurent va refuser toutes les propositions de cet éducateur qui se retrouve désemparé. Alors l'éducateur qui m'accompagne lui demande d'accepter une des propositions pour que la scène avance et pour la terminer. Les personnages vont décider de partir dans un parc d'attraction. Ils sont dans un manège et l'éducateur fictif est terrifié par la descente de la montagne russe mais le personnage de Laurent va rassurer l'éducateur. La descente arrive, il crie et c'est la fin de la scène.

Nous avons dépassé le temps de la séance, alors nous y mettons fin. Nous nous reverrons deux semaines après. En remettant ses chaussures, Laurent va me dire « ah c'était trop fort ! ». Laurent semble plus apaisé, il a bien investi la séance et lorsque je le croise dans les couloirs de l'institution, il est très cordial. Je remarque qu'il est moins dans la violence même s'il a toujours des propos agressifs encore parfois.

C'était la dernière fois que je voyais Laurent en séance. En effet, il était très absent aux quelques derniers rendez-vous puis ce fut le moment où j'ai quitté l'institution. Je le reverrai sur des temps informels pour lui dire au revoir. Le moment de la séparation fut très bref. Une fois que je lui ai annoncé que j'allais partir, il n'a pas voulu échanger plus longtemps et est retourné à ses occupations. Je ne sais pas comment il a vécu ce moment. Mais contre-transferentiellement j'ai ressenti beaucoup de joie, voire de nostalgie, en repensant au chemin qu'il a parcouru, que nous avons parcouru au sein du groupe et indéniablement que j'ai parcouru pendant ce temps.

2. Analyse au fil des entretiens - Laurent

Laurent : un incasable ?

Les jeunes dits « incasables » sont définis selon différents critères. Laurent correspondrait à ce que l'on pourrait nommer « jeune incasable ». Il a connu de nombreux changements de lieux de vie ou d'accueil en dehors du foyer familial : Hôpital, ITEP, Maison d'Enfants et un second ITEP avec des allers et retours à l'hôpital : cinq lieux différents en 3 ans. Je remarque que Laurent est « im-plaçable ». Il n'a pas d'endroit où il reste assez longtemps pour y trouver sa place.

En réunion d'équipe, j'apprends que Laurent souffre du diabète et que ce serait la raison pour laquelle il fut hospitalisé la première fois. L'hospitalisation de Laurent serait l'élément déclencheur d'un enchaînement de placements. Les troubles du comportement comme la violence ont ensuite été détectés à l'hôpital qui aurait fait un signalement. Laurent serait un enfant faisant preuve de violences verbales, d'autoagressivité et d 'hétéroagressivité. Selon les dires des éducateurs, les parents de Laurent n'arriveraient plus à tenir un cadre éducatif avec Laurent. Ils seraient abandonniques de leur fonction parentale, ne pourraient plus être garants des soins nécessaires pour la vie de leur fils et le père est décrit comme quelqu'un qui répond à la violence de Laurent par la violence. Laurent nécessite une multiple prise en charge. Il doit être soigné pour son diabète (3 piqûres par jour), pour sa violence, ses carences dans les apprentissages et il doit être protégé de la maltraitance des parents. Un signalement pour violence du père sur leur enfant est fait par la mère.

Tous ces critères définiraient « l'incasabilité » de Laurent. Effectivement, il a besoin de différentes prises en charge qui ne peuvent être regroupées en un lieu. Laurent ne rentre donc dans aucune des cases proposées et va fréquenter différents établissements jusqu'à ce qu'il s'installe à la Maison d'Enfants où vont pouvoir être regroupés tous les accompagnements de soins nécessaires. A la Maison d'Enfants, une infirmière se déplace pour lui administrer son insuline, il bénéficie de l'ITEP qui est ouvert aux enfants de la Maison d'Enfants à Caractère Social pour soigner sa violence et travailler les apprentissages, puis il est protégé de la maltraitance des parents et reçoit un accompagnement éducatif.

Certains auteurs mettent en avant et comme première caractéristique de l'incasabilité, le problème de jeunes nécessitant plusieurs types d'accompagnements impossibles à mettre en place car les institutions ne peuvent pas s'adapter à tous les besoins du jeune. Admettons que Laurent ait trouvé sa place, sa case ou encore la maison où chacun de ses troubles est soigné. Cela ne suffit pas de prime abord à apaiser la violence de Laurent.

L'institution, qui s'est déjà mobilisée en regroupant en un lieu les différents soins, va devoir encore faire preuve d'adaptation aux problématiques de Laurent. Les éducateurs suivent une formation sur le diabète par exemple. Cela fait bouger les pratiques. Ils sont très vigilants à l'alimentation de Laurent. La violence exacerbée de Laurent envers lui-même, envers les autres jeunes et les éducateurs amène les équipes à se questionner sur leurs capacités d'accompagnement et parfois certains vont se sentir démunis, à bout de toute proposition et vont témoigner leur préoccupation quant à l'accompagnement de ce jeune « difficile ». En effet, la relation entre le jeune et l'éducateur est mise à mal par Laurent qui serait constamment en confrontation violente envers une tierce personne. Laurent insulte, frappe et s'opposerait aux règles de vie institutionnelle. Un éducateur ira déposer plainte à la gendarmerie contre Laurent pour des propos racistes. C'est un jeune dont on entend que « rien ne l'arrête », « pas la moindre loi ». Les éducateurs, les professeurs, l'équipe médico-psy et les cadres s'interrogent : comment apporter les soins nécessaires à Laurent, et comment nouer du lien avec lui ? La question qui se pose est : comment comprendre le fonctionnement psychique de Laurent ?

L'analyse séance par séance

Avant de rencontrer Laurent, j'ai participé à différentes réunions éducatives dans lesquelles le cas de Laurent revenait régulièrement dans la bouche de chacun des professionnels.

Lorsque je me trouve à la réunion de synthèse de Laurent, je note des informations sur sa situation familiale et sur son parcours que me donnent les éducateurs. J'observe comment les éducateurs perçoivent, avec leurs propres ressentis, l'image de Laurent et de sa situation familiale. Par conséquent, cela me donne une impression clinique sur la relation et les représentations qu'ont les éducateurs envers Laurent et sa famille à travers leur interprétation du fonctionnement familial.

Tout d'abord, lorsqu'ils parlent de la mère, ils emploient le mot « Maman ». Elle est alors

identifiée par les professionnels comme telle. D'ailleurs le lieu d'habitation semblerait lui appartenir si on s'en tient au discours. Les éducateurs la voient dans un premier temps, comme la mère suffisamment bonne, celle qui s'occupe de son enfant en lui donnant les soins nécessaires sans être trop envahissante. C'est elle qui aurait interpellé une assistante sociale pour « sauver » son enfant de la violence du père et du manque de soin de la part des deux parents. L'équipe, en utilisant le mot « maman », met en avant une relation mère-enfant existante. Elle aurait voulu protéger son enfant de leur impossibilité à s'occuper de lui. C'est alors une relation ambivalente car cette mère semble être clivée entre sa volonté d'être une « mère suffisamment bonne » et son incapacité à être cette mère.

Les éducateurs mettent en avant les carences éducatives de Laurent et le fait qu'à certains moments, la mère n'investirait pas son enfant, l'abandonnant au conflit avec son père. Elle se retirerait de la relation parents-enfant et s'effacerait dans le but de ne pas déclencher la frustration de son fils qui l'amènerait à adopter un comportement d'une extrême violence. C'est à dire qu'elle s'abstiendrait d'imposer des interdits à son fils dans le but qu'il ne devienne pas violent. D'ailleurs, les deux parents finiront par abandonner tout cadre éducatif ainsi que les soins médicaux et les soins du quotidien. Ce serait la fatigue de l'enfant et non l'injonction des parents qui mettrait fin à une crise de violence due à une frustration.

Selon Winnicott (2006), si la « préoccupation maternelle primaire » est inexistante ou si elle ne peut pas se mettre en place chez la mère auprès de son enfant, alors les carences maternelles ne favoriseront pas la construction du Moi chez l'enfant et pourront donner place à une réponse violente chez l'enfant. J'émets alors l'hypothèse suivante : La violence de Laurent répondrait à une immaturité du moi due à des carences maternelles.

Les parents pourraient être dans une démarche abandonnique lorsqu'ils se sentent démunis face aux troubles de Laurent mais il est possible que le père réponde à cette violence par sa propre violence. Le père est nommé « Monsieur » par les éducateurs. Cela montre une mise à distance du père du foyer familial dans le discours des éducateurs qui ne le verraient pas comme remplissant la fonction paternelle. C'est une « maman » et un « monsieur » qui représenteraient la famille de Laurent. Cela conduit à une première piste de réflexion sur la fonction du tiers. Le père ne remplirait pas cette fonction et c'est l'une des raisons pour laquelle Laurent vit en institution.

Les relations père-fils seraient marquées par la violence verbale et physique. C'est alors son mode de communication, son langage : comme le langage du petit enfant qui connaît l'influence que ses cris ont sur ses parents. Il obtient ce qu'il désire par cette violence. Il n'accepte pas les lois qui lui sont imposées. Il met ses parents au défi. Sa souffrance s'exprime à travers cette violence agie. Mais quel sens donner à la violence paternelle ? Est-ce une réponse à une certaine culpabilité venant de ses difficultés à exercer la fonction paternelle ?

Première séance

La première séance est celle de la rencontre. C'est en fait la deuxième séance pour les autres membres du groupe. Laurent arrive dans un groupe déjà formé dans lequel il est attendu puisque sa venue a été annoncée lors de la première séance. Il semble visiter le lieu. Il me fait penser à une personne que l'on aurait kidnappée et lâchée dans cette pièce tant il est inquiet et agressif envers les autres. Laurent a accepté de venir « faire du théâtre » sans savoir ce qu'était le théâtre. Il est possible qu'il soit sur la défensive de peur que nous l'attaquions avec quelque chose qui reste de l'ordre de l'inconnu pour Laurent. Alors il se prépare à riposter. Ce jeune garçon ne semble pas avoir confiance en les autres et notamment envers les adultes.

Il attaque sa mallette de soin. Cette mallette qui est comme une part de lui-même. Elle lui permet de le maintenir en vie puisqu'elle contient son insuline permettant de soigner son diabète. C'est une forme d'autoagressivité qu'il met en jeu. Cet objet représente un besoin vital pour Laurent. C'est la première ambivalence que je remarque chez Laurent. A la fois il est sur la défensive comme si sa vie était en jeu mais il attaque également ce qui peut le maintenir en vie en mettant des coups à la mallette. Les pulsions du moi (ou d'autoconservation) sont en jeu. C'est comme s'il exprimait :

« J*e dois survivre dans cet environnement hostile car inconnu, et donc me maintenir en vie en restant sur mes gardes car ces personnes, qui forment un groupe dans lequel je ne suis pas encore inscrit me veulent peut-être du mal. Mais je ne peux pas me battre contre tous, alors moi qui ne suis pas encore intégré, je vais m'en prendre à moi-même en attaquant ce morceau de moi, ma mallette* ».

S'il attaque cette mallette ayant une fonction d'autoconservation, alors il est possible que Laurent ait une représentation morcelée de son corps : la mallette représentant une partie de son

corps. Il n'est pas entier et son agressivité va se diriger d'abord vers la mallette. Laurent n'a pas accès à la parole comme délivrance de ses mouvements internes destructeurs alors il passe à l'acte en attaquant cette mallette comme s'il attaquait son propre corps afin d'assouvir une certaine souffrance. Freud[68] parle alors d'un retournement sur la personne propre comme un sadisme retourné vers le sujet lui-même pour devenir masochisme.

Laurent, par un fort dosage de la pulsion d'agressivité, va devenir son propre meurtrier en attaquant cette partie nécessaire à sa survie. Il risque sa vie. Ce sadisme retourné montre que Laurent est dans un schéma de plaisir de la souffrance. Ce plaisir naît avec la satisfaction de l'excitation pulsionnelle. Les tensions sont apaisées et la mallette peut reprendre sa fonction autoconservatrice. Il y a alors une ambivalence entre le soin que procure la mallette et le désir de destruction de celle-ci.

Cependant, cela ne permet pas à Laurent de trouver un état d'apaisement. Il entre en conflit avec le groupe et va chercher à ce qu'on lui réponde de manière violente. Il recherche la violence de l'autre afin que l'on s'attaque à lui. Ce qui révèle une répétition de la situation de souffrance. Le masochisme montre qu'il y a un lien entre pulsion de mort (Thanatos) et pulsion de vie (Eros). Il y a une forme de déplaisir chez Laurent qui cherche à décharger son excitation en allant à la recherche de la réponse d'agressivité chez les autres et une forme de plaisir lorsqu'il obtient cette réponse de souffrance lui permettant d'obtenir satisfaction. A ce stade de la thérapie, je remarque que Laurent se trouve du côté de l'excitation et, par conséquent, il n'arrive pas à passer du côté de la représentation. Il n'est pas possible pour lui d'accéder au processus de sublimation. La pulsion sexuelle va se décharger par la violence.

La relaxation est proposée pour tenter d'apaiser la tension générale de la séance. Certains s'y prêtent sans problème mais Laurent n'entre pas dans ce mécanisme. Le fait d'être allongé, les yeux fermés, les bras le long du corps peut lui faire penser à un état de mort. Seulement, Laurent a décidé de vivre et pas question pour lui de tomber dans des angoisses de mort. Alors la pulsion de vie fait son travail en provoquant davantage d'excitation. Rien ne permettra qu'il trouve un certain plaisir dans cet exercice, beaucoup trop dangereux pour lui, étant donné la représentation morbide que lui renvoie cet exercice.

---

[68] Freud, S. (1978). *Métapsychologie* (Gallimard). Paris.

Le surmoi de Laurent semble surmené, beaucoup d'interdits lui sont imposés et alimentent l'excitation. Il lui est difficile de faire confiance aux adultes qui ne sont là que pour « interdire ». Alors, afin de le surprendre et de lui montrer un autre mode de communication que celui de « dominant-dominé » et donc pour le sortir de cette logique « sadique-masochiste », je ne vais pas me positionner en tant que tel. Je vais tenter de détourner l'attention de sa posture surmoïque en le questionnant et non en l'interdisant. Il est alors déstabilisé et surpris. Quelque chose se joue à ce moment dans le transfert entre le patient et moi-même. Il découvre un autre versant de l'adulte qui lui était encore, soit inconnu, mais cela voudrait dire que les professionnels n'aient eu avec lui qu'une position surmoïque, ce dont je doute, soit il redécouvre ce nouveau mode de communication sur un mode plus horizontal et s'autorise à l'investir. Cela permet, pour un temps, un apaisement des tensions chez Laurent. Il peut se mettre au travail.

A la fin de la séance, le jeune garçon m'annonce qu'il ne reviendra pas. Je pense effectivement que la confrontation à un désir insatisfait lors de la séance n'a pas suffi à Laurent pour investir le groupe afin d'y trouver une place. La séance a permis de mettre en avant une discontinuité chez Laurent entre plaisir-déplaisir et agressivité-apaisement. Il décide de terminer sur une note négative car il s'autorise difficilement de se représenter comme quelqu'un de bon.

Deuxième séance

Laurent est revenu. Il dit avoir réfléchi au sujet de sa participation à l'atelier thérapeutique théâtre. Il devient alors volontaire. Il semble beaucoup plus à l'aise, le lieu ne lui est plus inconnu donc Laurent trouve une forme de stabilité. Il peut se placer quelque part et entrer dans le travail. Il est volontaire pour les exercices. Son inquiétude est tombée grâce à la découverte de l'inconnu lors de la première séance.

Nous décidons de reprendre l'exercice de relaxation. Mais cette fois les angoisses de Laurent ressurgissent. Son moi va se défendre en utilisant le rire pour ôter son angoisse de l'exercice. Bien évidemment, c'est avec recul que je m'aperçois du caractère dangereux et angoissant pour Laurent de cet exercice. Le but de l'exercice n'étant pas de plonger Laurent dans la peur de la mort mais de l'amener à ce qu'il se concentre sur son corps par l'écoute de sa propre respiration pour ensuite prendre conscience du corps des autres. Mais cette forme

d'introspection peut le renvoyer à des idées morbides. En effet, il a déjà connu des hospitalisations dues à son diabète. Il y avait un risque de mort pour Laurent. Alors le fait d'être allongé comme s'il était à l'hôpital peut le renvoyer à cette image et donc cet exercice peut lui générer de l'angoisse. Je ne pense plus à ses séjours hospitaliers lors de la séance et c'est en pensant être dans une démarche de soin bienveillante que je fais l'inverse. Je lui renvoie de l'insécurité par cet exercice. Ainsi je répète l'insécurité qu'il a pu connaître dans son passé au domicile.

Les jeunes autour de lui ont du mal à supporter les rires de Laurent. Ce phénomène de groupe montre la mise à l'écart de Laurent par les autres membres. Il n'est pas accepté parmi les autres, il n'entre pas dans cette case. Chasseguet-Smirgel[69] décrit la solitude des personnes insoumises aux règles du groupe.

« On comprend qu'il soit tout à la fois dangereux et éprouvant de ne pas se soumettre à la loi du groupe, d'être un *trouble-fête* ; si l'on n'y risque pas toujours la vie, on voit tarir sa source d'approvisionnement narcissique. On devient un paria condamné à la solitude, qui n'a plus le droit à l'amour de ses semblables. »

Laurent ne se soumet pas à la loi groupale qui demande de travailler en commun. Il est à l'écart et reçoit de la part de ses pairs beaucoup d'agressivité à laquelle il répond par des insultes. Laurent et son père se répondaient également par la violence comme seul langage. Il ne peut faire autrement qu'avec ce qu'il a appris. Dans le groupe, d'autres jeunes connaissent également ce seul système de communication. Les mots leur manquent parfois et ils ne comprennent pas toujours leurs émotions. Une émotion qui survient sans pouvoir l'expliquer engendre alors la violence physique et verbale. Ils doivent se défendre individuellement. Ils ne forment pas encore une unité. La confiance n'est pas là. Pour qu'elle puisse s'installer, cela va demander du temps et du travail à chacun. L'autre ne doit plus être considéré comme quelqu'un de dangereux.

[69] Chasseguet-Smirgel, J. (1990). L'idéal du moi et le groupe. In *La maladie de l'idéalité. Essai psychanalytique sur l'idéal du moi.* (Editions universitaires, pp. 71–83). Paris.

Anzieu[70] explique qu'un groupe est une enveloppe qui fait tenir des personnes ensemble. Si cette enveloppe n'est pas constituée le groupe n'existe pas. Le groupe existera au moment où chacun y trouvera sa place. L'enveloppe c'est donc ce qui réunit entre eux les membres d'un groupe à travers des rites, des règles que chacun va s'approprier. Ils suivront les mêmes pensées, les mêmes valeurs et ce qu'ils mettront en acte permettra au groupe de trouver un espace interne à l'intérieur duquel eux seuls peuvent comprendre ce qui s'y joue. C'est un espace unique et rassurant pour les membres du groupe qui sont les seuls à détenir la clef permettant d'accéder à la pensée commune. Mais pour l'instant, ce phénomène n'est pas en place dans cet atelier.

A cette deuxième séance chacun tente de se connaître de manière assez primitive. C'est à dire que chacun vient vérifier la dangerosité de l'autre car ces autres font peur. Il semble difficile pour eux d'utiliser un langage respectueux pour apprendre à se connaître, comme si les codes sociaux n'existaient pas. Ils n'hésitent pas à se parler sur un ton sec et parfois insultant. Cette approche de l'autre peut illustrer l'inquiétude de chaque enfant sur sa présence à cet atelier. Ils n'ont pas tous compris le but de l'atelier et pour certains les raisons de leur venue restent floues. Il y a des mécanismes de défense en jeu qui se manifestent par des comportements régressifs.

Après l'exercice de relaxation qui fut un échec pour Laurent et pour qui c'eut un effet inverse, Laurent s'installe en face de moi et je ressens un certain malaise. Il me renvoie une image très menaçante et me donne l'impression qu'il ressent de la colère envers moi. Ce contre-transfert négatif me fait penser que quelque chose a été mal vécu par Laurent. En effet, Laurent riait beaucoup et dérangeait ses camarades pendant l'exercice. Il utilise le rire comme mécanisme de défense mais pour se défendre de quoi ? Que lui renvoie cette position horizontale au sol ? De fortes excitations ont été déchargées pendant cet exercice consistant à fermer les yeux et à se concentrer sur sa respiration et sur celles des autres. Il n'arrive pas à se détendre et à sublimer l'excitation.

Cependant, il passe rapidement à autre chose dès que nous parlons du théâtre de la Grèce antique. La grandeur de l'amphithéâtre de la Grèce antique et le courage que pouvaient avoir les acteurs lorsqu'ils se représentaient dans ces lieux, selon Laurent, semble être quelque chose

[70] Anzieu, D. (1999). Introduction : imaginaire groupal, structure topique et organisation fantasmatique des groupes. In *Le groupe et l'inconscient* (Dunod, pp. 1–7). Paris.

qu'il va valoriser. Laurent manifeste une première idée valorisant un objet. Il idéalise ce lieu et les acteurs pour ensuite s'identifier à eux. Il se positionne dans une dynamique positive en affirmant qu'il réussira à se représenter devant un public. Puis vient la question de l'apprentissage des textes qui le renvoie à sa problématique de non lecteur. Laurent avait réussi à se projeter en s'imaginant au devant de la scène avant de régresser en voulant tout arrêter. Il utilise le terme « c'est mort ».

La question de la lecture aurait-elle tué son espoir de se voir autrement qu'à travers le prisme paternel qui le considère comme un délinquant, et le prisme de l'institution qui ne le perçoit dans un premier temps que comme « incasable » ?

Il a pu se voir autrement à travers sa propre projection sur une scène de théâtre. Je remarque la discontinuité dans la représentation qu'il a de lui-même. Il a des pensées négatives, des fantômes du passé qui viennent le hanter lors des exercices de relaxation, de la colère et peut-être ressent-il de la haine face à l'insécurité dans laquelle il s'est retrouvé plongé inconsciemment. Puis il va s'accrocher à quelque chose de positif, dans un projet, il peut se voir différemment que comme un mauvais objet qu'on ne saurait pas où « poser » avant de replonger dans son « destinct »[71] de petit garçon forcément mauvais. Il oscille entre une image bonne puis mauvaise. Son plaisir de se voir comme bon, est mis à mal par le retour d'une représentation de soi comme étant mauvais. Je développerai plus bas cet oscillation entre bon et mauvais.

La notion d'apprentissage des textes révèle une nouvelle problématique chez Laurent : l'analphabétisme. Je ne savais pas qu'il ne savait ni lire ni écrire. Nous réussissons avec l'éducatrice à le rassurer en lui disant qu'il n'y a pas besoin de savoir lire pour apprendre les textes. Cela réussit à le calmer. Nous avons généré de nouveau chez lui des angoisses mais finalement il trouve un apaisement. Je remarque que cet atelier est, pour Laurent, un théâtre émotionnel discontinu entre angoisse, violence, colère, valorisation puis régression. Il nous emmène en tant que professionnels sur la scène de ses émotions afin que nous lui donnions la réplique, une parole rassurante que je qualifierai de maternante. A plusieurs reprises, Laurent

[71] Le mot "destinct" que j'ai inscrit ici est un lapsus calami. Il montre alors le mélange du mot "destin" avec le mot "instinct". Il souligne ma pensée mettant en avant le caractère presque instinctif qu'a Laurent à revenir sur son destin de mauvais objet. Il est présenté par sa famille et par l'institution comme tel, alors dès qu'il s'en échappe un peu en se valorisant, la représentation négative revient au galop comme pour lui rappeler instinctivement qui il est.

ira à la quête de cette parole réconfortante. Il y a là une première projection de la fonction maternelle dans le transfert chez Laurent. Le lien de confiance est déjà en jeu. Il le teste. Le fait de dire « c'est mort » semble être une recherche chez l'autre d'une position maternante. De faire référence à la mort alerte l'autre. C'est un mot qui n'a pas d'autre signification que de mettre fin à une vie. Alors qui peut aujourd'hui empêcher la mort de Laurent ? C'est peut-être ce qu'il demande.

En ce qui concerne la lecture, je sais que le père qu'idéalise Laurent est analphabète lui aussi. Il est possible que ce père soit idéalisé et qu'il représente la personne dont Laurent ressemble le plus et celle a qui il voudrait ressembler plus tard. Le père de Laurent serait vécu comme l'idéal du moi. En effet, Laurent parle le même langage que le père au sujet de la violence. Le moi de Laurent se serait enrichi de cette relation à son père. Il y a peut-être une identification à l'agresseur -le père- et il veut devenir comme son père. C'est une identification narcissique de la violence. Il a intériorisé cette relation de violence. Je développerai ultérieurement cette idée lorsqu'au fil des séances nous obtiendrons plus d'éléments manifestes sur la question de l'idéal du moi.

Troisième séance

Laurent en entrant dans la salle semble ne pas adresser ses insultes à quelqu'un de présent. Je ne sais pas à qui ses insultes sont destinées mais il semble être pris dans une rêverie, dans un moment délirant dont il est difficile de s'échapper. Lorsque les jeunes tentent de l'arrêter, il semble s'éveiller d'un mauvais rêve dont il serait difficile de se détacher à tel point qu'il se met à adresser ses pensées à un jeune. Comme s'il y avait une continuité dans son délire entre un moment délirant inconscient où il prolifère des injures et le retour partiel à la réalité dans laquelle il continue à dire ses injures dans le réel. Puis le retour à la réalité sera total au moment où nous commençons l'exercice. Ce moment de déconnexion psychique me fait penser que Laurent peut avoir des attraits schizophréniques si ce que j'appelle « rêveries » s'avère être des hallucinations.

L'exercice de relaxation suivi de l'exercice de la douche éveille chez Laurent la problématique de la sexualité et de l'exhibitionnisme. En effet, beaucoup de rires éclatent lors de ses exercices dont la symbolique sexuelle ressort. A ce moment-là, je ne me rends pas compte de ce que cela fait émerger chez Laurent. Comme vu précédemment, est-ce le fantasme de la

scène originaire qui vient symboliser cet exercice ? Il est possible que le fantasme de la scène primitive vienne se jouer dans la thérapie. Lors de l'exercice de la douche, qui a pour but d'éveiller le corps, Laurent interpelle Julien pour lui montrer son sexe. La sexualité de Laurent semble éveillée à ce moment-là. Laurent semble chercher à décharger cette pulsion sexuelle et choisit Julien. Plus bas j'évoquerai la nature du mode relationnel entre Laurent et Julien.

Lors de l'exercice qui consiste à donner des ordres, Laurent, investi par cette excitation, va tenter un déchargement pulsionnel à l'aide de la verbalisation de menaces violentes. Il reprend ses insultes. Il comprend bien que quelque chose est inadapté dans sa façon de donner l'ordre mais lorsqu'il rejoue la scène, il ne peut faire autrement que de continuer à lancer des injures. Cela semble vraiment le décevoir mais il semble que l'envie de réussir l'exercice en donnant un ordre de façon cordiale soit dissociée de son acte de dire des injures. Il y a un conflit psychique chez Laurent provoquant cet acting-out. Les mots le débordent et malgré sa volonté de ne pas les dire, ils sortent tout de même.

Laurent n'a pas pu atténuer ses tensions lors de la séance. La pulsion n'a pas été assouvie et il est reparti sur son lieu de vie avec une excitation à libérer afin de trouver la satisfaction de l'apaisement. C'est pourquoi il a fait une crise sur son lieu de vie. Je ne sais pas ce qui a provoqué chez Laurent ses rêveries, probablement hallucinogènes, mais la séance a été le lieu d'alimentation de l'excitation, où s'est jouée une forte activité fantasmatique.

Quatrième séance

Lorsque je rencontre dans la cour de récréation Laurent, je remarque que je suis contente qu'il pense à cet atelier théâtre. Cet atelier étant nouveau, il me faut le faire vivre de façon institutionnelle. Je porte ce projet avec l'éducatrice qui est souvent absente à cause du planning. L'atelier n'est pas encore ancré dans les esprits et donc il n'est pas porté auprès des jeunes institutionnellement. Pour certains jeunes, le fait de ne pas leur rappeler l'atelier, de ne pas leur faire répéter leurs textes ou encore de ne pas leur demander comment l'atelier s'est passé pour eux, ne permet pas toujours un investissement possible de leur part. J'ai d'ailleurs décidé de rappeler à mes collègues que cet atelier existe en leur répétant, lors des réunions générales, que les jeunes ont besoin de leur aide pour apprendre leurs textes. Personne ne semble contre mais certains me disent qu'il leur est difficile de trouver un moment avec eux en individuel, tandis que d'autres auront plus de facilité. Sans compter que, lorsque j'arrive à l'heure de la séance

dans les classes pour venir chercher les enfants, les professeurs ne se souviennent plus de l'atelier. Alors, lorsque Laurent se souvient, en me voyant, de l'atelier, je suis ravie de ne pas porter seule ce projet si difficile à introduire.

Je repère que ce groupe thérapeutique est alors pris dans une mouvance institutionnelle, allant d'une volonté commune d'inscrire des jeunes dans ce nouveau projet, puis en abandonnant à certains moments ce groupe. Le fait que j'apprenne au dernier moment l'absence de l'éducatrice reflète cette dynamique. Je suis alors dans l'embarras puisque j'ai dit à Laurent que la séance aura lieu. Plutôt que de revenir sur mes propos, et parce que je m'en sens d'abord capable, de façon irréfléchie, de relever le défi, je décide que l'atelier aura lieu. Je vais rapidement me rendre compte que c'est une mauvaise idée. Le cadre ne sera pas rassurant pour les jeunes qui vont manifester certaines régressions. Laurent quant à lui décide de mettre de l'ordre dans la séance en prenant le rôle de l'éducateur. Est-ce un désir pour lui de revenir sur la séance précédente dans laquelle il n'a pas pu faire l'exercice comme les autres l'auraient voulu ? Lors de cette séance chacun déborde et moi compris.

Je n'aurai jamais imaginé un tel déroulement de cette séance : je me retrouve comme perdue au milieu de troubles qui se manifestent. C'est justement à cette séance que la relation sado-masochiste entre Laurent et Julien s'éveille. Laurent semble également perdu entre accepter que Julien le touche ou le repousser. Laurent est clivé entre désir et interdit. Lors de l'exercice de la photographie, la mitraillette va lui permettre de répondre par des coups à répétition en provoquant la mort. Par sa posture, à la fois de leader qu'il prend en remplaçant l'éducatrice et, par ce pouvoir de donner la mort, il répond à la pulsion sexuelle en y mettant fin.

Les limites sont mises à mal et je vais tenter de poursuivre la séance plutôt que de l'arrêter, comme si je voulais réparer cette séance cassée. Il m'était difficile de rester à mon tour sur un échec, comme Laurent lors de la dernière séance. Laurent va se retrouver face à Julien, arme fictive à la main, et va décharger sur lui sa pensée en l'insultant de « PD ». Cette insulte homophobe me fait bondir et je décide à mon tour de prendre les « armes » pour répondre à leur violence en interdisant la violence.

Durant cette séance, il y aura beaucoup d'effet miroir. Prise dans la problématique groupale, je suis incapable de prendre le recul suffisant pour me rendre compte de l'insécurité

du cadre. Laurent pourra le mettre en mot à la fin de la séance en me disant qu'il ne reviendra pas car « c'est pourri » et « c'est mort ». Effectivement, la problématique de la « mort » est très présente chez Laurent et étant au centre de la séance par l'insécurité, elle n'a pas donné satisfaction et au-delà de ça, elle a pu provoquer des angoisses ou permettre le passage à l'acte de Julien envers Laurent, de Laurent envers Julien, du groupe envers moi et de moi-même envers le groupe.

Cinquième séance

La cinquième séance est celle du changement de lieu. Cela veut dire : nouvelle adaptation. Cette fois, il va falloir se familiariser avec ce nouveau lieu, pas très accueillant, puisqu'il ressemble à un dépotoir. Laurent est tendu sur sa chaise. Je ressens que quelque chose ne va pas. Peut-être appréhende-t-il cette séance à cause de la dernière qui fut débordante ? Lorsqu'il prend la parole, il pointe le fait que ce que nous lui demandons n'est pas envisageable pour lui, soit de ne pas mettre en jeu la violence. C'est comme si pour lui, le reste ne pouvait pas exister. Il est possible que ce qu'il ait à proposer ne puisse passer que par la violence. Il y a chez Laurent une idéalisation de la violence. Il finira par utiliser l'humour pour être d'accord avec le fait qu'il puisse exister autre chose. Dès lors, je ressens que le fait d'avoir verbalisé a permis à son corps un lâcher prise. Il devient plus détendu à tel point qu'il fera l'exercice de relaxation avec sérieux avant de me dire qu'il a failli s'endormir. Il a pu se défaire de la dimension fantasmatique évoquée auparavant et réaliser la relaxation. Je note une évolution au niveau de son investissement psychique. Les mécanismes défensifs sont tombés pour un temps, ce qui a permis à Laurent d'aller au bout de cet exercice.

Laurent va se porter volontaire pour effectuer la photographie. Je reste sur mes gardes en lui rappelant la règle de la non violence. C'est là ma propre crainte : que se rejoue la scène de la semaine passée. Contre toute attente, Laurent choisit de présenter une scène de Rugby. Deux équipes se retrouvent face à face (comme la semaine dernière) mais cette fois, c'est pour un match. Il y a quelque chose de la scène de guerre de la séance précédente qui subsiste à travers cette image que construit Laurent. Cependant, Laurent vient modifier la première scène en la contournant par l'abord sportif. Comme s'il voulait réparer la violence passée. Ce qui fait écho à la fois où il prit la place de l'éducatrice comme pour réparer la fois d'avant où il n'avait pas réussi l'exercice où il fallait donner un ordre. D'une séance à l'autre, Laurent donne l'impression de revenir sur les choses inachevées afin de les terminer mais d'une autre manière :

sans violence. Il y a peut-être chez lui un sentiment de culpabilité. En effet, le fait de revenir sur ses propositions des séances passées pour réparer ses actes montre qu'il peut y avoir une forme de dévalorisation suivie d'une volonté de racheter sa conduite. Cependant il existe toujours une tension entre cette violence et sa volonté de ne pas la montrer.

Laurent va jouer le rôle muet d'une femme servante, répondant aux ordres. Dans un premier temps, il semble content de jouer ce rôle puis il va tout de même réagir à la moquerie d'un jeune. Il va entrer de nouveau dans la violence. Il est difficile de l'arrêter, l'éducatrice tente de calmer ses ardeurs mais en vain. À la fin de la séance, je lui propose de rester, il refuse et commence à partir puis revient. Il commence par me dire qu'il risque de se faire mal en se perchant sur un tube en plastique instable. Certainement pour tester ma fiabilité à pouvoir prendre soin de lui s'il se blessait. Il vient alors faire appel à ma fonction maternelle qui ne va pas s'exprimer à ce moment puisque je ne vais pas répondre en ce sens. Je ne vais pas le protéger ni lui interdire de monter sur ce tube. Je le laisse libre de s'exprimer corporellement. Ensuite, il manifeste sa colère en l'expliquant par un conflit entre la bonne relation qu'il entretient avec un éducateur et la volonté de son père qui serait de ne pas travailler avec cet éducateur. Laurent semble idéaliser la violence paternelle et fraternelle dans laquelle il vient s'inscrire. Il y a cette idée que les hommes de la famille doivent savoir se battre et cela semble fort valorisant aux yeux du père d'après Laurent.

Lorsque j'essaie de mettre en avant certaines de ses qualités et, de ce fait je ramène quelque chose de rassurant et de maternel, il exprime une forte dévalorisation de lui-même. Il répond par le fait qu'il ne sait pas lire, malgré sa capacité à retenir le texte et il me dit ne pas être quelqu'un de bien. Pour faire partie de la famille, il serait recommandé de ne pas être quelqu'un de « bien ». Cette idée de ne pas être une bonne personne et son illettrisme lui permettent la filiation familiale. Il a pu poser des mots qui lui permettront de sortir sans colère.

Sixième séance

Les enfants du groupe ont remarqué l'absence de Laurent et s'en inquiètent car ils savent que Laurent est hospitalisé. L'éducatrice, qui a eu de ses nouvelles, nous raconte qu'il va bien et qu'il rentrera bientôt. Cela rassure le groupe. Je repère un attachement à Laurent par ses pairs. C'est la première fois que je ressens un effet de groupe, une appartenance. L'absence de Laurent inquiète le groupe. Il est identifié par le groupe comme faisant partie intégrante de celui-ci.

Le groupe est malmené par la discontinuité temporelle et par le manque de personnes présentes au sein du groupe lors des séances. Les jeunes expriment tous des inquiétudes concernant la représentation. Le regard de l'autre est très important pour eux et, pour Laurent, le regard de ses parents et leur avis sont son leitmotiv premier pour participer à ces ateliers. Il y a là cette volonté de montrer à l'autre une bonne image et peut-être un désir d'émancipation du groupe « famille » par le biais de l'appartenance au groupe « théâtre ». Les jeunes prennent le temps de raconter à Laurent ce qu'ils ont fait à la dernière séance. Il est à l'écoute des autres et semble apprécier ce partage. Il reste attentif, il n'y a pas d'agitation. Il y a une ambiance sereine qui flotte sur cette séance.

Quand, tout à coup, Laurent ne peut s'empêcher de dire des vulgarités pendant qu'il joue son texte. Je lui permets de continuer le jeu en me disant que ce sont certainement ses angoisses qui ressurgissent à travers sa parole. Puis les vulgarités vont cesser mais l'angoisse passera par ses actes, comme lorsque le balai de servante devient un balai de sorcière sur lequel il peut voyager. Cela provoque beaucoup d'agitation dans l'ensemble du groupe. Puis les jeunes décident ensemble, en faisant groupe, de se calmer pour mieux reprendre mais Laurent va se mettre à l'écart du groupe. Il est un perpétuel mouvant dans ce groupe : à la fois il manque lorsqu'il est absent, il peut être rejeté ou se mettre à l'écart mais aussi devenir le leader du groupe.

J'ai exprimé, lors de l'écriture du cas clinique de Laurent, une certaine confiance mutuelle entre les jeunes et moi-même et j'ai utilisé le « nous » pour expliciter la peur de la représentation. Je me demande alors si je fais partie du groupe ou si c'est moi dans le groupe. Je crois que cette idée est difficile à éclaircir car nous sommes tous pris dans un mouvement qui vient bouleverser les places de chacun. On remarque cela chez Laurent qui peut prendre la place de leader, voire de l'éducateur et la mienne, puis osciller entre rejet, mise à l'écart et sujet manquant au groupe.

Septième séance

La différence entre une thérapie de groupe et cet atelier est la représentation devant un public. Il y a quelque chose à montrer : ce qui a été construit pendant les séances. Il y a une certaine mise à nu pour Laurent qui veut donner une nouvelle image positive de lui à ses parents.

Il s'est préparé depuis des mois dans le but de montrer à ses parents une image qu'ils n'auraient pas de leur fils. Je pense également à l'idée que Laurent ne sait pas lire mais qu'il a pu contourner son illettrisme en apprenant son texte par cœur avec l'aide d'un adulte et grâce aux répétitions.

Laurent a dit que son père ne savait pas lire mais qu'il s'en sortait très bien et donc que lui-même n'était pas obligé de savoir lire pour s'en sortir. Il a eu tout de même des moments de doute et d'angoisse. Notamment lorsqu'il a eu le texte en main les premières fois. En effet, ce tas de feuilles, illisibles pour lui, le renvoyait directement à cette difficulté. Cependant, il a réussi à apprendre ce texte, en faisant comme le père, en se débrouillant autrement. Cela peut être par identification au père qu'il idéalise. Il décrit son père comme ne sachant pas lire mais étant suffisant intelligent pour vivre sans, et comme quelqu'un de violent. Cependant, cette violence et l'agressivité chez Laurent semblent idéalisées : ce sont pour lui des repères de virilité. Son père est vu comme violent, agressif mais également meneur.

Ce que Laurent n'a pas encore, c'est le phallus et il le désirerait. Il y aurait une rivalité entre Laurent et son père. Laurent serait pris dans un conflit entre faire comme ce père phallique et faire à sa propre façon à lui. Soit il est agressif, violent et renonce à l'apprentissage de la lecture, soit il tente de trouver une autre voie par l'accès à la parole et l'apprentissage de la lecture. A ce niveau de la thérapie, Laurent semble être pris dans ce conflit. Mais c'est aussi pour ce désir œdipien que la volonté d'obtenir le phallus ramène à la question du désir de l'Autre. Il s'identifie au père, par identification narcissique, pour séduire la mère. Le tiers doit alors s'imposer dans cette relation grâce à sa fonction symbolique. Le père de Laurent est décrit comme ne remplissant pas la fonction paternelle. Alors c'est à ce moment que l'atelier théâtre thérapeutique, et au sens plus large, l'institution, entre en jeu pour prendre cette fonction tierce. C'est par le manque de l'objet, soit par la castration, que Laurent deviendra sujet.

Pendant la fermeture de l'ITEP, ses employés sont absents ainsi que les enfants. Cependant en ce qui concerne la MECS, employés et enfants sont présents. Les maîtresses de maison se sont énormément investies pour fabriquer des costumes pour les enfants du groupe grâce aux recommandations des jeunes. Laurent aurait apprécié ce moment de création et serait venu régulièrement prendre des nouvelles de l'avancement des costumes. Il semble très investi et il amène des vêtements et chaussures de chez lui : ses plus beaux habits ! En effet, il dit que ses parents les lui ont achetés spécialement pour aller à une communion. Il semble donc avoir envie de montrer à ses parents qu'il peut être beau et briller dans leurs yeux. Il veut se dégager

de la représentation qu'ont ses parents de lui : « le futur délinquant ». Ils s'adressent aux autres pour parler de ses parents et un des jeunes semblent attristé car il souhaite que sa mère soit présente mais, comme elle est malade, il lui est difficile de se déplacer. Laurent ne remarque pas cela, il rêve que ces parents sont là et qu'ils le trouvent beau. Serait-ce lui le phallus ?

Huitième séance

C'est le moment de la déception et de la régression. Les parents ne viennent pas au spectacle et selon Laurent, parce qu'ils n'en n'auraient pas envie. C'est très difficile pour lui qui a tellement travaillé dur malgré les obstacles qu'il a su surmonter. Laurent vient tout de même exprimer de façon archaïque son refus de jouer et sa colère. Il a identifié ce lieu comme pouvant recevoir sa souffrance et je trouve que c'est une évolution car il aurait tout à fait pu passer à l'acte à l'extérieur. Il y a là chez Laurent une angoisse de culpabilité. Il a mis en œuvre des moyens toute l'année pour plaire à ses parents. Il a respecté les interdits pour continuer de recevoir l'amour de ses parents. Puis à ce jour il va les haïr. C'est ce qui va faire naître la culpabilité chez Laurent. Il va donc vouloir faire payer ses parents en insultant le public adulte et principalement composé de parents d'autres enfants. Mais il y a chez lui une peur de se trouver isolé du groupe.

Il y a une tension entre le moi et le surmoi chez Laurent. Le surmoi chez Laurent a été construit par une introjection du surmoi paternel. Laurent va exprimer des pulsions agressives, soit des pulsions de mort. Le surmoi est non structurant chez Laurent car la configuration œdipienne ne l'a pas permise. Laurent reste dans la toute-puissance car il n'y a pas d'intégration de l'idéal du moi. Il y a une oscillation entre idéal du moi et surmoi par rapport à la fonction paternelle qui laisse penser que le père n'est finalement pas idéalisé totalement. Cela reste ambivalent. Il va tenter de se faire détester par les autres en se mettant dans une position masochiste. La répétition de la scène de violence verbale liée à la frustration active la pulsion de mort. Aussi, Laurent a formé son idéal du moi par rapport aux idéaux paternels. Ils s'efforce de suivre ces valeurs dont il semble prisonnier. C'est à dire que son moi idéal est construit sur un narcissisme secondaire fragile puisqu'il a introjecté l'idée qu'il n'était pas quelqu'un de bien. Il recherche alors à montrer cette nouvelle image positive de lui-même dans le but d'obtenir une confirmation de ses parents qu'il est peut-être quelqu'un de bon. Cela lui permettrait de se renarcissiser. Très souvent, Laurent va se mettre dans une position de toute puissance en se faisant leader, en prétendant que les autres sont moins bons que lui... mais ce narcissisme

secondaire est fragile. Il se perçoit comme idéalisé et le moi idéal est survalorisé.

Le spectacle

Laurent va jouer sans oubli de texte et avec plaisir mais adressera des insultes qui ne seront pas entendues par le public. Ses vulgarités semblent être un message aux adultes avec lesquels il est difficile d'obtenir leur confiance. Contre toute attente, à la sortie de scène, les enfants féliciteront Laurent et il renverra le compliment à ces pairs. Les adultes viendront le féliciter encore et encore et mettre en avant son travail et son courage. Pour Laurent, ces paroles et l'enthousiasme environnant lui permettent un relâchement des tensions. Son narcissisme sera très valorisé. Ce spectacle vient symboliquement mettre fin à cette année de travail de groupe, bien que nous nous reverrons ensemble pour une séance finale.

Dernière séance de la première année

Laurent arrive contrarié, en disant que jouer ne lui procuré aucune émotion. Puis en entendant les autres s'exprimer, il finira par donner son ressenti en parlant d'un trac avant de monter sur scène et d'une envie de rire qui semble être un mécanisme de défense face au stress vécu. Finalement, il dit avoir pris du plaisir à jouer devant un public.

Les exercices sont terminés pour eux. Il n'y a plus de but étant donné que le spectacle est passé. Cette séance aura permis de lever des questionnements au sujet de la mystérieuse mallette que transporte Laurent. Les jeunes sont attentifs et font un lien avec le comportement agressif de Laurent et l'éventualité qu'il puisse avoir une angoisse concernant la mort s'il ne se soigne pas bien. Cette mallette qui était parfois malmenée va être intégrée différemment pour Laurent. Il va prendre soin de lui, il va se responsabiliser et accepter son diabète. Le signifiant de Laurent est « malade ». Il accepte cet état en laissant de côté l'idée qu'il est en bonne santé et que rien ne peut lui arriver. C'est par cette castration et par l'accès au langage que Laurent devient sujet.

Deuxième année

Dixième séance

C'est une nouvelle année qui commence sous le signe du changement. Tout d'abord, Laurent quitte le dispositif de la protection de l'enfance pour être accueilli à l'ITEP seulement. Il change donc de lieu de vie. Ensuite il rejoint un autre groupe, celui des plus vieux. Laurent a l'âge de passer dans l'autre groupe et il me semble opportun de le séparer d'un autre garçon du groupe avec qui il entretiendrait une relation interdite puisqu' intime selon les éducateurs. C'est aussi un corps qui a changé. Il est passé de l'enfant à l'adolescent, il s'est beaucoup développé physiquement. C'est donc pour lui un nouveau corps à investir et on remarque que ses vêtements sont parfois trop petits. Puis nous arrivons dans un nouveau lieu pour commencer notre travail de groupe. En effet, cet atelier semble « incasable » car nous avons des difficultés pour trouver une place dans cette institution. Enfin, c'est le temps du changement d'avis pour Laurent qui est indécis au sujet de sa participation à l'atelier.

Il est possible que toutes ces transformations aient un impact sur les capacités à investir le groupe. L'atelier n'est pas stable, les jeunes ne sont pas stables et les réponses que nous leur faisons ne le sont pas toujours. D'ailleurs Laurent va venir tester les limites du cadre pour s'assurer de sa contenance. Il est dans la régression en adoptant le rôle du jeune délinquant que nous n'avions pas revu depuis le début d'année dernière. Mais il met du cœur à l'ouvrage. C'est un changement aussi au niveau de son but. L'année passée, le but était de donner une bonne image aux parents. Cette année, il a trouvé une autre raison pour venir aux séances. Peut-être est-ce pour gagner en assurance, trouver un cadre, bien qu'il soit parfois malmené, un lieu d'expression de sa souffrance, une identification au groupe ?

Dans le second exercice, Laurent vient vers moi vérifier mes capacités maternelles lorsque, dans le jeu, il vient me réclamer à manger. Jouant le jeu, je le nourris et me positionne inconsciemment en mère suffisamment bonne. Cela peut créer alors une certaine rivalité entre sa mère et moi, ce que je ne perçois pas dans un premier temps. Peut-être cherche-t-il cette contenance maternelle. Il a préféré prendre ce que je lui proposais dans le jeu plutôt que de prendre ce qu'un des jeunes lui offrait. Il argumente en disant que mon mets était meilleur selon lui. Il marque là une confiance en l'adulte. Laurent avait dit que sa mère pourrait le tuer car elle ne connaîtrait pas les doses des injections qui lui seraient prescrites ou bien parce que, chez ses

parents, il n'y aurait pas de contrôle sur la nourriture. Là, il peut dire qu'il est en sécurité. Reconnaît-il, en passant par moi, la bienveillance de l'institution ? À ce moment-là, quelque chose change chez Laurent. Il semble trouver ses marques et se stabilise.

Mais Laurent semble s'installer dans la case « enfant malade ». Il joue le jeune enfant ayant besoin de soin. Il met en scène des instants vécus dans sa vie quotidienne et qui sont directement en lien avec le soin qui lui est apporté. Il vient en parler en séance, en utilisant le jeu. Il s'identifie et sera identifié comme « l'enfant malade ». Les jeunes vont se positionner différemment avec Laurent. Ils deviennent empathiques, comprenant à leur façon les moments de colère de Laurent. Cela permet à Laurent d'être repéré par ses pairs. Le groupe fait corps dès cette première séance de la deuxième année.

Onzième séance

Encore une fois, le groupe est malmené par l'absence de certains enfants le jour des séances. Un spectacle est demandé par les cadres. Les enfants ont répondu avec plaisir à cette demande. Mais il va falloir créer une pièce. Nous commençons par l'écriture. Au début, Laurent ne souhaite pas participer à « l'écriture » de la pièce. Cela le renvoie à sa difficulté. Il retrouve un état de tension physique venant en place d'une tension psychique. La demande qu'il y ait un spectacle dans un mois peut provoquer cette excitation. Ce n'est pas sa demande à lui, même s'il l'accepte, mais cela peut le renvoyer à l'absence de ses parents lors du précédent spectacle. Mais il proposera ses idées, en lien avec des super héros qui se battent. Il semble vouloir incarner un sauveur, un justicier mais qu'il met en conflit avec un autre sauveur et justicier. Il a peut-être le désir d'incarner un super-super héros. Il s'élève au-dessus de tous. On retrouve son idéal de toute-puissance. Les jeunes et lui-même vont créer le personnage de Laurent en utilisant cet idéal. Laurent insulte Guillaume : voilà le combat des super-héros. La promesse de le faire réparer n'a pas été tenue, ce qui manifestement le renvoie à sa toute-puissance. Guillaume deviendra un super héros : le père Noël et Laurent, un autre super héros : le chef lutin.

Il se place et est placé comme le leader des lutins. Il est identifié comme tel. Il donne des ordres, mène le groupe. Mais il s'occupe aussi du réveil de ses lutins, il les accompagne dans leur tâche. Puis, il se positionne comme le « second » du père Noël. Il y a le couple « chef lutin et père Noël ». Laurent occupe la fonction maternelle. Il est bienveillant à ce que tous les

enfants aient des cadeaux, veille à ce que le père soit séduit par son investissement auprès des « enfants » lutins.

Douzième séance

Nous nous rendons dans la salle de théâtre que nous avions l'année dernière. Je retrouve Laurent plus investi que jamais dans l'atelier. Il a beaucoup d'idées qu'il a besoin de déverser rapidement pour pouvoir passer à autre chose. Une nouvelle personne va entrer dans le groupe pour remplacer Mme C. Encore une fois ce groupe est touché par le va-et-vient de nouvelles personnes et par le changement de lieu. Mais Laurent va réussir à endosser son rôle de leader. Il prend la parole pour résumer la situation à la nouvelle accompagnante.

L'exercice de relaxation provoque de l'excitation chez Laurent qui rit beaucoup. Cela ressemble à une non intégration de la représentation symbolique de la scène primitive. Un des jeunes, plus vieux que Laurent et pour qui ce dernier est très à l'écoute, va intervenir en demandant à Laurent de se calmer et ainsi lui poser une limite. Je crains alors une future crise de la part de Laurent. J'anticipe ce qui va le contrarier. Mais il n'en est rien et Laurent va réussir à se poser, ce qui va avoir un effet sur son jeu qu'il va interpréter différemment : en devenant la mère des lutins alors qu'il était jusqu'alors un chef incontestable. À ce moment-là, la représentation symbolique de son rôle va prendre une autre tournure. L'image de la violence est mise de côté et l'image de la bonne mère va être intégrée.

Treizième séance

J'ai amené des costumes que j'ai achetés pour le spectacle. Je pense aujourd'hui qu'il aurait été préférable que l'institution propose de les acheter ou bien peut-être aurais-je dû demander un budget. Si je ne l'ai pas fait, c'est parce que je sentais que les jeunes et moi portions seuls cet atelier. En effet, les maîtresses de maison, qui avaient fait de beaux costumes l'année passée, n'ont pas pu se réinscrire dans cet atelier cette année. De plus, j'avais le sentiment que des événements plus importants étaient prioritaires à traiter en équipe de cadre, et des conflits entre certains collègues et moi-même m'ont empêchée de prendre la parole. Cela a marqué le début de mon repli sur moi au travail. Je me suis mise à l'écart, travaillant seule, et en tentant de trouver des solutions sans avoir à demander quoique ce soit à mes collègues. Alors cela a eu un effet sur mon travail avec l'atelier. J'ai donc pris la décision d'acheter quelques costumes,

voyant le spectacle arriver à grand pas. Plus tard, j'ai pu demander un remboursement. Mon contre-transfert est ainsi remis en jeu. Je m'investis plus personnellement dans cet atelier qui doit pourtant représenter un apport de l'institution.

Laurent change de comportement malgré les angoisses du spectacle. En effet, lors du spectacle précédent, il vociférait des insultes au public. Aujourd'hui, il intériorise ses angoisses qu'il arrive à identifier comme étant liées au trac. Il a peur d'oublier son texte. Je lui propose une méthode qu'il va expérimenter. Il se rend compte qu'il peut y arriver, qu'il trouvera le moyen de se souvenir du texte. Cela lui permet une identification des angoisses et de trouver le moyen de régler ce problème. L'atelier a un effet positif sur la gestion de l'émotion et sur son identification. Il s'approprie les méthodes et les utilise de façon appropriée en devenant un chef leader bienveillant. Il est même pris en exemple et, ce qui habituellement est vécu comme une lacune, va le renarcissiser : il ne sait pas lire et pourtant il connaît son texte. Mais j'ai tout de même en tête ses propos de l'année dernière au sujet de l'idéalisation du père illettré « qui ne sait pas lire mais qui se débrouille malgré tout. ». Alors mon contre-transfert se remet en route : ma bienveillance maternelle est enclenchée et j'espère à ce moment-là que cette idée ne sera pas confortée et qu'il pourra s'autoriser à apprendre la lecture et l'écriture.

Ensuite, la répétition se déroule sans accroc puisque le leader mène son équipe au terme de la séance avec bienveillance. Je ressens un échange de bienveillance : celle des adultes envers les jeunes et envers Laurent notamment et celle de Laurent envers les autres jeunes, qui lui rendent bien. Il y a comme un transfert commun. Laurent a pu s'identifier à cet adulte bienveillant et symboliser en dedans sans qu'il y ait de retour en dehors. Son mécanisme de projection était défaillant et tout était rejeté dans le dehors. Mais cette séance montre que la sublimation a pu se faire.

Quatorzième séance

Laurent va faire un retour en arrière, stressé par la possibilité d'oublier son texte mais il se ressaisit car il en a la capacité aujourd'hui. Puis il part sans que je puisse comprendre ni reprendre. Il est possible que l'arrivée de l'autre groupe ait eu un effet intrusif dans le groupe déjà construit. Il y a du mouvement en permanence au sein du groupe. Le fait qu'il y ait les plus jeunes qui s'intéressent de près au travail des plus vieux était trop difficile à gérer pour Laurent. Qu'en était-il de sa position de leader avec ce nouveau groupe qui intègre la séance ? Sa place

a-t-elle été mise à mal ? Je me souviens que Laurent voulait que tous, y compris le groupe des plus jeunes, soit surpris par la prestation du groupe des plus grands. Mais je ne verrai Laurent que la semaine prochaine.

Le spectacle de Noël

Laurent va changer de posture par rapport au spectacle précédent où les angoisses l'avaient amené à prodiguer des insultes. Là, il y a une intériorisation, bien qu'il reste sceptique quant à sa performance. Il y a un changement de place chez Laurent. Lui qui donnait des ordres auparavant, va materner les autres en s'occupant de les habiller, de vérifier que tout va bien...

Ce que j'ai pu renvoyer à Laurent dans le transfert à certains moments ressemble peut-être à une représentation de la mère bienveillante à laquelle il s'identifie. Il va reprendre mes propos et les utiliser avec les autres. Il veille au bon déroulement de la pièce, telle une mère inquiète pour ces enfants lors d'un spectacle de fin d'année et je suis dans le même état d'esprit, bien que j'essaie de ne pas le montrer. Mais encore une fois, le transfert et le contre-transfert sont les points centraux de cette recherche et tout au long de l'analyse, je repère de tels éléments.

Pour la première fois, il acceptera les remarques très positives sur son travail. Après le spectacle, ses angoisses sont retombées. Il va ranger les costumes minutieusement. Il me demande ensuite quand nous nous reverrons et me souhaite de bonnes fêtes. Je me questionne sur ce que peuvent renvoyer ces fêtes à Laurent qui ne semble pas très enjoué par cette fête de Noël. Il ne semble pas avoir envie de son cadeau et préfère rester sur la scène pour ranger. Cet atelier semble avoir du sens pour lui car il lui donne des repères et du réconfort. Il peut dire qu'il se sent mieux à s'occuper de l'atelier plutôt qu'avec son groupe à ouvrir les cadeaux. Peut-être que le souvenir de Noël n'est pas bon et que d'y échapper est plus simple pour lui que de s'y confronter. Ou bien peut-être a-t-il imaginé son Noël différemment.

Quinzième séance

Lors de cette séance, il y a encore une perturbation dans le groupe par l'arrivée de Mme C. mais sans son retour, le groupe n'aurait pas pu reprendre. D'ailleurs nous ne nous sommes pas vus pendant plusieurs semaines. La coupure fut longue. Il y a un transfert violent envers Mme C. Un clivage entre le bon et le mauvais se forme alors. Laurent est à l'écoute quand je

parle et acquiesce. Il adopte un comportement inverse avec Mme C. que je ne peux pas accepter alors je décide d'arrêter la séance pour marquer ma désapprobation et l'interdit de toutes violences en ce lieu.

Seizième séance

Un nouveau changement : le sas. Laurent investit ce sas à sa façon. Il y décharge les insultes et sa mallette. Cette mallette, dont j'ai déjà parlé plus haut, est placée par Laurent au même endroit que les insultes. Ce mauvais objet est apporté en séance mais laissé à la porte par Laurent. Il se détache de ce boulet qui le suit continuellement. Il pose ses bagages avant d'entrer. Cependant, cette valise n'est plus maltraitée, elle ne reçoit plus de coup mais elle est tout de même déposée avec les armes violentes de Laurent. Peut-être est-elle toujours vécue comme un mauvais objet mais le rapport qu'a Laurent avec cette mallette est différent. Il est plus soigneux avec elle, tout comme il semble plus soigneux avec lui-même.

D'après les éducateurs avec lesquels j'ai échangé sur des temps informels, Laurent aurait « pris conscience de sa maladie ». En effet, il serait plus calme au moment des soins et ferait attention à son alimentation afin de ne pas tomber malade. Il y a donc une évolution concernant sa représentation de la maladie et son acceptation. Laurent est passé de l'autodestruction de son propre corps au soin de ce dernier. La représentation de l'image de son corps semble évoluer en même temps qu'évolue son appareil psychique. J'ai précisé plus haut que Laurent était renarcissisé et que cela avait des effets sur ces capacités sublimatoires et, par ricochet, sur son estime de soi. Il existe encore des clivages entre bon et mauvais objet et entre bon et mauvais sujet. Bien que la valise ne soit plus si maltraitée, tout comme son corps, il la dépose avec ses autres armes, aux portes de l'Imaginarium.

D'ailleurs cela se ressent dans mon contre-transfert puisque je vais distribuer deux rôles très opposés à Laurent : Il jouera Amer, un vilain clown détesté des autres et le Magicien qui règle les problèmes de la pièce. Ces rôles sont les symboles de lui-même et souligne le clivage bon/mauvais.

Dix-septième séance

Je retrouve le clivage bonne mère et mauvaise mère à travers la métaphore de Laurent me comparant à la Dame Blanche à cause de la couleur de mon manteau. Contre-transférentiellement, cela me questionne et je vais vérifier, de façon inconsciente, par la question que je lui pose si je suis vécue par Laurent comme « bonne mère » ou « mauvaise mère » :

« Il dit qu'il veut la tuer (la Dame Blanche) car elle lui fait peur. « *Ah, mais pourtant je ne pense pas te faire peur ?* » Lui dis-je. « *Ah bah non Madame, c'est pas vous qui me faîtes peur mais la dame blanche !* » »

Laurent dissocie les deux (bonne et mauvaise) auxquelles il m'a associée. Cette dame semble très dangereuse. Quelques secondes plus tard, je comprends cette association. Selon Laurent, sa mère voudrait le tuer car elle ne connaîtrait pas les doses d'insuline nécessaires à Laurent. Il est possible que le fait que sa mère le « pique » soit vécue de façon agressive. Mais il vient aussi vérifier auprès de moi la réaction que je pourrais avoir : vais-je m'inquiéter pour lui et protéger ? Laurent met en œuvre ses défenses par l'image de la Dame Blanche qui ressemble à une phase schizophrénique paranoïde. Il fait un clivage entre le bon sein et le mauvais sein qui ne viendrait pas de la même personne. Cela amène à un retour d'une situation carencée qu'il va exprimer dans un cadre sécure lors de l'atelier. Il cherche en moi cette mère sécure.

En en entrant dans la salle, Laurent lance « fils de pute ». La « pute » étant une mère, ne représenterait pas ce qu'il attend d'elle puisqu'elle est présentée là comme la louve voulant dévorer son petit. Par le soin, elle lui attaquerait le corps et lui ne peut alors se vivre comme suffisamment bon puisqu'il est vécu comme mauvais objet. Cela me fait penser au Syndrome de Münchhausen par procuration psychique, sans aller jusqu'à en faire ce diagnostic. En effet, on retrouve là l'attaque du corps de Laurent par lui-même et dans son fantasme par la mère qui vient en réponse à cette idée que Laurent serait le mauvais objet. C'est ainsi que le présenteraient ses parents lorsqu'ils voient la prison comme avenir pour leur fils. Laurent qui va idéaliser le discours du père ne peut que se projeter dans quelque chose de néfaste afin de séduire le père qui représente un idéal du Moi pour Laurent. Comme son père, il ne veut pas apprendre la lecture et pourtant Laurent est en train d'évoluer psychiquement et de se subjectiver : ce qui le

met en difficulté car il est encore en conflit entre « faire comme son père » ou « faire comme le groupe ».

Pendant la lecture du texte, Laurent cherche à se détacher de l'adulte dont il dépend pour lire. Il n'utilise plus la violence mais il détourne l'attention en ayant une attitude en décalage avec le personnage. Il se détache de l'adulte et se détache du personnage afin de laisser exprimer son désir d'être lui. C'est-à-dire être autonome comme le reste du groupe et exprimer sa propre parole. Cette parole qui est dénuée de sens. Le conflit interne de Laurent va provoquer cette manifestation délirante. C'est le moment où il questionne ses représentations et ses idéaux qui se détachent de son modèle familial. C'est ce que je retrouve dans le dessin de Bob Marley réalisé par Laurent : il se dit raciste (comme son père) mais aime Bob Marley, chanteur jamaïcain (comme ses camarades). Je veux souligner alors l'ambivalence dans laquelle se retrouve Laurent une fois de plus. Je suis surprise à ce moment-là par son attirance par ce chanteur à la peau de couleur noire. En effet, Laurent et son père sont racistes envers ces personnes, ce qui a d'ailleurs causé à Laurent d'être convoqué au commissariat. J'ai remarqué qu'il oscille entre surmoi et idéal du moi par rapport à la fonction paternelle. Cette ambivalence entre « pensées racistes » et « passion pour Bob Marley » souligne cet oscillation. Mais Laurent évolue et tend vers la construction d'un idéal du moi qui se détache d'une idéalisation paternelle.

Chez Laurent, la fonction paternelle ne fait plus tiers. La latence permet l'accès à la sublimation pour calmer les émotions mais chez Laurent cela n'a pas cet effet dans un premier temps car le passage « moi-idéal » - « idéal du moi » ne s'instaure pas. Il est alors difficile de temporiser sa sexualité infantile. Puis il y a un apaisement chez Laurent grâce à l'accès à la dimension des représentations sublimatoires. La période de latence qui n'était pas structurante le devient par le biais du théâtre.

« La mort » est présente dans le discours de Laurent. Par rapport à la lecture, il se dit que ce serait vain d'apprendre à lire car s'il était amené à mourir, il aurait perdu son temps. Mais il met en garde en expliquant que le mauvais sein voulait le tuer. C'est pourquoi Laurent est fréquemment dans des mécanismes de régression. Il a besoin d'un cadre sécure mais ce cadre est souvent malmené.

Dix-huitième séance

Laurent adopte un comportement agressif dans la cour de récréation envers ses camarades mais pas pendant l'atelier. Il y a bien une tension tout au long de la séance mais elle ne va s'exprimer qu'une fois envers Mme C., avec qui la relation est toujours difficile. Lorsque j'interviens pour faire tiers, les choses s'apaisent car Laurent est dans ce clivage bon/mauvais.

Dans le texte, son personnage se nomme Amer. Un autre personnage, écorchant son nom, l'appelle « Samer » ou « Lamer » dans le texte. Cela produit un effet chez Laurent puisqu'il se crispe. Entendre la syllabe « mer », donnant littéralement la « mère », le perturbe. Cependant, il comprend qu'il ne s'agit pas de sa mère mais bien du nom de son personnage et il réussit à ne pas s'énerver. Et c'est ensuite, lorsque la « mauvaise mère », Mme C., comme se la représente Laurent, tente de l'aider qu'il va alors s'énerver. Cette tension tourne autour de cette mauvaise mère omniprésente. La « bonne mère », comme se la représente Laurent, intervient et les choses deviennent sécure pour Laurent. Cela étant, je me sens embarrassée par cette position qui m'est attribuée par Laurent et que j'ai prise. Je ne veux pas être en compétition et encore moins avoir une position maternante mais elle est installée dans le transfert et aussi contre-transférentiellement.

Cela permet à Laurent d'éviter un conflit qui éclate au sein du groupe et de s'en extirper. Ce qui est étonnant puisque, habituellement, il entre dans ces conflits. Mais pendant la séance, il va être assez consciencieux, gardera son rôle de leader et prendra soin de ces affaires avant de partir. Lorsque le leader quitte le groupe, le conflit éclate.

Dix-neuvième séance

Laurent va bien et il le dit : je vais ienb ». Il est rassuré par le placement de sa petite sœur. L'atmosphère familiale décrite par Laurent paraît inquiétante. Selon ses dires, le père aimerait la violence et la maman voudrait le tuer. Alors le voilà apaisé car sa petite sœur semble en sécurité d'après lui. Elle est placée dans une autre MECS. Au début de la thérapie, Laurent se disait ne pas être en sécurité car un éducateur l'aurait maltraité. Il semblerait qu'à ce jour, la MECS soit un endroit sécure pour lui et donc aussi pour sa petite sœur.

Laurent va passer une séance en sécurité, à la recherche tout de même de ma position

maternante. Mais pas de conflit cette fois. Pourtant autour de lui, ça parle des « mères » de chacun. Cet atelier animé par deux femmes renvoie beaucoup d'images de la mère. Ça circule, ça anime. Mais Laurent n'aura pas besoin d'en parler. Mais peut-être parce que c'est lui : l'Amer(e). Il incarne le personnage d'Amer, mais je ne sais pas encore ce qu'il va en faire. Lors de cette séance, Laurent montrera un Amer souriant. Laurent prend place et ose jouer et proposer des actes, des costumes. Son texte est dit sans problème. Il semble se laisser être lui sans se laisser déborder par des tensions. Le fait que sa sœur soit en sécurité peut lui permettre de laisser de côté son devoir de s'occuper d'elle et donc il s'occupe de lui.

Vingtième séance

L'arrivée retardée et remarquée de Laurent est mal vécue par les autres membres du groupe. Laurent contient son agacement mais il est de côté. Contre-transférentiellement et de manière inconsciente, cela devait m'être difficilement supportable. (Oui, qui aimerait voir « son petit » mis à l'écart de ses camarades ?) Je vais une fois encore maladroitement le réintégrer dans le groupe en adoptant une position une fois encore maternante. Ce n'est donc pas la décision du groupe mais la mienne que je leur impose.

Peu après, il me demande de lui souffler le texte. Je refuse de rester à côté de lui pendant la scène car j'ai besoin de voir tout le monde. Cela semble le décevoir. Je me pose de plus en plus de questions sur la relation que nous avons où je pense tenir une position maternante trop marquée. Ces questionnements m'amènent à penser que cette grande maison, ce foyer, a quelque chose de familial. Laurent s'en saisit en allant à la recherche d'une mère dans l'institution. Laurent trouve des repères et se construit psychiquement et de façon subjective. Lui qui était décrit institutionnellement comme « incasable » car, si je m'en tenais aux critères purement descriptifs du jeune dit « incasable », il entrait dans cette « case ». Mais finalement, Laurent semble être tout à fait à sa place dans cette institution qui a su répondre à cette place de tiers.

Je disais plus haut, dans la partie clinique, que les éducateurs parlaient de Laurent comme s'il était un autre jeune. Mais en fait, il me semble plus approprié de dire que les éducateurs et l'ensemble de l'institution sont allés à la rencontre de Laurent. S'il a autant évolué, c'est en partie grâce au travail institutionnel et notamment à l'accompagnement des éducateurs. Laurent a réussi à s'apaiser et à entrer dans une activité culturelle. Il a eu accès à la sublimation grâce à l'atelier thérapeutique mais aussi grâce aux nombreux accompagnements dont il a

bénéficié en individuel et sur son lieu de vie. La compréhension du fonctionnement psychique de Laurent par l'ensemble de l'institution a permis d'apaiser les craintes des éducateurs. Ils ont pu alors mieux l'accompagner en tentant d'aller à la rencontre du sujet. Il y a eu un apaisement mutuel entre les éducateurs et Laurent.

Le retour de Laurent à la maison a provoqué un conflit. Cela sera retravaillé avec l'équipe éducative. Mais le contexte familial semble insécurisant pour Laurent. C'est en tout cas ce qu'il exprime. Il semble avoir trouvé sa place sur son lieu de vie et il souhaite y rester. Mais il doit retourner chez lui tout de même, ce qui le déstabilise.

De plus, les séances peinent à se remettre en route pour des raisons organisationnelles, ce qui l'inquiète beaucoup. Son lieu d'expression ne tient pas mais il me l'exprime. Alors nous trouvons, en équipe pluridisciplinaire, la solution : faire des répétitions en individuel ou petits groupes avec les jeunes du théâtre en attendant la remise en route de l'atelier théâtre.

Vingt-et-unième séance

Laurent a fait l'objet d'un rappel à la loi par la gendarmerie pour avoir tenu des propos racistes envers l'éducateur avec lequel il avait été en conflit à son arrivée.

Il y a une nette régression chez Laurent lors de son retour. En effet, cris, insultes et tirs à la mitraillette sont de mise. Il vient nous attaquer certainement pour n'avoir pu maintenir les séances. Mais il est possible que sa visite en gendarmerie ait amené Laurent à venir déposer ses fantasmes d'ordre phallique à l'atelier.

Laurent semble fermé, il ne peut nous entendre. Lorsque je fais signe de partir cela l'interpelle. Il peut reprendre le travail car il va passer du non verbal au verbal en mettant en mot son inquiétude quant à l'absence de James, un autre jeune qui, lorsqu'il était présent, tenait cette place de leader. Une fois son absence expliquée, Laurent reprend le flambeau et devient définitivement le leader du groupe. Mais il abuse de son rôle et les autres jeunes manifestent leur mécontentement. Laurent part se mettre à l'écart sans dire quoi que ce soit. Puis, pour la première fois, lorsqu'il entendra le nom du personnage, il dira que cela peut le gêner bien qu'il sache que cela ne lui est pas adressé. Mais il n'en dira pas plus et, à la fin de la séance, il partira sans bruit.

La répétition générale

Nous devions avoir un encadrement important pour cette répétition en extérieur afin de contenir les deux groupes sur un espace étendu. Mais nous ne sommes que deux pour encadrer les groupes. Nous décidons à deux de tenter le coup mais rapidement les plus petits vont courir et se disperser. Nous ne contenons rien du tout. Mais Laurent veut continuer et propose des éléments scéniques. Cependant nous devons stopper la séance car l'éducateur se fait insulter par un des petits et il faut mettre un terme à cette agitation. Ce fut une erreur de penser qu'en extérieur et à deux seulement, nous pourrions contenir les deux groupes.

Dernière répétition

Cette répétition est plus encadrée et rassurante pour tous. Laurent, qui l'année dernière ne voulait pas faire le spectacle car ses parents n'étaient pas présents, rassure un plus petit qui est dans le même état d'esprit. Il utilise son expérience personnelle pour venir en aide à son camarade. Laurent est positif malgré l'absence de ses parents encore cette année. Mais l'institution est présente pour eux. Il a suffisamment de ressources maintenant pour ne pas lâcher le groupe malgré les aléas. La pluie tombe, il va falloir modifier tous nos plans et faire le spectacle sans micros dans la salle du gymnase. Mais Laurent gère la situation et rassemble les troupes pour que le spectacle ait lieu dans les meilleures conditions.

Le spectacle

Laurent a pris beaucoup d'assurance, il est autonome lors de la prestation. Il n'a plus besoin d'aller à la recherche de mon regard, ne demande plus mon aide. J'ai le sentiment que l'on peut compter sur lui en cas de problème. Il est très content de lui. Il y a une évolution très visible quant à son estime de soi. Lors du premier spectacle, il n'avait pas pu s'empêcher d'envoyer des insultes au public afin d'exprimer sa colère destinée à ses parents. Pourtant il avait réussi à dire son texte et je l'en avais félicité. Les compliments lui étaient insupportables. Après le deuxième spectacle qui était très bien, il était à la fois content de son travail et avait pu accepter les compliments. Cette dernière prestation l'a amené à être content de son travail et à le dire lui-même.

Puis les au revoir seront remarquables puisqu'il me serre la main très fort mais la raison de cet acte me laisse avec mes questionnements.

La troisième année

Il y a eu de grosses régressions chez Laurent qui a passé le mois chez ses parents décrits comme absents par l'équipe de cadre. De gros passages à l'acte ont eu lieu : délinquance et violences sexuelles. Les bases acquises lors de ces deux années n'ont pas été assez solidifiées pour tenir hors institution. Il y a encore du travail à faire pour Laurent. Un autre événement majeur est à noter : il est hospitalisé pour une longue durée.

Vingt-troisième séance

Laurent connaît encore des changements puisqu'il est dans un nouveau groupe qui a commencé les séances avant son arrivée. Un nouvel accompagnant anime le groupe et la salle a été modifiée.

Laurent exprime physiquement sa joie d'être de retour. Laurent dit vouloir partir d'ici mais je ne sais pas vraiment ce que cela peut signifier pour lui. D'ailleurs, il dit vouloir se « casser », se « casser » les membres : « *Ça veut dire quoi se casser d'ici ?*

– *Bah ça veut dire mes jambes, ma tête, mes yeux mes oreilles... chez moi. »*

Donc c'est une description d'un corps morcelé qu'il fait. Il a d'ailleurs un bandage. Mais il se rassemble rapidement en disant « chez moi ». Tous les membres sont rassemblés en un corps. Cela montre qu'il y a toujours de la discontinuité chez Laurent. Puis il parle de l'amour, ce qui va animer la conversation.

Lorsqu'un des jeunes dit vouloir changer de foyer pour une fille, Laurent va s'énerver très rapidement et de façon inappropriée par peur que le jeune en question ne rencontre sa sœur qui est dans ce foyer.

Laurent va faire l'expérience de recevoir des ordres par un jeune lors d'un jeu de rôle. C'est difficile pour lui de se contenir mais il va hurler sa frustration sur le cuisinier et pas sur le client très exigeant. Il prétend qu'il avait très envie de s'énerver sur le client. La réalité prend un

peu de place sur l'imaginaire. Les frontières sont fragiles.

Lorsque je joue le personnage d'un jeune en institution, Laurent va s'identifier à ce personnage. En effet, il a beaucoup ri, l'ambiance était très sympathique pour tout le monde. Mais son analyse de la situation sera très fine. Il reprend mon jeu en disant qu'il n'a pas aimé lorsque j'ai dit à l'éducateur fictif « aide-moi à réfléchir » puisque, lui, peut réfléchir indépendamment de l'éducateur. D'ailleurs, le niveau de langage de Laurent évolue à ce moment : « on n'est pas co... bêtes. » Il se reprend avant de tomber la vulgarité comme pour illustrer son propos.

Puis Laurent reprend mon jeu. Il joue le jeune qui refuse les propositions faites par son éducateur fictif. Mais l'accompagnant l'oblige à accepter une proposition pour ne pas bloquer la scène. Laurent va se retrouver dans une situation où il va adopter une position paternelle devant l'éducateur infantilisé par la peur des montagnes russes. Il se retrouve encore dans une place de leader.

Laurent a changé de vocabulaire. Auparavant la mort était très présente mais aujourd'hui ses propos sont pleins de vie : « c'est trop fort ! ». Laurent est moins violent à l'institution. Malheureusement il sera beaucoup absent et mon départ de l'institution se fera en parallèle.

Je le croise dans un couloir pour lui dire au revoir et il est très bref, ne s'éternise pas. Je laisse la chose ainsi en repensant au chemin qu'il a parcouru.

II. Deuxième cas clinique

1. Le cas de Paul

Première séance : la rencontre.

Venant tout juste d'arriver dans l'institution et ne connaissant pas les enfants, je demande aux éducateurs de proposer aux enfants de participer à l'atelier théâtre thérapeutique (ATT) qui aura lieu une fois par semaine pendant une heure et de connaître les noms des volontaires.

Paul est âgé de 15 ans lorsque je le rencontre la première fois. Il fait partie d'un des deux ateliers mis en place cette année dans l'établissement. Lors de la première séance, je découvre trois garçons adolescents dont Paul. Ce dernier a des difficultés à rester sur sa chaise lorsque je leur parle ou même lorsque ses camarades jouent. Il erre de part et d'autre de la pièce sans but, il ne semble pas explorer les lieux. Au début, je présente l'atelier aux enfants comme étant un lieu thérapeutique. Je leur explique que nous discuterons toujours de ce qu'ils mettront en scène à travers des exercices dont je leur donnerai la consigne.

Le premier exercice consistait à faire une entrée sur scène, de s'asseoir sur la chaise située au milieu du plateau et de se présenter (nom, prénom, âge, ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas, ce qu'ils veulent faire plus tard…). Paul fait son entrée, s'assoit, et donne son nom, son prénom, son âge, il dit aimer les animaux et ne pas aimer les menteurs. On peut se demander comment il se représente le fait d'aimer ou non les animaux et les menteurs, ce que c'est pour lui.

Paul est avachi sur sa chaise, il donne l'impression que son corps tombe, qu'il est très lourd au point de l'attirer vers le bas. Il éprouve des difficultés d'expression à tel point que l'on ne comprend pas toujours tout ce qu'il dit sans le faire répéter. Pendant les exercices qui lui sont proposés, il s'applique et fait toujours de son mieux. Je suis accompagnée d'un éducateur pendant les séances. Ce dernier essaie toujours de ressouder Paul au groupe. Paul va et vient en dehors et en dedans de la pièce. L'éducateur tente de le ramener vers l'atelier mais cela est bien souvent trop difficile pour Paul. Il ne semble pas avoir de limite car il erre partout. La séance va se faire sans sa participation aux exercices. Lorsque je lui demande s'il veut revenir la semaine prochaine, il me fait signe de la tête en me disant « oui ».

Deuxième séance

L'éducateur va chercher les jeunes pour les amener à l'atelier théâtre. Paul est bien présent. Il semble d'ailleurs plus présent. Il dit « bonjour » avant d'aller s'asseoir. Je demande à chacun comment ils vont. Paul répond « bien » mais sans trop articuler.

Le premier exercice que je propose est celui de se remémorer un souvenir et de nous dire, sans révéler le souvenir, les personnes présentes, quels vêtements ils portaient, la date, l'heure. Paul se lance en premier. Il a l'air très content de faire cet exercice et je me dis alors qu'il va raconter un très bon souvenir tant il sourit. Il nous raconte :

« *J'étais petit, il y avait ma mère, mon père et moi. J'étais en pyjama, ma mère était habillée et mon père avait qu'un pantalon, c'était le matin il y a longtemps* ».

Après avoir dit cette phrase, il sort en courant de la salle et se dirige vers son groupe. Après la séance, je décide d'aller le voir. Les éducateurs m'informent qu'il est en train de ranger sa chambre. Je frappe à sa porte et lui demande s'il veut bien que l'on parle un peu. Il me dit d'entrer mais je reste à l'entrée de la chambre pour ne pas empiéter sur son lieu intime, voulant garder une certaine distance malgré la situation.

Il m'explique qu'il a mal vécu cet exercice car le seul souvenir qu'il a est celui de son père frappant sa mère devant lui. Il me dit qu'il ne voit plus son père. Il voudrait retourner vivre chez sa mère. Il prend une photo de lui bébé, dans les bras de son père et me dit que son père l'aimait, qu'il doit l'aimer toujours… lorsqu'il dit cela je ne sais pas si c'est une affirmation ou une question qu'il se pose. En me montrant la photo, il semble venir mettre du réel dans la conversation. Preuve qu'il a bien un père et un père aimant. Paul est tiraillé entre l'envie de protéger la mère du père et de s'en venger et l'envie d'avoir un père aimant. Cela l'a rassuré de pouvoir me montrer cette photo et de voir qu'il pouvait me parler en toute confiance.

Troisième séance

Paul navigue entre l'envie de jouer et son désinvestissement total. Pour des raisons professionnelles, l'éducateur a dû manquer des séances. Je me suis donc parfois retrouvée seule

à diriger l'atelier. Les enfants, ne se sentant pas soutenus, se désinvestissaient de l'atelier. Quand l'éducateur revenait, il lui était dit : « *Tu n'as pas vu ce qu'on a fait, tu n'étais pas là !* ». Un sentiment d'abandon s'est exprimé chez ces jeunes qui ont des problématiques abandonniques. Puis Paul me dit qu'il ne veut plus jouer devant tout le monde, que cela lui est trop difficile. Je lui donne un rendez-vous afin que nous puissions en échanger.

Le premier entretien individuel, quatrième séance

Je vais chercher Paul dans sa classe car la règle de l'établissement ne permet pas aux enfants d'être seuls dans l'établissement. Je remarque sa démarche nonchalante : il traîne les pieds et a les bras qui pendent comme s'ils étaient lourds. Il me suit puis m'ouvre les portes en me disant « *Allez-y* ». Il a une attitude très courtoise. Il semble content de venir en entretien, ce qui est en contradiction avec sa démarche.

En arrivant dans le bureau, je lui demande de s'installer en lui montrant la chaise en face de mon bureau. Puis je m'installe face à lui. Je l'écoute : « *Je vais mal.* ». Je me dis alors que ça change des autres enfants qui me disent que tout va bien au premier abord. Il m'explique qu'il veut retourner chez sa mère. Il me dit ensuite avec une extrême surprise : « *Ah mais vous avez les cheveux rouges !!* ». Un silence s'installe. Il prend une feuille de papier et dessine un monstre[72] avec des dents pointues et des yeux menaçants. Ce monstre porte une capuche et on voit des sortes d'éclairs sur sa tête. Il y a inscrit : « ! LA MORT ! » Ayant pour O un monstre. À droite de ce monstre, il dessine une personne crucifiée sur une croix. Cela m'interpelle. Il est très calme et posé et en même temps il dessine des choses très terrifiantes.

Je lui demande alors de me parler de son dessin et il me rétorque : « *Ça se passe bien avec ma mère* ». Il veut peut-être me faire comprendre que, même s'il va mal, à la maison il peut aller bien et surtout faire en sorte que son comportement soit adapté mais cela reste une hypothèse. Je me demande si son envie de dessiner ces choses et ces mots venaient de la couleur de mes cheveux, son dessin très rouge d'ailleurs, ou si cela est en lien avec ce qu'il me dit au début de la séance « *Je vais mal* ». Je me demande alors comment il peut me percevoir : comme sujet persécuteur ? En faisant ce dessin, il me donne l'impression de décharger une pensée négative qui lui serait insupportable.

[72] Cf annexe n°1

Il pose son crayon et me dit qu'il voudrait s'occuper des costumes pour le spectacle de théâtre. Je lui dis que je verrai avec les éducateurs pour que quelqu'un l'accompagne dans sa démarche. Cela lui permettrait de poursuivre son engagement dans cet atelier, en le mettant à une place où il se sent à l'aise. Il me dit vouloir travailler avec une éducatrice en particulier, Cependant celle-ci n'est pas disponible et s'occupe d'un autre groupe de théâtre.

Je lui propose aussi de s'occuper de la musique du spectacle de théâtre. Il me demande de quelle musique il s'agit et je lui parle du compositeur Lully qui faisait la musique des spectacles de Molière, Molière étant le thème que nous travaillons dans les ateliers. Je lui dis que je lui ferai écouter à la prochaine séance. Je dis à Paul que nous allons nous arrêter là et lui demande s'il veut que l'on commence une thérapie. Il me répond oui. Je lui dis que nous nous verrons les vendredis matins, ce qu'il accepte. Il prend alors une feuille où il inscrit en majuscules en grand mon prénom. Il me le donne et me demande de l'accrocher. Je prends ce dessin comme une sorte de reconnaissance, comme un moyen de me remercier de l'avoir reçu.

Le suivi thérapeutique, cinquième séance

Je frappe à la porte de la classe et Paul ouvre directement la porte. Il m'a vu arriver en regardant par la fenêtre. Il me tend la main. Sa main est sans force, comme s'il me tendait un « bout de bras ». Sa démarche est toujours nonchalante et sautillante. Il donne l'impression qu'il va trébucher à chaque pas qu'il fait. Il entre dans le bureau où je le reçois et s'installe au même endroit que la dernière fois, posant son corps décontenancé sur la chaise. Il me dit : « *Vous allez me faire écouter la musique pour le spectacle ?* ». Je vais alors sur mon ordinateur installé derrière lui sur un autre bureau, et il vient s'installer à côté de moi en face de l'ordinateur. Je lui fais écouter de nouveau Lully. Cela lui plaît car il prétend aimer la musique classique.

Il met ensuite des morceaux de Mozart et lance : « *Je vois le meurtre d'une femme* ». Il ne sait pas qui elle est. C'est ce à quoi lui fait penser la musique. Puis il me dit : « *Vous avez encore les cheveux rouges !!* ». Il prend une feuille et dessine de nouveau des montres en le personnifiant sous le nom de « *The Satan* »73 qu'il inscrit à côté. Le transfert négatif du patient me rend mal à l'aise : Suis-je le diable de son fantasme ? Je me demande comment je vais pouvoir décaler cette pensée en le ramenant dans quelque chose de rassurant. Puis il me parle d'un fœtus mort qu'il a « connu » : sa cousine attendait un bébé qui est décédé in utero et cela

[73] Cf annexe n°2

l'aurait beaucoup affecté.

Peut-être alors que les dessins ne sont pas en lien avec moi. Il me dit que finalement la personne qu'il voit morte dans son imaginaire serait un homme, une fois que j'ai arrêté la musique. Cela me rassure car je ne suis plus la persécutrice (enfin je ne suis pas sûre). Mais le transfert est tout de même très négatif. Il passe alors à autre chose et me dit que sa sœur dort dans sa chambre à la maison. « *Qu'est-ce que tu en penses* ? » lui dis-je. Il ne répond pas et dessine un œil pleurant une larme rouge. Il allonge son corps en mettant les bras sur une chaise derrière lui et en se faisant basculer. Il y a un laisser tomber du corps.

Je parle alors de son dessin. Il répond en prenant le rouleau de scotch en s'entourant les doigts, faisant comme un bandage. Puis il le coupe en disant « *Ça fait mal. ».* Il m'annonce qu'il lit la bible chez sa grand-mère et qu'il est croyant. Il va avec elle à la messe le dimanche. Il y trouverait un refuge. Il porte d'ailleurs un pendentif religieux autour du cou. Il croit en la création des Hommes par Dieu et ne conçoit pas les théories Darwiniennes. Il m'explique son point de vue avec difficulté à cause de son problème d'articulation. Il me dit ensuite : « C'est fini » et se lève pour partir. Je le raccompagne alors jusqu'à sa classe.

Sixième séance

Je vais chercher Paul dans sa classe. La professeure de Paul l'encourage à se lever car il ne se met pas debout immédiatement. Il se tord en se levant et se dirige vers la porte en avançant avec ses béquilles. Nous allons doucement jusqu'au bureau. Il s'installe et semble avoir récupéré en tonicité car il allonge son dos en s'asseyant.

Il me parle de son père, il va le revoir bientôt. À ce moment-là, il prend sa béquille, car il s'est fissuré le pied en retombant mal dessus, et la brandit telle une arme et fait signe de tirer : « *Pahpahpahpah !!* ». On retrouve son envie de se venger du père, ce père qui paraît abandonnique.

Nous sommes bientôt dans la période de Pâques, il dessine alors un lapin[74] souriant mais à côté, il dessine un grand serpent… Il a peur de voir son père car il craint de lui parler de sa sexualité me dit-il. Il n'est pas certain d'aimer les garçons mais se pose la question. Il dit que

[74] Cf Annexe n°3

son père le prendrait mal. Que représente alors ce serpent ? Un père dangereux près à avaler cet œuf représentant l'enfant, mais en lien avec la sexualité qui est dangereuse à révéler, tel le serpent menaçant.

Rapidement, Paul veut partir. Il lui est difficile de rester plus d'un quart d'heure. Parfois et la plupart du temps, il restera cinq minutes en me faisant remarquer que les entretiens sont trop longs.

Septième séance

Alors que je me préparais à aller chercher Paul, le voilà qui frappe à ma porte, accompagné d'un éducateur qui lui souhaite une bonne séance. Il s'installe. Il va être dans un travail plus positif où il va se projeter dans du positif. Il va avoir un chien, sa mère va lui offrir. Il décide de partager avec moi une liste de prénoms pour chiens : une colonne « Garçon » et une colonne « Fille ». Dans les deux colonnes apparaît le nom de Lully. Finalement il a ramené Lully à quelque chose de positif contrairement à Mozart.

Paul vient très régulièrement me solliciter. Son transfert est parfois positif et parfois négatif. C'est en perpétuel mouvement, tout comme lui qui erre beaucoup. Il arrive à se poser dans mon bureau et a parfois du mal à partir. Il y trouve un lieu contenant. Le groupe dans lequel il s'inscrit est très vaste, les chambres sont très grandes, et la sienne correspond au résultat de ses nombreuses crises, elle est cassée. Il n'arrive pas à la réparer seul. Alors je m'entretiens avec son éducateur référent pour savoir ce que l'on peut faire spatialement pour qu'il puisse s'inscrire sur son groupe. Je demande si un accompagnement dans la réparation de sa chambre serait possible ? Il a besoin d'être accompagné afin de pouvoir mettre du sens sur ses actes. Il a besoin de se construire et cela pourrait se faire par cette réparation. L'éducateur est d'accord mais le manque de moyens financiers est un frein à ce projet. Or, Paul a besoin de construire son identité et cela pourrait passer par la personnalisation de sa chambre.

Il manque de beaucoup d'informations sur son histoire familiale d'une part, et d'autre part il a des difficultés à faire sa place sur le groupe car il se met à l'écart, attaque souvent l'autre bien que d'autres fois il soit dans une position où il va aider un jeune en difficulté, ce qui le place en sujet bon. S'approprier sa chambre pourrait lui permettre d'y mettre ce qu'il aime et de se positionner aux yeux des autres. Le problème est le défaut de budget disponible

pour cela.

Rencontre dans le couloir et huitième séance

Une semaine après, en sortant de réunion avec les cadres, je vois Paul aller voir un cadre de direction pour lui dire qu'il n'arrive plus à bouger ses mains. Ses mains sont toutes molles. Un autre cadre intervient et lui dit d'aller sur son groupe. Paul demande à me voir en urgence. J'accepte et le reçois. Il me dit voir une dame au pied de son lit. Parfois, elle s'assoit sur son lit et lui ordonne de sauter par la fenêtre. Elle dit que s'il ne le fait pas, elle brûlera tout le bâtiment. Il dit qu'il ne dort pas la nuit. Il est effectivement éreinté, il a de gros cernes et son corps tombe encore. J'ai beaucoup de difficultés à le comprendre, il ne réussit pas à articuler.

Je pressens la crise, et à la fin de la séance, j'en informe les éducateurs et les cadres. Je demande à un cadre de prendre cinq minutes avec lui pour l'écouter lorsque Paul va le voir. Le cadre décide d'emmener Paul à l'infirmerie et il lui donne de la pommade pour ses mains. Le jeune sort avec un sourire et retourne sur son groupe auprès des éducateurs.

La crise

En fin de journée, en réunion, un éducateur vient me voir tout affolé : « *Viens vite Paul ne va pas bien du tout !!* ».

Je vais le voir, entre dans une pièce où il est assis sur une chaise, se balançant en hurlant. Il pleure énormément. Il serre fort dans ses mains son pendentif représentant la vierge marie et le met devant lui comme pour se protéger de quelqu'un ou quelque chose. Il dit qu'elle le protège de la femme devant lui. Cette vierge Marie semble représenter la mère protectrice de Paul.

Je prends une chaise et m'assieds en face de lui. Je tente de le rassurer en lui disant que nous sommes là pour lui. Il m'explique que la femme est assise plus loin et qu'elle lui ordonne de sauter ou sinon elle brûlera tout l'établissement. Je lui dis qu'elle ne fera rien de tout cela et que nous sommes là (les éducateurs, l'infirmière et moi) pour le protéger et qu'il ne lui arrivera rien. Je pose alors cette injonction. Il s'apaise petit à petit et ses pleurs ne deviennent plus que des sanglots.

Je dis à l'infirmière qu'il faut appeler les urgences, elle est d'accord. En attendant leur arrivée, nous restons dans l'infirmerie avec Paul, l'infirmière et un éducateur. Nous lui donnons des feuilles pour qu'il dessine et l'éducateur, rassuré, utilise un peu d'humour avec Paul, ce qui calme la situation. Il dessinera alors cette femme qu'il voit. Il dessine le bâtiment où il vit, à côté il y a un arbre sur lequel une mariée, les pieds nus est pendue à une corde. Il dit qu'elle veut se venger de son mari à travers lui. Il me dit qu'elle est dans la pièce à l'instant où nous parlons et qu'elle est dans le miroir : le reflet dans le miroir est le mien. Ne me sentant pas très à l'aise je me décale pour ne plus y apparaître.

L'ambulance arrive et emmène Paul qui sourit. Il garde son dessin. Les éducateurs se sentent vraiment démunis face à ce genre de situation. J'ai ressenti leur panique et ils ont témoigné de leur difficulté à travailler avec Paul. Mais Paul souffre de carences affectives et pour qu'on prenne soin de lui par exemple, il peut mettre en place, inconsciemment, ce type de crise. Mais aussi il accepte mal que l'on ne puisse lui répondre comme il aimerait. Lorsque quelqu'un ne peut pas faire ce qu'il souhaite, il ne l'accepte pas. Il sera hospitalisé une semaine.

Neuvième séance, informelle

À son retour, il demande à me rencontrer. Je le vois dans un temps informel, dans la cour. Je lui souhaite la bienvenue parmi nous. Il me dit qu'il est très heureux car cela lui a fait beaucoup de bien d'être hospitalisé. Il a rencontré une fille également hospitalisée et avec qui il s'est bien entendu : « *C'est ma copine* » me dit-il en souriant.

Toutes les personnes qu'il a vues à son retour lui ont souhaité la bienvenue. Il me dit que cela le rend heureux. Cela montre qu'il ressent un manque affectif, notamment de la part des adultes. Dès qu'il sent qu'on le remarque, quand il voit que finalement on peut prendre soin de lui, cela l'apaise, le rassure puisqu'il existe aux yeux des autres.

Dixième séance

Dans mon bureau est accroché la citation « *Cogito, ergo sum* ». Il me demande ce que ça veut dire à chaque fois qu'il vient en entretien, et dès que je lui réponds : « *Je pense, donc j'existe* », il sourit. Je pense qu'il s'approprie cette phrase. Le fait de me le redemander à chaque fois, me fait penser qu'il vient vérifier si lui existe toujours. S'il me repose la question, je lui

demanderai à nouveau s'il s'en souvient, sinon d'y réfléchir et de noter la signification sur un papier pour me la donner plus tard.

Je tente de décaler les choses avec lui lorsqu'il repart dans des idées morbides ou terrifiantes. Il dessine un monstre. Je prends une feuille et dessine un ange qui sourit, apaisé et le pose sur son dessin en disant : « *Elle va te protéger de tous ces monstres* ». Il dit vouloir la garder avec lui et finalement il préfère que je la mette dans sa pochette à dessins avec tous les monstres. Je prends alors mon dessin que je pose sur le dessus de ses dessins, je referme la pochette et la range dans le placard en disant : « *Les monstres vont au placard* ». Puis je mets fin à l'entretien.

Il est protégé de ces monstres et repart sautillant, tout sourire. Les vacances et les ponts du mois de mai font que je ne vais pas travailler pendant presqu'un mois. Paul revient et m'annonce :

« *J'ai quelque chose à vous dire mais surtout vous ne le répétez à personne, de toute façon je saurai que c'est vous qui avez parlé car je ne le dis qu'à vous, ça commence par un B…Vous ne voyez pas ? Il y a un autre B… (silence)* » : il prend une feuille et écrit « *BEBE* ».

Je lui demande de m'en dire plus et il m'explique que sa petite amie l'a appelé pour lui annoncer et lui dire qu'elle le garderait. Il n'arrive pas à parler de sa sexualité. Il ne peut en dire plus. Il détourne pour éviter de dire des mots qui sont en lien avec ce thème. Pour lui ce n'est pas seulement avoir un bébé mais cela vient faire ressurgir son fantasme d'être père. Je lui conseille d'en parler à un éducateur pour qu'il puisse l'accompagner dans ce moment. Il part ensuite.

Onzième séance

J'apprends en réunion de cadre que Paul a fugué pendant une nuit entière avec cinq de ses camarades. Les autres sont rentrés mais lui est reparti chez sa grand-mère où il a fait une nouvelle crise avec des hallucinations. Je n'en sais pas davantage sur ce qui s'est passé. Il a été hospitalisé trois semaines.

À son retour, je demande à m'entretenir avec lui. Il semble très fatigué par son traitement

qu'il a repris depuis son arrivée. Il me dit qu'il doit copier des lignes pendant quatre jours. En effet, la directrice générale a décidé que les cinq fugueurs auraient pour punition de copier pendant quatre jours, afin de poser le cadre et d'ouvrir sur une réparation après la punition. Paul a copié à son retour d'hospitalisation pour être jugé au même titre que les autres qui ont fait leur punition plus tôt.

Il m'explique revoir la femme au bord de son lit. Je lui demande s'il lui a déjà parlé, s'il lui a déjà dit de partir mais il me dit ne pas oser. Je lui propose d'essayer et de trouver les mots à lui dire pour qu'elle le laisse tranquille. Lui seul peut trouver les mots. Il n'y a pas de solution toute faite lui dis-je. Il me demande à voir ses dessins. Je lui montre et il me dit qu'ils sont « morbides ». Il dessine un grand « *LOL* » et une ancre car il dit vouloir être marin. Cela montre son évolution psychique. Il n'est plus complètement dans quelque chose de négatif, en lien avec la mort. Il peut investir des choses plus valorisantes pour lui. La punition n'a pas été oubliée pour Paul, et il est bloqué toute la semaine dans la « salle des punis ». Paul est accompagné par des éducateurs lesquels à tour de rôle peuvent échanger avec lui. Cela est très rassurant pour lui.

Paul ne reste pas très longtemps et repart sur son lieu de vie. Il va beaucoup moins en classe car il ne tient pas. Il erre dans l'établissement, sans but.

Pendant la journée j'entends frapper à ma porte plusieurs fois. Paul me dit qu'il est fatigué, je lui demande où est son accompagnant, mais il ne sait pas. Le psychiatre m'ayant prévenu de la fatigue de Paul, due à son traitement, je lui dis de se reposer cinq minutes dans la salle et de reprendre sa punition ensuite. Il accepte.

La salle où les enfants sont punis se situe entre l'infirmerie et le bureau des psys. Avec ce que cela peut renvoyer symboliquement chez les jeunes, je comprends pourquoi certains enfants ont plus de mal à venir nous voir (les psy) depuis que nous avons changé de lieu. Sommes-nous punis quand on va chez le psy ? Nous en avons échangé à plusieurs reprises avec les équipes mais il faut le temps que les choses se mettent en place.

J'entends alors du bruit dans la salle, Paul frappe sur les murs et balance les chaises. L'infirmière et moi entrons dans la salle. Il nous explique que l'éducateur l'a disputé et lui a demandé de continuer de copier. Je vais alors trouver cet éducateur et lui explique que je suis

intervenue. Il passe devant moi sans dire un mot et dit à Paul d'aller regarder la télé puis il repart sans me dire un mot. Paul semble content et va sur son groupe.

Une heure après, il vient toquer de nouveau à ma porte et me dit que la salle est fermée à clef et qu'il ne peut pas copier. J'appelle un cadre pour savoir comment faire, ainsi il prend mon relais. Je décide de prendre rendez-vous le lendemain avec l'éducateur de Paul pour échanger sur cette situation.

J'entends partout le prénom « Paul ». En effet, tout le monde sans exception est inquiet quant à son accompagnement et cherche des réponses. C'est pourquoi des réunions avec les différentes équipes ont été mises en place. C'est à partir de tous les questionnements au sujet de Paul que de multiples discussions ont eu lieu. C'est pourquoi nous allons consacrer un moment sur ces rencontres qui interviennent au milieu de mon suivi avec Paul. Cela permettra de mieux comprendre la manière dont nous avons poursuivi la thérapie.

Rencontre avec l'éducateur co-référent de Paul

J'ai donc reçu l'éducateur qui accompagnait Paul. J'apprends qu'il est son éducateur en co-référence avec une éducatrice. Je lui dis que j'ai voulu le voir car nous n'avons pas pu échanger la veille. Il m'explique qu'il ne sait plus comment faire avec Paul. Il se sent démuni face à ce qu'il met en place. Il dit que Paul est très intelligent, et qu'il peut inventer des plans invraisemblables pour que des jeunes se retrouvent punis alors qu'ils sont innocents. Il m'explique qu'il a caché un objet, pris dans la chambre d'un jeune, dans la chambre d'un autre. Mais qu'au fil de « *l'enquête* », l'éducateur est remonté jusqu'à Paul, coupable.

Je lui explique que l'intelligence de Paul est prise dans sa pathologie qui le fait agir de la sorte, que cela ne l'excuse pas, qu'il faut poser le cadre. Je lui dis aussi que Paul peut effectivement rester un peu seul lorsqu'il est puni, mais qu'il a besoin de savoir quand l'éducateur va revenir et ce qu'il attend de lui pendant ce temps. Je lui explique que, dès qu'il est laissé seul, il ne sait plus comment faire et qu'il va alors mettre en place des « *plans* », pour réutiliser son terme, pour atteindre son but. Par exemple, s'il se sent fatigué, il ne va pas pouvoir le verbaliser. Il va, soit passer par moi car il sait que je peux l'entendre, soit par « faire une crise », qui vient de façon inconsciente, demander un peu de repos. C'est ce qu'il a fait la veille.

L'éducateur me remercie et me dit qu'il aimerait des moments d'échanges comme celui-ci. J'accepte, en lui disant, que moi aussi j'aurai besoin de cet échange pour que l'on puisse travailler ensemble, dans le même sens.

Réunion générale à la demande des éducateurs

L'équipe éducative semble très fatiguée. Ils ne se sentent pas toujours dans le soin avec Paul et d'autres jeunes. La fugue des cinq adolescents vient témoigner de ce manque de contenance sur leur lieu de vie. D'ailleurs, les jeunes ayant été punis et accompagnés dans ce travail, ont tous terminé leur punition avec le sourire. Cela les a rassuré de voir autant de monde se mobiliser pour eux.

Il est demandé aux éducateurs de s'adapter aux troubles psychiatriques de certains jeunes et se sentent démunis face à cela. Lors des réunions générales, le cas de Paul est toujours cité. Les équipes éducatives doivent s'adapter à lui et trouver leurs propres moyens pour lui poser les limites et le cadre. Il y a alors tout un travail à faire avec les éducateurs sur l'accompagnement de ces jeunes qui les remettent en question dans leur façon d'être soignants.

Lors d'une réunion à thème sur : « *Qu'est-ce qu'être professionnel au logis aujourd'hui ?* », le cas de Paul et d'autres jeunes ayant des troubles psychiques lourds, ressort. C'est parce que les éducateurs se questionnent au sujet de ces jeunes que la réunion a été proposée. Lors de cette réunion se pose alors la question des responsabilités, des règles. Ils se demandent s'ils peuvent prendre des décisions sans demander à un cadre, s'ils vont bien faire avec ce jeune. Certains prétendent que leurs délits sont parfois banalisés : on ne les reprend pas toujours, tellement les éducateurs sont pris dans beaucoup de violence de la part de ces jeunes, et qu'ils ne savent plus s'ils peuvent décider de la sanction. « *On ne savait pas s'il fallait le punir. Le seuil de tolérance est trop élevé, on ne s'autorise plus à punir* », dit un éducateur.

L'équipe éducative est souvent perdue entre ce qu'elle peut mettre en place pour sanctionner, demander réparation ou punir, et sur ce qu'elle a le droit de mettre en place. Elle fait souvent appel aux cadres, leur demandant ce qu'elle doit faire mais les cadres n'ont pas toujours de solution. Alors, une réunion sur les responsabilités des éducateurs va alors être mise en place pour éclaircir leurs droits et devoirs dans leur travail. À partir de cela, ils pourront s'autoriser à trouver leurs propres moyens d'action. Il n'y a pas de « recette » et eux seuls ont

les réponses adaptées aux situations auxquelles ils se heurtent. Les éducateurs doivent continuer à croire en eux et à croire en les enfants.

« La créativité et la réussite sont les clefs du thérapeutique » selon les dires du psychiatre de l'institution. En effet, cela est valorisant et narcissisant pour les jeunes. En revanche, cela n'est pas toujours si évident pour Paul qui connaît de nombreux échecs et pour qui la créativité n'est pas toujours accessible. En revanche cette « formule magique » a eu des effets rassurants sur moi. Je me sentais rassurée dans ma pratique clinique car je n'étais plus la seule à penser qu'il fallait sans cesse être créatif dans l'accompagnement. Le suivi de Paul étant très dynamique, puisqu'on ne peut jamais savoir comment cela va se passer avant les entretiens, demande un investissement créatif de ma part. Je reviendrai sur ce point lors de l'analyse.

Un éducateur rappelle que les enfants sont des sujets. C'est-à-dire qu'ils sont assujettis à la loi et à la règle, et en même temps, ils sont sujets de leurs propres désirs. Ils décident par eux-mêmes, ils sont autonomes physiquement et psychiquement. Il faut que l'éducateur fasse donc un travail avec le sujet en passant par un travail sur lui-même, tout en collaborant avec ses collègues, dans la même direction. J'accompagnerai donc les éducateurs dans ce travail : comprendre le fonctionnement de l'enfant pour trouver le moyen de s'adapter à sa problématique.

Rencontre à la demande de l'équipe pédagogique

Paul ne tient pas en classe. Il y va, reste quelques minutes et sort pour aller errer dans la cour. Sa professeure tente à plusieurs reprises de le rattraper et de lui dire de s'asseoir mais en vain. J'ai parfois l'impression qu'elle est soulagée quand je viens chercher Paul pour un entretien. Elle se demande comment le contenir en classe. Lorsque je la croise dans les couloirs, elle me parle des hallucinations de Paul, cela l'inquiète, elle se demande si cela est vrai.

L'équipe pédagogique est en permanence en mouvement car ils sont confrontés à ces jeunes qui sont pour eux difficiles à accompagner. Se posent également les questions du soin, de la limite des responsabilités. Dès l'année scolaire prochaine, nous travaillerons avec les classes pour trouver des moyens d'accueillir ces jeunes et notamment Paul, dans une démarche adaptée à leur pathologie. À partir de seize ans, l'école n'est plus obligatoire et beaucoup de jeunes se disent qu'ils s'arrêteront là car c'est trop insupportable pour eux d'être dans l'échec

scolaire en permanence, même si en ITEP les programmes sont adaptés aux difficultés de l'élève. Il faut encore s'écarter d'un travail scolaire classique, trop ancré dans l'apprentissage des matières purement scolaires comme le français, les mathématiques etc… et trouver la méthode appropriée à leur fonctionnement psychique.

Aujourd'hui les professeurs des classes renvoient les élèves sur leurs groupes auprès des éducateurs et les éducateurs les renvoient dans les classes. Les jeunes font un va-et-vient entre ces deux lieux sans se poser, sans être contenus. C'est le cas de Paul qui ne trouve pas sa place et erre ou vient frapper à la porte des psys et de l'infirmière pour avoir son moment de pause. Les éducateurs et l'équipe pédagogique vont mettre en place des ateliers d'une demi-journée par semaine, dont Paul bénéficiera, pour les faire sortir de l'établissement et les accompagner dans des tâches revalorisantes pour ces jeunes.

Une éducatrice a accompagné Paul dans le nettoyage d'une plage. Il était très heureux d'avoir accompli sa mission alors qu'il faisait froid et qu'il pleuvait. Mais comme il ne tient ni en classe, ni en stage, et ne peut s'y sentir bien, l'éducatrice a adapté son accompagnement à la problématique du jeune qui aime les animaux et notamment les animaux marins. Ce travail avait du sens pour Paul qui pouvait ainsi sauver des animaux des déchets humains.

L'équipe des cadres

Le « cadre » est soumis à des représentations fantasmatiques de la part des autres équipes. Ce sont ceux qui auraient le « savoir » selon certains professionnels, ceux qui posent les règles, qui cadrent et soutiennent. Mais comment accompagner les équipes quand il existe des dysfonctionnements au sein de l'équipe des cadres ? En effet, nous avons du mal à nous réunir régulièrement et, quand nous le faisons, c'est souvent stérile, sans analyse car il y a beaucoup d'urgences d'ordres différents à régler. Cependant, nous avons pris la décision de nous réunir toutes les semaines et de nous y tenir car il y aura, de toute façon, toujours des urgences. Nous échangerons sur le travail effectué dans la semaine et sur les enfants.

Les équipes sont en demande d'un travail autour du cas de Paul et d'autres jeunes « difficiles ». Nous réfléchirons ensemble aux réunions à thèmes afin d'avoir une base commune à présenter aux équipes. Il faut que les équipes sentent que les cadres sont soudés afin de sentir soutenus et entendus. Les équipes viennent questionner les cadres au sujet de Paul.

Nous échangeons en réunion mais les réponses que les cadres de direction trouvent sont : « *Il n'est pas à sa place ici mais il est placé par l'Aide Sociale à l'Enfance donc nous n'avons pas d'autres choix que de faire avec sa pathologie* ». C'est alors, à partir du cas de Paul et de la fugue des cinq jeunes, que les cadres ont proposé une réunion de réflexion intitulée « *Comment être professionnel dans notre établissement aujourd'hui ?* ».

Le constat que nous faisons est que nous devons alors nous ajuster et retravailler les règles et les responsabilités de chacun dans l'accompagnement d'enfants ayant des problématiques psychiques lourdes tel que Paul.

Le regard des autres sur Paul

Les enfants de l'institution remarquent la différence entre ceux qui ne remettent pas en cause la pratique des professionnels et ceux qui font que les professionnels se questionnent en permanence. D'ailleurs, lors des réunions cliniques où je rencontre les éducateurs, nous parlons plus souvent des enfants leur posant question que des autres, bien que l'on aurait besoin d'échanger également sur leur situation. Chez ces jeunes émane une certaine violence qui vient se mettre en place de défense. Ils ont peur du comportement de Paul donc s'en défendent en les jugeant : « *Moi j'suis pas fou, j'suis pas comme Paul* ». Paul est mis à l'écart car ils ne comprennent pas pourquoi il agit de telle ou telle manière. « *Paul il a pas tout qui fonctionne là-haut* » dit un jeune à un éducateur qui ne sait pas comment expliquer la pathologie de Paul et s'il en a le droit.

Les effets de ces rencontres

Je remarque à quel point Paul anime l'institution. J'avais besoin de mettre en relief ces rencontres car elles m'ont paru essentielles dans la suite du suivi. Mon regard avait sans doute changé. J'étais jusqu'alors sur un chemin où je me sentais seule et avançais à l'aveuglette, puis grâce à ces temps, j'ai senti que l'équipe pluridisciplinaire avait trouvé un sens commun pour accompagner Paul. C'est à ce moment-là que le tiers institutionnel entre en jeu. Je tenterai de repérer dans la partie « analyse du cas clinique de Paul », ce qui se jouera pour ce jeune à la suite de ces rencontres.

Douzième séance

Paul n'est pas en classe, il est sur son lieu de vie car son emploi du temps a été adapté. Il entre et s'installe. Il me dit qu'il voit toujours la dame au pied de son lit. Celle de la dernière fois qui lui disait de sauter par la fenêtre. Il me dit qu'il veut changer de chambre car elle est trop effrayante. Je lui demande ce qu'elle lui dit et il me dit : « *de me tuer* ». Je lui demande s'il lui a déjà parlé et il me dit que non. Je lui dis qu'il faudrait peut-être lui demander de partir. Mais il répond que c'est impossible car ce serait son arrière-grand-mère. Elle lui demanderait de le rejoindre et le suivrait parfois. Il est persuadé qu'en changeant de chambre, il serait plus tranquille. Comme je l'ai repéré, il est difficile pour Paul d'investir cette chambre et il a des difficultés à trouver sa place parmi le groupe.

Il me demande si son éducateur référent, Monsieur M., peut se joindre à nous maintenant. J'accepte et il part le chercher.

M. M. m'informe que la nuit de Paul fut très agitée. Il aurait fait des cauchemars obligeant le veilleur de nuit à laisser la porte de Paul entrouverte afin d'avoir un œil sur lui pendant la nuit. Je me dis que cela peut le rassurer d'avoir un œil bienveillant, un bon œil pour le protéger contrairement au mauvais œil représenté par cette femme à l'apparence d'une sorcière.

Pendant les vacances, Paul aurait cherché des informations sur ses grands-parents et arrière-grands-parents afin de savoir d'où il vient. Je n'en saurais pas davantage mais je fais tout de suite le lien avec cette femme représentant son arrière-grand-mère lui demandant de le rejoindre. Paul se questionne au sujet de son identité. Mais cela peut être dangereux puisque cette « arrière-grand-mère » imaginaire est menaçante.

Avec M. M. ils réfléchiront à la nouvelle décoration de la chambre afin que Paul puisse construire quelque chose en lien avec sa place et sa personnalité. Mais ce travail ravive chez lui des hallucinations. Je sens tout de même qu'il se sent rassuré par la présence de l'éducateur à la séance. Comme s'il avait eu besoin que l'éducateur vienne à la rencontre de Paul dans cette espace où on lui permet de libérer sa parole sans être (trop) arrêté.

Il peut dire que la classe lui est insupportable. Je lui réponds que cela a été entendu par

l'ensemble de l'équipe puisque son emploi du temps a été modifié et qu'il y a beaucoup moins de temps de classe. À la fin de l'entretien, M.M. raccompagne Paul sur le lieu de vie. Paul part en me disant au revoir et en prenant soin de bien fermer la porte.

Treizième séance

Je vais chercher Paul dans sa classe mais quand j'arrive, son professeur n'est pas là. Je le vois balancer des lego sur un camarade assis à côté de lui. Ce jeune lui somme d'arrêter et sans objecter, Paul se lève et vient vers moi avec une démarche branlante. Le professeur de Paul arrive au même instant, thé à la main, et me demande si je veux mes chèques vacances. Je suis alors surprise, je lui dis que non, ne trouvant pas que le moment soit approprié. Paul sort, ne m'attendant pas pendant cet échange avec son professeur. Il attend assis devant mon bureau. Je le fais entrer.

Il prend une feuille posée sur mon bureau ainsi qu'un stylo et écrit « sol e de ». Il me dit ça veut dire « désolé ». Je lui demande de quoi il est désolé mais il reste muet. Il continue de griffonner. Il ne semble pas vouloir prendre la parole. Puis il me dit : « je n'ai pas envie de parler aujourd'hui ». Je lui dis « d'accord ». Il me regarde pendant deux secondes, s'arrêtant de dessiner, comme s'il allait dire quelque chose puis il pose son stylo.

Il se lève. Je lui demande s'il veut retourner en classe. Il ne répond pas et sort. Je le suis puisque la règle est de ne pas laisser un jeune sans surveillance. Il se dirige vers son lieu de vie. Je tiens à rappeler que ce lieu de vie et mon bureau se trouvent dans le même bâtiment. Il se cache dans les toilettes. J'attends dans le couloir et ne dis mot. Il sort et va dans la cuisine boire un verre d'eau et manger du pain. Je lui dis que je le raccompagne en classe. Il acquiesce et nous y allons. Sur le chemin, je lui dis que je suis disponible un peu plus tard dans la matinée s'il se sent disposé à venir en rendez-vous.

Je vais chercher un autre jeune qui a rendez-vous avec moi et lorsque j'arrive à mon bureau, Paul est à la porte. Je lui demande s'il veut que l'on se voit et il me répond « oui ». Je lui dis que je viendrai le chercher après ce rendez-vous. Il est d'accord et repart en direction de la classe. J'appelle alors les responsables de l'équipe pédagogique afin de les prévenir que Paul n'est pas en classe afin qu'ils puissent aller à sa rencontre.

Quand j'arrive vers les classes, c'est l'heure de la récréation. Paul souhaite venir dès maintenant. Il reprend une démarche plus assurée et sautillante comme à son habitude. En entrant dans le bureau il s'assied et me dit :

« Je me suis disputé avec ma copine, c'est pour ça que je suis désolé. Mais de toute façon c'est trop tard, elle m'a quitté. »

Il a le regard triste. Il me dit que ce ne serait pas lui le père de l'enfant. Il dessine un arbre. Je lui demande si cela pourrait être un arbre généalogique. Il dessine alors cet arbre familial avec plaisir. Il m'explique chaque détail en prenant le temps et en étant attentif à ma compréhension. En effet, c'est assez complexe de suivre. Mais avec le dessin, je me repère. La mère de Paul aurait eu trois hommes dans sa vie depuis la naissance de Paul : le père de Paul, le père de sa petite sœur Charlène et le beau-père actuel de Paul. La mère de Paul aurait deux frères, dont un aurait eu un enfant nommé Lilian, avec une femme que j'appellerai Nina. Mais la tante de Paul, Nina, serait actuellement mariée avec le père de Paul. Lilian est devenu comme un frère pour Paul. Il est à la fois son cousin et son frère dans la représentation familiale. Paul se serait fâché avec ses deux « beaux-pères » comme il les nomme. Il m'explique que le père aurait trompé sa mère avec la tante.

Il m'explique que son premier beau-père, comme son père, battait sa mère. Il enchaîne en me disant ne pas savoir pourquoi il a été placé et pourquoi il est le seul à être placé, sa sœur vivant au domicile et son cousin/frère vivant chez le père.

Il part du bureau avec ces questions. Je le ramène en classe et le chemin se fait en silence.

Quatorzième séance

J'entends frapper à la porte de mon bureau. Paul est arrivé en avance. Je décide de le recevoir tout de même. Il entre et regarde partout autour de lui. Il s'assied et me dit : « j'ai rien à dire ». Un moment de silence s'installe puis il me dit qu'il va être hospitalisé pendant dix jours.

« Là-bas je peux dormir et on m'écoute ».

Pour Paul, l'hospitalisation en hôpital psychiatrique est un moment de pause. Il se repose

et obtient une attention particulière. Lorsqu'il revient de ce séjour, il semble être plus disponible pour être en lien avec les éducateurs.

Il prend une feuille et dessine deux diablotins qu'il divise en deux à l'aide d'une ligne qu'il trace puis il met la feuille en boule avant de la jeter à la poubelle. Ensuite, il prend une autre feuille. Il dessine d'abord deux yeux. Je demande ce que ces yeux regardent mais il ne répond pas. Quelques secondes plus tard, il me dit vouloir arrêter. Il prend mon téléphone, posé sur le bureau. Je lui demande de le poser car il est interdit de téléphoner. Il me dit :

« Je rigole. »

Il pose le téléphone et sort. J'appelle les éducateurs pour les prévenir de la fin de l'entretien. Les vacances d'été arrivant, je ne reverrai Paul qu'à la rentrée et après son hospitalisation.

Quinzième séance

C'est le jour de la rentrée pour Paul et il demande à me revoir. J'accepte et il entre dans mon bureau. Il s'installe sans dire un mot et reprend ses habitudes en dessinant. Il trace des traits qui représentent des maisons barrées, puis il dessine un visage. Je lui demande ce qu'il dessine et il me répond que ça représente son cerveau. Il ne dira rien d'autre. Il demande finalement s'il peut sortir et j'acquiesce par un signe de tête. Il fait craquer sa nuque et sort. Il croise un éducateur et j'entends qu'ils vont aller sur le lieu de stage de Paul.

Seizième séance

Paul n'est plus beaucoup en classe car son emploi de temps est aménagé. Il fait des demi-journées de stages, des activités avec des éducateurs en particulier, participe à des ateliers, et va seul à ses séances avec le psychiatre. Je remarque alors que les éducateurs travaillent le lien de confiance avec Paul.

Paul frappe à la porte à l'heure de son rendez-vous. Il me dit, fièrement, qu'il est allé seul en train à son rendez-vous à l'hôpital avec le psychiatre. Il dessine et me dit qu'il ne sait pas ce qu'il dessine.

Il m'informe qu'il va faire un stage de deux demi-journées dans une boulangerie. Puis il me demande si je peux lui donner l'hippopotame (jouet en bois). Je lui dis que je veux bien lui prêter mais cela ne lui suffit pas il souhaite l'emmener avec lui. Je lui dis qu'il est disponible pour tous les enfants et donc que je le garde. Il répond : *« C'est chiant ! »*. Puis passant de nouveau à autre chose, il dit : *« Je dors avec ma petite sœur ».* Il me regarde comme attendant une réponse ou une réaction de ma part. Puis il continue en me précisant qu'ils dorment dans le même lit, qu'elle a douze ans, mais que ça ne le dérange pas.

Il se promène ensuite dans le bureau, touche à plein d'objets. Il semble vouloir une réaction de ma part. Je lui demande s'il a d'autres choses à dire. Je sens qu'il ne veut pas partir mais qu'il ne sait plus trop quoi faire ici. Alors il part et se dirige vers l'infirmerie. Il semble ne pas en avoir fini avec sa demande de soin. L'infirmière ne peut pas le recevoir alors il accepte d'aller en cours. Il sort beaucoup moins de la classe car son emploi du temps adapté semble le satisfaire. Il est accompagné dans des activités manuelles, parfois en individuel et cela lui convient.

Dix-septième séance

Paul s'installe : *« ça a changé ici. C'est mieux ! ».* Les meubles ont changé de place pour des raisons pratiques et Paul le remarque. Lorsqu'il s'assoie, il renverse les feutres posés sur la table. Il prend un feutre et inscrit le mot « maman » sur la table. Je lui rappelle qu'il y a des feuilles pour ça. Il me raconte que sur son lieu de vie « c'est la guerre » et qu'il y a beaucoup de conflits. Il dit être lui-même en conflit avec un jeune qui aurait volé son portable. Mais son téléphone aurait été confisqué auparavant par les éducateurs qui l'auraient laissé dans leur bureau. Quand Paul est venu le récupérer, le téléphone aurait disparu. J'ai effectivement entendu parler de cette histoire de téléphone.

Puis il me montre des scarifications ou des grosses griffures sur ses bras et me dit qu'il a pour habitude de faire ça. Il dit s'être fait une amie dans le train, enchaîne avec son stage qui se passerait bien mais qu'il a craché du sang. Le patron lui aurait proposé un apprentissage mais il aurait répondu « *c'est mort* ».

Il prend une feuille et dessine un soleil avant de dessiner « the horror house »[75] sur sa

[75] Cf annexe n°4

feuille. Ce dessin représente un arbre auquel sont attachés des pendus, ainsi qu'une maison sur laquelle il y a une fenêtre. Quelqu'un semble être dessiné à la fenêtre et il dessine ensuite, comme zoomant sur le visage de cette personne, un visage voulant effrayer quelqu'un d'après ses commentaires. Un autre personnage est au sol, la gorge coupée et tenant une scie dans ses mains.

Je mets ce dessin au placard, c'est le lieu qui a été désigné pour « mettre tous ses montres au placard », c'est à dire qu'une fois dans ce placard, ils ne pourraient plus en sortir selon Paul et ainsi cela lui apporte une certaine sécurité.

À la fin de la séance, il va à l'infirmerie car il dit tousser et avoir mal au ventre. Une éducatrice passe au même moment et Paul fait signe de tousser. L'éducatrice lui donne du sirop pour la toux et voilà que Paul file en récréation comme si tout était réglé. Il semble aller mieux tout à coup.

Dix-huitième séance

Paul entre et s'installe directement comme il prend l'habitude de le faire. Il prend une feuille et y trace un cœur, au même instant il me raconte la rencontre avec sa copine :

« Tu veux sortir avec moi ? Aurait-elle dit.

- *Qu'est ce qui te plaît chez moi ? Lui répondrait-il.*
- *Perso tes yeux, comment tu es.*
- *Ok ».*

Je suis surprise par cette annonce très terre à terre. Mais Paul a besoin de me la raconter. Peut-être veut-il me montrer que quelqu'un peut l'aimer « comme il est ». Dans son récit, il vérifie auprès de la jeune fille ce qui peut être attirant chez lui. La réponse semble lui convenir puisqu'à la suite de ce court échange, d'après ce récit, il accepte sa demande.

L'entretien dure cinq minutes. Il part après avoir raconté ça.

Dix-neuvième séance

J'apprends par un éducateur que Paul ne va pas bien. Il aurait fait une crise la veille qui s'est manifestée par des coups dans les murs, des cris, des pleurs et de l'autoagressivité de la part de Paul. Il règne une ambiance assez tendue dans l'ensemble de l'institution. Beaucoup de jeunes et d'adultes vont mal. En effet, il y a moins d'une semaine, des attentats criminels ont eu lieu et tout le monde est affecté par cette terrible nouvelle.

« J'ai cassé des vitres, je me suis coupé et j'ai avalé de gros bouts de verres. Harry est parti en fugue mais j'ai essayé de le retenir. Harry est parti. »

Paul pousse un cri. Je lui demande ce qui pourrait l'aider à aller mieux et il me dit vouloir être hospitalisé.

« Je revois la dame les soirs et quand je suis en crise. »

Il met en place des choses dans le but d'être hospitalisé. Il se souvient que l'infirmière et moi-même avons appuyé son souhait d'être hospitalisé la première fois, alors il vient vers nous pour être de nouveau entendu sur ce désir. Je lui demande si autre chose que l'hospitalisation pourrait l'apaiser mais il sort de mon bureau à ce moment-là. Sans doute n'ai-je pas répondu à sa demande.

Vingtième séance

Je revois Paul quatre jours après. Il dessine des cervelles, des visages plein de rouge avant de passer au dessin de cœurs. Il dessine une forme qui ressemble à un revolver. Je le questionne sur ce qu'il dessine mais répond toujours qu'il ne sait pas, faisant mine de m'ignorer.

Alors je lui demande :

« Qu'est-ce que tu sais ?

- *De quoi ?*
- *Qu'est-ce que tu sais ?*
- *Qu'est-ce que vous voulez dire ? (...) J'ai passé le week-end avec mon père et on a fait*

du jardinage. On a passé un bon moment avec tout le monde. C'est un aigle (Il me montre son dessin).

Il part. J'insiste sur le « au revoir ». Il me répond en sortant. Puis il revient frapper à ma porte pour me serrer la main en me disant « *A la semaine prochaine* ». Plus tard, il viendra cogner sa tête de deux coups sur ma fenêtre avant de partir en courant.

Vingt-et-unième séance

Je croise Paul et en profite pour lui rappeler la séance de demain car cela fait longtemps qu'il n'est pas venu en rendez-vous. Il me dit qu'il ne sera pas là mais qu'il peut être disponible aujourd'hui. Je lui donne un horaire.

Je vais le chercher en classe. Il m'ouvre chaque porte me laissant entrer en premier. Il s'installe et me dit :

« Je vais bien (...) J'ai fait une fugue samedi. Ma tante est morte et je voulais aller chez mon père. Mais ils m'ont rattrapé avec Harry. Harry s'était pris la tête avec eux... on a décidé de partir. »

Il me demande s'il peut dessiner. Je lui tends le nécessaire. Il dessine des cheminées, comme il les nomme, puis des escaliers avec des étoiles. Il dessine un visage avec des cornes et me nomme sur ce dessin. Du monstre, je passe au taureau me dis-je. Il me dit aussitôt que sa sœur aurait des « TOC ». Il dit qu'elle plie sa couette de telle manière et réclamerait un biberon. Je lui demande : « Et vous ? » et il me dit qu'il regarde une série et qu'après il dort bien. Il fait mine de s'endormir avant de me dire en riant : « *non je déconne !* ».

Il s'excuse de respirer « fort » mais il ferait de l'asthme et l'infirmière est absente. Je lui dis d'aller la voir à son retour. Il me dit « d'accord ! », l'air satisfait et étonné. Ensuite, il prend ma gomme et inscrit son nom. Je lui rappelle, comme pour l'hippopotame, qu'elle m'appartient. Il la pose et je lui dis qu'on se voit la semaine prochaine. Il est se dirige vers la sortie mais, avant de partir, il me tend une pièce de cinq centimes. Je lui dis de la garder car ça lui appartient. Il la jette alors je lui dis que s'il avait dix mille pièces de cinq centimes, cela aurait beaucoup de valeur. Il rit en me disant « *c'est impossible, ce serait trop lourd* ».

Vingt-deuxième séance

D'après son éducateur, Paul est en train de « traîner » vers les classes. Je vais alors le chercher pour sa séance. Il vient, l'air triste. Il m'explique que sa sœur demande où est Paul puisqu'il n'est pas à la maison. Sa mère répondrait que Paul est à l'école mais la sœur l'insulterait de menteuse. Il poursuit :

« J'en ai marre d'être ici. C'est mon père qui m'a foutu au foyer, je sais pourquoi ! »

Je lui demande alors pourquoi mais il ne répond pas et sort son téléphone. Il se prend en photo. Je lui demande de ranger son portable. Il me dit qu'il a retrouvé son téléphone au-dessus de l'armoire et enchaîne en affirmant vouloir rentrer chez lui. Il me parle de l'Égypte et de la découverte de fossiles.

« J'aimerai faire ce métier. Ou pompier pour aider les autres ou voleur, non je rigole ! Ou policier, avocat, l'armée... l'hôpital, infirmier, ah oui ! »

Il me montre des photos de sa famille et sur chaque photo il cache son visage. Il range son portable et sort des gâteaux et des cigarettes qu'il se serait achetés. Enfin, il me montre tout ce qui est interdit (portable dans la journée, cigarettes). Il me dit vouloir me présenter sa petite amie mais ça ne fonctionnerait pas. Je lui dis que j'aimerai qu'il parle de lui-même aux éducateurs pour leur déposer le contenu de ses poches puisque c'est interdit. Il me dit « on s'en fout ». Il continue en me parlant d'une fugue qui s'est passée il y a quelque temps.

« Si c'était à refaire je le ferai.

- *C'est interdit pourtant.*
- *On s'en fout.*
- *Mais les gens s'inquiètent pour vous.*
- *On s'en fout (...) pas. (...) Jérôme a montré ses fesses, il a pissé dans le foin, Harry lui a mis des coups et Jérôme une balayette. »*

Je lui demande si d'autres choses se sont passées mais il me répond une fois de plus « *on s'en fout* ». Il prend une feuille, dessine son téléphone cassé et lui fait des points de suture selon

ce qu'il me dit. Puis il demande pour partir.

Vingt-troisième séance

La veille de la séance, Paul est venu me demander un rendez-vous. Je suis assise au bureau et en face de moi se trouve Mina, stagiaire en psychologie. Paul s'assoie à côté d'elle, en face de moi, comme à son habitude. Comme je n'étais pas disponible ce jour, je le renvoie au rendez-vous du lendemain. Il demande à la stagiaire son prénom. Il a une attitude qui change. Je me demande s'il ne serait pas venu dans le but de rencontrer la stagiaire. Mina a 19 ans et Paul quasiment 17 ans. Mina lui donne son prénom et son nom et lui dit qu'elle est stagiaire et qu'elle sera présente les jeudis. Je remercie Paul en lui disant que nous avons du travail et je le vois seule le lendemain.

Il entre et me dit : *« Elle n'est pas là la stagiaire ? ».* Il n'a pas écouté la présentation de Mina qui précisait ses jours de présence. Il me dit être parti de la classe car un des éducateurs lui aurait mal parlé et l'aurait insulté de « bâtard ». Ensuite, il prend un jeu de construction et empile les planches les unes sur les autres : *« C'est un manoir ».* Il reste debout, de l'autre côté de la pièce, appuyé contre le mur. Je pense alors à son lieu de vie qui s'appelle ainsi. Je fais le lien sur ce qui se joue chez Paul en ce moment. Il est en plein questionnement sur ses origines et sur son identité. Je ne sais pas si cette insulte a été réellement dite, mais elle vient en réponse aux questions de Paul. Un « bâtard » est un enfant illégitime, soit conçu hors mariage, soit lors d'un adultère. Cela fait écho à la question de ses origines. Cela rappelle ce qui a pu se passer au sein du couple parental, à la maison, au foyer. Alors à ce moment-là, il construit son foyer : « le manoir ».

Il avance, s'assoie. Il parle de façon calme.

« Mon père m'a frappé. J'ai des marques !

– *Quand est-ce arrivé ?*

– *Il y a deux semaines. J'ai mis un coup de pied et il me l'a rendu et ma belle-mère a appelé la police. Le chef de service et un éducateur sont venus me chercher. »*

Je croyais que la belle-mère était décédée... Je ne comprends pas et je me demande pourquoi je n'aurais pas entendu parler de cet événement.

« Bon c'est faux. » me dit-il en comprenant que son scénario ne fonctionne pas.
Je lui demande alors s'il est en colère et il affirme vivement. Je lui rappelle que de telles accusations sont graves mais que je peux entendre sa colère. Il ne répond rien et se dirige vers le miroir. Il a un élastique dans les cheveux qui est cassé. Il demande s'il peut appeler sa mère et je lui dis qu'il sait bien que c'est interdit. Il attrape mon sac (que j'ai oublié de ranger dans mon casier). Je lui demande fermement de me le rendre car ce sont mes affaires. Puis, pour détendre l'atmosphère, je prends un ton humoristique et lui dis : *« Tu te féminises en ce moment ? D'abord l'élastique, ensuite le sac à main ! ».* Il rit aux éclats, me rend mon sac et part en sautillant.

Vingt-quatrième séance

Paul arrive à sa séance à l'heure et s'installe. Il me parle de cigarettes, me demande s'il peut fumer. Il n'a pas envie de rester. Il me dit ne pas être allé voir son psychiatre. Je lui demande pourquoi mais il ne veut pas rester. Il se lève et sort.

Vingt-cinquième séance

Paul me parle d'un conflit avec un jeune mais il n'articule pas beaucoup et je ne comprends pas tout ce qu'il raconte. Mais il me parle d'injustice. Il pense être plus souvent puni que d'autres jeunes. Il attrape son écharpe et fait signe de s'étrangler en disant *« Je suis mort ». « Non tu es en vie »* lui dis-je. Il s'apprête à sortir : *« je vais voir ma copine ce week-end, on va se faire des câlins ».*

Il sort. Je ne comprends pas sur l'instant car je venais d'apprendre en réunion d'équipe de cadres qu'il était accusé de viol par cette fameuse « copine » et que cela se serait passé lors de son hospitalisation, la jeune fille étant elle-même hospitalisée. Paul ne semble pas vouloir me parler de cette plainte. Je ne sais pas ce qu'il en a compris. Mais il doit penser que je suis au courant et peut-être est-ce pour cela qu'il me dit cette phrase avant de partir, pour que je réagisse.

D'après les éducateurs Paul ne veut plus retourner à l'hôpital bien que le jour de présence de la jeune fille ait été changé. Mais peut-être est-ce pour cette raison qu'il ne veut plus retourner à l'hôpital.

Vingt-cinquième séance

Paul me prévient qu'il n'a pas envie de rester. Il s'assoie. Il me tend un collier tout emmêlé. Il me demande si je peux l'aider à démêler les nœuds. Je pense alors qu'il est au bon endroit pour qu'on tente de démêler les nœuds en effet. Il me dit *« s'entendre mieux avec les filles »* et raconte qu'un garçon aurait racketté sa sœur et qu'il aurait voulu lui donner une leçon mais que ce garçon ne serait jamais venu au lieu du rendez-vous.

Me parlant du collier, il précise qu'il est en or et qu'il l'aurait payé 225 euros. En attendant, je tente de démêler les nœuds. Je réussis et lui donne. Il me demande de lui accrocher et je le renvoie vers les miroirs. Puis il me dit que, finalement, le collier est pour lui. Je me dis que ces derniers temps, il revient beaucoup sur les histoires qu'il raconte. Il est qualifié de menteur par certaines personnes de l'établissement, enfants et adultes. Je me fais la remarque qu'il le devient, peut-être parce qu'il entend ces dires.

Vingt-sixième séance

Paul a été hospitalisé trois semaines. Il arrive et me dit qu'il ne veut pas rester. Je lui souhaite d'abord la bienvenue pour son retour et il nie avoir été à l'hôpital. J'essaie de négocier son temps de présence au rendez-vous. Il ne veut pas. Je lui dis qu'on se voit cinq minutes. Il entre et s'installe. Il touche à tout dans le but que je le renvoie. Mais ça ne prend pas.

Il me dit que son beau-père lui aurait appris à se muscler avec deux chaises. Alors il me fait une démonstration. Je lui demande comment sont ses relations avec son beau-père et il me dit que ça va bien mais n'insiste pas. Il dessine ensuite sur la boite à mouchoirs alors je lui tends une feuille. Il dessine des dents, des cornes, un loup, il dit que j'ai des cornes. Puis il sort sa cigarette électronique en me disant que son ami lui a donné. Il va jusqu'à la poster devant mon visage très rapidement, ce qui me fait reculer.

Il veut sortir et je lui pose un autre rendez-vous qu'il accepte. Il touche à l'horloge en passant et avance les aiguilles. « Je vais finir plus rapidement aujourd'hui ! » lui dis-je. Il les remet à l'heure et sort.

Vingt-septième séance

Paul frappe à la fenêtre de mon bureau. Il demande à me voir et se dirige vers la porte d'entrée. Je lui dis que je peux le recevoir un peu plus tard et il dit :

« Je vais me tailler les veines d'ici là ».

Je lui réaffirme que nous nous voyons tout à l'heure et je pars de mon bureau. Je vais discrètement informer les éducateurs des propos de Paul et ils vont à sa rencontre. Comme convenu, il vient au rendez-vous à l'heure fixée.

Il me dit en avoir marre de certaines personnes et m'en fait la liste. Il veut être de nouveau hospitalisé car là-bas on l'écouterait, contrairement aux éducateurs et aux jeunes d'ici. Il dit se sentir en sécurité à l'hôpital et non dans l'établissement. Il veut sortir et en ouvrant la porte, le chef de service est là. Alors il demande à aller à l'hôpital. Le chef de service lui rappelle qu'il a montré une bonne image de lui ce week-end car il se serait investi en exposant au vide grenier organisé par l'établissement et qu'il serait allé à la pêche. Ensuite il part et Paul se dirige vers son éducateur référent. Paul lui dit qu'il ne veut pas aller en stage dans le centre commercial et qu'il veut aller à l'hôpital. Il sort un gros morceau de verre de sa poche. Je lui dis immédiatement de le jeter. L'éducateur dit à ce moment-là que Paul va tout mettre en place pour aller à l'hôpital.

Paul jette le bout de verre. L'éducateur lui rappelle que demain il a un saut en parachute de prévu. Je comprends alors la demande d'hospitalisation comme une tentative d'évitement de ce saut.

Nous sommes près de mon bureau alors nous y entrons. L'éducateur parle à Paul de son projet à la sortie de la MECS et de l'ITEP. En effet, Paul va avoir 18 ans dans un an et il faut penser la suite car la prise en charge s'arrêtera la veille de sa majorité. Alors il lui parle d'un endroit en semi autonomie, avec des éducateurs qui viennent rendre visite aux personnes accueillies. Il y aurait un parc avec des animaux et ils proposeraient de nombreuses activités. Cela pose un peu Paul qui se détend. Son corps lâche un peu la tension qu'il retenait.

Paul ne dit rien. Nous mettons fin à l'entretien. En sortant de mon bureau, je le vois avaler un gros bout de verre. Je préviens le chef de service et le médecin l'examinera. Je passe

le relais car je me dis qu'il faut que je me décolle de la situation. Je ressens alors que Paul me sollicite beaucoup et qu'il me montre ses passages à l'acte pour me faire réagir. Comme s'il se servait de moi pour que j'alerte les bonnes personnes pouvant l'amener à être hospitalisé.

Vingt-huitième séance

Le lendemain Paul me cherche partout, d'après les gens que je croise. Je le vois, il est en situation de panique, il tremble, remue, sa voix chevrote. Il me dit qu'il est stressé mais qu'il veut quand même faire ce saut en parachute. Une fois qu'il dit cela, les tremblements disparaissent.

Il poursuit en disant qu'il refuse la venue de son beau-père à la fête institutionnelle. Ils se seraient disputés à ce sujet et insultés. Puis il dessine sur une feuille de papier un arbre. Au même moment que cet arbre prend forme Paul se redresse physiquement.

Il doit partir pour son saut en parachute mais ne veut pas quitter le bureau. Je me dis que cela change de ses habitudes. Puis comme l'heure de partir approche, il se lève et va ouvrir et fermer la porte à plusieurs reprises. Je lui dis :

« A la semaine prochaine.

- *Non*
- *Si*
- *D'accord à la semaine prochaine. »*

Il sort pour rejoindre ses camarades en partance pour le grand saut.

Vingt-neuvième séance

Lorsque j'arrive au travail, il est 8h et je vois une trottinette devant la porte de mon bureau. Je sors quelques minutes plus tard et Paul est assis par terre sur la patinette. Il attend l'infirmière mais me demande si notre rendez-vous est bien maintenu. Je lui réponds que oui et lui redonne l'heure à laquelle nous nous rencontrons habituellement. Toute la matinée, il erre dans les couloirs. Il tape dans les murs et ça résonne dans mon bureau. Une éducatrice accompagnant une jeune à l'infirmerie sort en ordonnant à Paul de faire moins de bruit. Mon

entretien avec un autre jeune est assez perturbé par les bruits environnants.

Je vais à la recherche de Paul à l'heure de son rendez-vous. Il est en compagnie d'un éducateur, M. S., celui qui l'aurait insulté de « bâtard », comme j'en ai parlé plus haut. J'arrive, je sers la main à M. S. pour lui dire bonjour et directement je m'adresse à Paul pour lui signifier que nous allons à mon bureau pour sa séance. Nous nous dirigeons alors et j'entends M. S. dire sur un ton sévère :

« Ça fait trente minutes que j'essaie de l'emmener et toi tu me le prends ! »

Je reste sans voix, surprise par la façon de M. S. s'adresse à moi. Puis l'éducateur référent, M. M., intervient, ayant assisté à la scène et rétorque que les soins sont prioritaires et que c'est l'heure du rendez-vous de Paul comme convenu dans son planning. Je ne dis rien et nous allons à mon bureau.

Paul s'installe et je remarque qu'il y a plus de tonus dans sa posture. Le discours qu'il porte est plus dynamique également. Il me raconte qu'il s'est acheté un short de vacance et qu'il a partagé ce moment avec son référent, M. M.. Il dessine un bateau. Il ne parle plus ensuite pendant quelques minutes, concentré sur son dessin.

Tout à coup, il dit avoir envie de vomir et sort en courant. Il ira ensuite à l'infirmerie et je ne le reverrai pas de la journée. Je me retrouve encore une fois surprise par la situation.

Trentième séance

Paul arrive avec une démarche titubante. Il s'installe, prend une feuille. Il ne dit rien. Je lui demande comment il va mais je n'ai pas de réponse. Je ne sais pas comment faire pour communiquer avec Paul car je trouve que les entretiens ne sont pas constructifs et qu'il ne s'y passe pas grand-chose. Je tente alors quelque chose qui me paraît enfantin et auquel je ne crois pas vraiment : je tends mon doigt vers le haut et le plie en disant à Paul « *un coup pour oui, deux coups pour non »*. Il rit et adhère à ce fonctionnement.

Je lui pose alors plusieurs questions. Je sais qu'il est en ce moment sur un autre lieu de vie afin que d'autres éducateurs puissent s'occuper de lui car au manoir, qui est un grand groupe

de 14 enfants, la contenance est difficile. Nous avons pensé alors qu'un plus petit groupe pouvait avoir un effet plus contenant pour Paul.

« Tu as changé de lieu de vie ?

- *Oui. Il répond en signant un coup pour oui et deux coups pour non.*
- *Ça se passe bien ?*
- *Oui.*
- *Tu dors bien ?*
- *Non.*
- *Ton lit est bien ?*
- *Non.*
- *Tu fais des activités ?*
- *Oui, du poker. Et du bowling aussi, c'est super ! » Répond-il de vive voix.*

La parole est délivrée et il raconte les activités qu'ils ont le temps de faire avant et après le repas du soir. Il semble heureux de partager des moments qui semblent plus familiaux car de 14 jeunes sur le même lieu, il est passé à environ 5 jeunes selon les soirs. Alors les éducateurs prennent le temps de partager des moments en individuel mais aussi avec tous les jeunes dans un même lieu. Tous sont réunis autour de la table. Puis il change de conversation.

« J'ai le numéro d'une fille. Elle me souriait. Et Thibault m'a poussé à y aller. Elle s'appelle Margaux et elle habite pas loin. Elle a fait un bac agriculture. Elle aime les animaux comme moi ! À la fin je lui ai fait la bise et j'ai bougé la tête, elle a reculé et on a ri. (...) Tout à l'heure Louis m'a insulté et je lui ai dit de répéter, il m'a dit « nique ta mère », je lui ai couru après et je lui ai mis des coups de pieds. Thibault me disait de le frapper. (...) Ma sœur me fait des suçons. Euh... c'est la copine de ma sœur qui me fait des suçons dans le cou. Elle a 15 ans. (...) On doit faire un poulailler avec M.L.

- *C'est l'heure de ton départ en activité.*
- *Ah oui mince j'avais oublié. »*

À la fin de la séance, je lui souhaite de bonnes vacances d'été et je lui dis que nous nous reverrons à la rentrée. L'entretien a duré 35 minutes, c'est une première.

Rencontre avec M. M., éducateur référent de Paul

Je rencontre le lendemain M. M. qui souhaite me voir pour me parler de Paul. Alors nous prenons un petit temps dans mon bureau. Il me dit être très surpris par le comportement du jeune qui aurait une toute autre attitude en « milieu ordinaire ». Ils sont allés à la piscine et il a trouvé Paul très adapté dans sa façon de parler, il le comprenait mieux, il articulait, et dans sa façon d'aborder les gens. Il me dit qu'il a vu Paul comme un autre jeune et qu'il faut le sortir plus souvent de l'établissement. M. M. dit avoir vu une autre image de Paul. Il me dit qu'il a beaucoup parlé avec lui et que Paul lui demandait des conseils pour aborder la jeune fille, Margaux. Alors il a profité de ce moment privilégié pour parler des difficultés de Paul. Ce dernier a nommé sa difficulté à s'exprimer et a pointé le fait qu'il devait souvent se répéter pour être compris. M. M. n'aura pas le temps de m'en dire davantage mais je sens qu'il reprend confiance en la relation qu'ils ont et qu'il est redynamisé. Il sent que cette sortie a fait du bien à Paul mais également à lui-même car il fait quelque chose de constructif et qui a du sens pour les deux.

Trente-et-unième séance

Paul est hospitalisé depuis la fin des vacances. Je ne le reverrai que fin septembre. Mais il est difficile de comprendre ce qui a amené à cette nouvelle hospitalisation. Certains éducateurs disent que les vacances se sont bien passées, d'autres qu'il fallait le reprendre sans arrêt. Je sais qu'il a avalé un gros bout de verre qui a justifié son hospitalisation. Ces morceaux de verre sont comme des tickets d'entrée à l'hôpital. L'institution essaie d'organiser un nouveau planning pour Paul à appliquer dès son retour. Il aura des rendez-vous au CATTP (Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel) pour participer à des ateliers. Il ira dans un autre centre où il pourra s'occuper d'animaux et il aura des rendez-vous avec moi, avec le psychiatre et participera à des ateliers en classe.

Il entre et pose son CV sur le bureau. Il me dit être allé au CATTP et que cela lui a plu. Il sourit. Je lui demande ce qui lui a plu et il me dit qu'il a embrassé une fille. Je tente une relance mais il ne répond pas. Il se lève ensuite et sort pour entrer de nouveau dans la pièce. Il fait comme si quelqu'un à côté de lui entrait et il laisse passer cette personne invisible. Je lui demande qui entre et il me dit que c'est lui. Je lui demande pour quelle raison il fait entrer cette personne et il me rétorque : *« c'est pour une dépression »*. Il s'assoit et fait signe de s'endormir.

Son corps se relâche et il manque de tomber de sa chaise. Il se lève et me dit :

« Boujou !

- *Non au revoir !*
- *Au revoir très chère !*
- *Non plus.*
- *Au revoir. »* Il rit et sort.

Il a montré alors une dissociation de lui-même qu'il a littéralement mis en action. Le côté dépressif et le versant joyeux. Et effectivement, il y a souvent ces deux versants qui s'expriment lors des entretiens avec Paul.

Dernier entretien

J'annonce à Paul que le prochain rendez-vous sera notre dernier entretien car je vais partir. Mon départ n'était pas prévu. Je lui donne alors rendez-vous pour que nous en discutions.

Il arrive plus tard et entre en musique sur son téléphone. Je lui demande s'il veut me faire écouter quelque chose et il me dit oui, avec un grand sourire. Il m'explique que le rappeur que nous écoutons serait son oncle. Il dit aller chez lui quelques week-ends par mois. Il irait passer Noël chez cet oncle. Il me dit être fier de se promener avec cet oncle qui semblerait avoir de la notoriété. Il me dit que *« ça va être bien »*. Puis soudainement il se lève. Je me lève et lui souhaite que tout se passe bien pour lui pour la suite. Il s'avance comme pour m'embrasser, je lui tends aussitôt la main et il mime le baise main, je retire ma main et lui explique que je ne vais plus lui tendre si je le croise avant mon départ s'il agit ainsi. Il me dit au revoir de façon appropriée, en me saluant. Il cherche quelque chose à emmener, comme un souvenir. Je lui demande s'il veut récupérer ses dessins. Il n'en veut pas et préfère qu'ils restent au placard. Je lui dis au revoir et le raccompagne à la porte.

2. Analyse au fil des entretiens-Paul

Première séance

Je rencontre Paul à l'ATT, dans un autre groupe que celui de Laurent. Il me donne une impression d'être inconfortable. Je demande à tout le monde de s'asseoir mais Paul remue sur sa chaise et semble absent car il regarde un peu partout autour de lui, n'étant pas attentif à mon discours. Il participe tout de même à l'exercice, volontaire. Il donne son nom, prénom, son âge et dit aimer les animaux et détester les menteurs. Je ne sais pas ce que cela signifie pour lui à ce moment mais « animaux » et « menteurs » seront deux signifiants que je retrouverai tout au long du suivi de Paul. Avec du recul je me dis qu'il m'annonçait d'emblée les thèmes abordés en suivi et me donnait des indices au sujet de sa problématique.

Ensuite, Paul va errer sans but. Il entre et sort. L'éducateur présent lui demande de rester assis, de rester dans la salle. Lorsque Paul sort, l'éducateur sort pour le rattraper. Cela n'aide personne à se concentrer. L'éducateur abandonne l'idée de le ramener dans la salle. Je dis à Paul qu'il vienne s'asseoir lorsqu'il se sentira prêt. À la fin de la séance et lorsque notre attention n'est plus dirigée vers Paul, il vient s'asseoir. Je remarque chez Paul une recherche d'attention : comme un petit enfant cherchant l'attention de ses parents, comme s'il se mettait en scène pour que nous regardions son merveilleux spectacle. Je me dis qu'il est pourtant au bon endroit pour se donner en spectacle mais pour travailler avec les autres, cela paraît plus compliqué. Je lui demande s'il veut revenir la semaine prochaine pour retenter, il accepte.

Deuxième séance

C'est seulement la deuxième fois que je rencontre Paul, je ne le connais pas bien et suis surprise par l'ambivalence entre son discours et ses émotions. En effet, lorsque Paul se prête à l'exercice du souvenir, il semble content, très heureux. Je suppose alors que ce doit être un bon souvenir qu'il va nous raconter. Puis il décrit les personnes présentes. Une fois raconté, son humeur s'inverse. Il passe du grand sourire à un visage grimaçant de tristesse. Puis il part en courant, se dirigeant vers son lieu de vie.

Je me sens alors coupable sur le moment d'avoir fait ressurgir chez lui un mauvais

souvenir. Mais avec du recul, je pense que c'était effectivement le lieu pour exprimer toutes ses émotions. Je vais alors le voir, pour savoir comment il se sent et pour échanger avec les éducateurs qui s'occupent de Paul. Je frappe à la porte et Paul m'invite à entrer mais pour préserver son espace, je reste à la porte. Je sens que je peux vite être happée par Paul et pose alors une distance.

Ce qui n'a pas pu se dire à l'atelier se dit à ce moment-là. Il me parle du souvenir de son père frappant sa mère lorsqu'il était petit. Il prend une photo qu'il tient à me montrer. Elle représente un homme portant un bébé dans ses bras. Je pense qu'un conflit réside chez Paul : être aimé par un père et se venger du père. Cela me rappelle alors les enjeux œdipiens. Celui d'être aimé par la mère en défiant le père et celui de retrouver l'amour du père par la soumission à celui-ci. Dans le cas de Paul, le complexe d'œdipe ne semble pas s'être passé de cette manière. Il raconte avoir connu la violence du père sur sa mère et son sentiment d'impuissance face à cette violence. En montrant cette photo du père et du bébé, Paul semble être à la recherche d'un père. Peut-être n'est-ce pas le père réel mais le tiers institutionnel qui occupera cette place auprès de lui.

Troisième séance

Jouer et être vu par les autres deviendraient trop difficile pour Paul qui, à ce moment du suivi, ne veut plus se donner en spectacle. Alors les entretiens individuels vont se mettre en place à sa demande. Lorsque je vais le chercher en classe, je remarque une ambivalence entre son discours révélant un certain enthousiasme et sa démarche ralentie presque traînante et titubante.

Il commence par me dire qu'il ne va pas bien et poursuit par une remarque sur la couleur de mes cheveux. Il dessine ensuite un monstre. Je trouve alors l'enchaînement quelque peu déconcertant. Est-ce son mal-être qui est représenté par ce monstre, puisqu'il a commencé par dire qu'il n'allait pas bien, ou bien suis-je ce monstre ? En tout cas je remarque que je peux être crainte par Paul et en même temps il reste et s'exprime à travers le dessin. Comme vu plus haut, Paul est la recherche du tiers. Il semblerait qu'il y ait un transfert paternel à ce moment du suivi, mis en évidence par une ambivalence chez Paul. Ce transfert est souligné à la fois par le fait qu'il me craigne, moi avec mes cheveux rouges et, en même temps, qu'il me cherche dans un cadre serein. D'ailleurs, il me dit que « ça se passe bien avec sa mère ». Alors, ce n'est sans

doute pas une mère qu'il est venu chercher à cet instant puisqu'avec elle tout irait bien comme il le précise. En revanche, avec le père, ça va mal. Le dessin du monstre pourrait alors représenter ce père craint et celui de la personne crucifiée représenterait la mère en danger et sacrifiée. Paul met en scène un père agresseur et une mère victime.

Ensuite il parle de nouveau de l'atelier théâtre. Il voudrait s'occuper des costumes. Je l'interroge sur ce désir et me rend compte qu'il cherche une relation duelle avec une éducatrice. Il est à la recherche d'exclusivité. Il a besoin d'attention et trouve des chemins par lesquels y accéder. Puis je lui parle de la musique du spectacle, cela va l'intéresser et il demande à écouter la musique pressentie. Grâce à l'ordinateur, nous allons écouter des chansons diverses du compositeur Lully puisque le spectacle sera sur le thème de Molière et Lully composait pour Molière. Il écoute et ne dit rien.

À la fin de cette session musicale, je propose un suivi thérapeutique en individuel à Paul. Il accepte et avant de sortir, il écrit en majuscules mon prénom sur une feuille qu'il me demande d'afficher. Je la colle au mur dans le coin des dessins. Je pense dans un premier temps que c'était une forme de reconnaissance que de me donner ce dessin, que je pourrais accepter de façon très narcissique puisque le patient inscrit mon prénom. Je me dis aussi que les psychologues libéraux et psychanalystes reçoivent un paiement en fin de séance et que ce dessin peut être une forme de paiement. Ce paiement montre un engagement dans la thérapie car il compte revenir. Cela semblait important pour lui de marquer quelque chose de cette séance avant de partir. Ainsi il a comme un repère pour les prochaines séances. Comme si cette séance avait été importante pour lui au point de ne pas l'oublier. Ou bien tout simplement, peut-être avait-il peur d'oublier mon prénom ? Quoi qu'il en soit, je pense qu'il vérifiera à la prochaine séance si son dessin est toujours affiché.

Le suivi thérapeutique, quatrième séance

Lorsque je vais le chercher en classe, il semble volontaire pour venir puisqu'il se lève. En revanche, lorsqu'il me tend la main, je remarque en la lui serrant qu'elle est sans force, puis il déambule jusqu'au bureau de façon nonchalante. Je remarque une certaine décontenance du corps. Quelque chose ne tient pas droit puisqu'il titube. Il semble désorganisé à cet instant. Puis il pose ce corps lâche sur la chaise.

Il demande à réécouter Lully. Il y a alors une continuité avec le rendez-vous précédent. Ainsi il amène ce qu'il a envie d'écouter et met du Mozart. En écoutant il me dit voir un meurtre, celui d'une femme et il enchaîne en s'exclamant de nouveau sur la couleur de mes cheveux avant d'écrire sur une feuille « the satan ». Je me dis alors qu'il doit vraiment me craindre. Mais je fais attention à ne pas devenir sa persécutrice. Satan est le diable et je n'ai pas envie qu'il m'associe à lui sinon cela pourrait compliquer la thérapie. Alors il me faut trouver des moyens de détourner cette représentation. Il me parle ensuite d'un fœtus mort dans le ventre de sa cousine. Je comprends le lâcher du corps avec ces idées en lien avec la mort. Son corps ne tient pas, il s'affaisse sous le poids de ses pensées négatives. Ensuite il va s'entourer le doigt avec du scotch comme s'il mettait un sparadrap. Il dit que cela lui fait mal. Il met en action ses pensées douloureuses. C'est la manière dont il peut les exprimer. Puis il me parle de sa religion. Il trouve des moyens pour apaiser sa souffrance dans la religion ou à l'aide de « gri-gri » comme son pendentif. Une fois qu'il a fini, il me prévient et se lève pour partir. Il a réussi à apaiser ses souffrances et donc une fois rassuré, il peut se lever pour partir.

Cinquième séance

Je repère de nouveau des tensions dans le corps de Paul. Il se tord en vrillant sur lui-même avant de venir au rendez-vous. Il a des béquilles. Dès qu'il va parler de son père, la béquille va se transformer en arme de guerre. Puis il dessine un grand serpent et un lapin. À ce moment-là, la question de sa sexualité entre en jeu. Il dit qu'il est possible qu'il soit homosexuel. Il aurait peur d'en parler à son père car celui-ci pourrait ne pas accepter cette éventualité. Le grand serpent peut représenter la question sexuelle et en même temps elle semble représenter le père qui pourrait dévorer le petit lapin qui représenterait Paul, vulnérable devant ce père monstrueux. Alors il sort les armes comme pour se défendre ou bien pour se préparer à l'attaque du père. Puis il me dit que l'entretien est trop long et sort subitement.

Sixième séance

Il est accompagné à son rendez-vous par un éducateur. Il est souriant, je remarque que son corps tient, il n'est pas affaissé. Le fait d'être accompagné semble le porter. Il décide de faire une liste de prénoms de chiens dans deux colonnes différentes : une « fille » et une « garçon ». Il va noter « Lully ». Il réutilise le nom de ce compositeur dont nous avions parlé auparavant. Il l'associe à quelque chose de positif mais peut-être qu'il le réutilise dans un but de me séduire.

Il me montre qu'il est attentif à nos échanges et notamment à ce que je lui ai fait découvrir.

Paul n'aime pas sa chambre. Alors je vais parler à M. M. pour voir ce qu'il est possible de faire avec Paul afin que ce dernier puisse s'inscrire sur son lieu de vie. J'endosse alors la fonction maternelle, certainement séduite par son discours, pour aller trouver l'éducateur afin que Paul puisse trouver du répit. Il est dans une période néfaste. Il ne veut pas aller en classe alors il erre de part et d'autre du domaine. Parfois il prend la fuite dans le but d'être rattrapé. Il a besoin qu'on le prenne par la main et que l'on s'occupe de lui. Beaucoup d'adultes et de jeunes le pointent du doigt. Il est sous le regard de nombreuses personnes. Parfois cela lui est insupportable mais d'autres fois il est à la recherche de ces regards.

Rencontre dans le couloir et septième séance

Je reçois Paul en urgence car je remarque à nouveau un laisser-tomber du corps chez Paul. Ses mains semblent mortes et ne répondraient plus. Son corps semble vidé de sa jouissance. Ses mains sont flasques, pendantes, sans vitalité, sans force. Le corps dans sa dimension imaginaire va interférer sur le corps réel en provoquant une incapacité chez Paul à utiliser ses mains. Ce phénomène de corps me fait penser à une alerte. Comme si quelque chose de plus difficile pour Paul allait arriver.

Je suis recherchée par Paul et je réponds à cette recherche pour maintenir le lien fragile. Il semble être dans une extrême détresse. Il me raconte ses hallucinations, il alerte. Il entend et voit une dame le menaçant s'il ne répond pas à ses ordres. Il veut se reposer. Il est à la recherche de soin. Je demande à un chef de service d'être à l'écoute de Paul, de prendre un petit moment avec lui. Il emmènera Paul à l'infirmerie et lui passera une crème sur les mains. Le jeune sort souriant, satisfait. En ce qui me concerne je ne suis pas tranquille. J'ai l'impression que ce n'est pas terminé et quand la situation reste en suspens.

La crise

C'est l'affolement ! Un éducateur vient me trouver prestement car Paul est en train de faire une crise. Paul se balance sur sa chaise et hurle. Son corps est raide. Il tient son pendentif devant son visage comme si celui-ci le protégeait. Il dit voir la dame et qu'elle lui ordonne de sauter par la fenêtre sous peine de tout brûler. Je m'assois devant lui et lui dis que les personnes

présentes sont là pour lui, que rien ne va arriver et que nous le protégeons. Cela le calme, les hurlements cessent et il sanglote.

À l'infirmerie, il réussit à se détendre. Un éducateur présent n'hésite pas à plaisanter, ce qui détend l'atmosphère. Paul dessine la fameuse femme et, à côté, l'établissement. Elle est pendue à l'arbre. Les voix lui parlent de vengeance. Cette femme utiliserait Paul pour se venger de son mari. Cela me fait penser à sa mère victime de son père mais je n'en saurai pas davantage. Il dit voir la femme dans le miroir. Cependant, c'est mon propre reflet que l'on aperçoit dans le miroir. Cela ne me plaît pas tellement. Je pense aux premiers entretiens où Paul me parlait de mes cheveux puis dessinait des monstres. Je suis souvent mise en lien avec ses monstres qu'il craint.

L'infirmière et moi convainquons un des cadres d'hospitaliser Paul. Il partira avec l'ambulance en souriant.

Huitième séance, informelle

À son retour, il veut tout de suite me parler. Il me raconte sa rencontre avec une jeune fille à l'hôpital. Il dit être heureux d'être de retour car il a été très bien accueilli. C'est la première fois que Paul s'absente depuis que je le suis et il souhaite reprendre les séances. Il y a quelque chose qui le fait tenir dans le suivi, même si les séances sont parfois très courtes. Il y a une continuité malgré la discontinuité. C'est un suivi qui oscille mais qui tient.

Neuvième séance

J'ai eu l'idée d'afficher la phrase « Cogito, ergo sum » dans mon bureau. J'avais en tête que cela pourrait avoir un effet sur certains des jeunes que je suis, dont Paul fait partie. Effectivement, il me demande ce que cela signifie : « Je pense, donc je suis ». Il me le demandera à plusieurs reprises comme pour se l'approprier. Cela semble le rassurer. D'ailleurs corporellement, ses membres sont comme rassemblés. Ils tombent moins. Le corps est droit et tonifié.

Puis il dessine de nouveau des monstres. Alors je décide de prendre une feuille moi aussi et de dessiner un ange qui sourit. Cela le surprend. Je lui dis que cet ange va le protéger de tous

ces monstres. Je tente de faire preuve de créativité afin de maintenir ce lien fragile. Il décide d'abord de garder ce dessin, puis de le mettre avec ses dessins, dans la pochette à son nom rangée dans un placard. Je lui dis : « *Les monstres vont au placard* » et mets fin à l'entretien dans le but que cette phrase le marque. Je lui dis que nous n'allons pas nous revoir avant quasiment un mois. Il part et revient quelques minutes plus tard.

Il pointe le fait qu'il ne se confierait qu'à moi en tentant de me piéger. Il dit que si je répète ce que je lui dis, il saura que c'est moi. Mais je n'entre pas dans ce jeu et précise que je travaille dans son intérêt avec d'autres professionnels. Mais il veut me dire à tout prix quelque chose. Il va l'écrire : « BEBE ». En parler lui est difficile. Son fantasme d'être père se rejoue. Il a de nouveau une petite amie et ses rêves de famille ressurgissent. Cependant, je le renvoie vers M. M. pour en discuter car je ne serai pas présente pendant un moment.

Dixième séance

Cela fait plus d'un mois que je n'avais pas revu Paul à cause des jours fériés, des vacances et de son hospitalisation qui a duré trois semaines. Il a fugué avec d'autres jeunes pendant toute une nuit. Les cadres de direction ont mis en place un planning pour que les éducateurs se relaient tous les jours pendant une semaine afin que les fugueurs soient encadrés pour faire leur punition qui est de copier des lignes. Le but est que chaque éducateur puisse discuter de cette situation avec les jeunes. Paul échappe à cette punition pour l'instant car il a fugué de nouveau. Sa grand-mère a téléphoné pour nous prévenir que Paul était en train de hurler, de pleurer et qu'il voyait une dame. M. M. et d'autres éducateurs sont venus au domicile pour tenter de calmer la situation. Paul a ensuite été hospitalisé.

Il me parle de nouveau de cette dame qui le hante. Il me dit qu'il n'a jamais essayé de lui dire de partir, de le laisser, après que je lui ai posé la question. Puis il passe à autre chose en me demandant de voir ses dessins. Il s'assure alors de la continuité de notre lien et de la thérapie. Il vérifie que je ne l'ai pas oublié pendant cette longue absence, que je n'ai pas balancé ses dessins à la poubelle. Il est rassuré de les retrouver. Il me dit qu'ils sont « morbides ». Je lui demande ce qu'il entend par là mais il n'en dit rien et dessine autre chose : une ancre. Puis il dit vouloir devenir marin. Il y a une construction de son identité. Le « LOL » qu'il dessine à côté signifie « Lot Of Laughing », que je traduirais par « ça me fait beaucoup rire ». Alors, rit-il de ses propres dessins ? J'observe une évolution dans sa façon de se présenter. Il semble être dans une

nouvelle dynamique, plus positive.

L'absence est en jeu dans ce suivi. Il va en faire l'expérience et va pouvoir internaliser l'absence et a une fonction structurante et encadrante. Il peut me penser présente lorsqu'il est absent. Il sait qu'il va y avoir une continuité. J'occupe alors une fonction maternelle dans ces moments.

Paul ne souhaite pas rester plus longtemps. Mais à plusieurs reprises il viendra frapper à ma porte pour ne pas dire grand-chose mais pour aller quelque part. Puis il me dira être fatigué alors je lui dis de se reposer cinq minutes avant de reprendre l'écriture de sa punition. Il vient au moment où l'éducateur s'absente. Mais lorsque l'éducateur est avec lui, il reste à parler ou à écrire. La présence duelle le contient.

Paul va balancer les chaises dans la salle lorsqu'il se retrouve seul. L'infirmière et moi-même tentons de le calmer. Je vais trouver un éducateur en lui expliquant ce qui vient de se passer mais celui-ci me passe devant sans prendre le temps d'écouter. Puis il dit à Paul d'aller regarder la télévision. Paul semble content mais ce n'est pas ce qui était prévu. Lorsqu'il voudra revenir à sa punition, la porte sera fermée. Mais Paul veut terminer sa tâche. J'en échange avec un des chefs de service qui me dit qu'il prend le relais.

Il y a des questionnements quant à l'accompagnement de Paul. C'est pourquoi je vais passer par différentes instances avant de reprendre le cours du suivi. Je repérerai les effets que ces différents espaces de réflexion ont eus sur le suivi.

Rencontre avec l'éducateur co-référent de Paul

Cet échange a permis à ce que M.M. et moi-même fassions connaissance. En effet, je suis très peu en lien avec les éducateurs du manoir pour des raisons organisationnelles. Je ne partage pas leurs réunions cliniques. Je suis très peu dans l'établissement et donc les moments d'échanges sont rares. Pourtant ils sont nécessaires puisqu'ils vont avoir un effet sur Paul. Paul va repérer cette mise en lien et va pouvoir s'appuyer dessus. M.M. va parfois se positionner en tiers dans la relation entre Paul et moi. Il sera un soutien lorsque Paul ne souhaitera pas venir en entretien. Ce soutien va permettre à Paul de trouver une contenance à travers l'intériorisation de la fonction paternelle endossée par M. M. Cela s'ajoute à la fonction maternelle que je peux

moi-même assumer.

D'ailleurs comme des « parents », nous nous racontons ce que Paul peut mettre en place lorsqu'il est avec chacun de nous. Nous allons trouver une cohérence dans nos pratiques pour travailler avec Paul car nous pouvons mieux comprendre sa façon de fonctionner à travers ce qu'il met en place dans les différents espaces. Cela va permettre à Paul un étayage amenant un choix d'objet grâce aux soins reçus qui le satisfont et de trouver une structure rassurante chez l'adulte, notamment chez ceux qu'il va investir.

D'ailleurs les objets semblent interchangeables parfois chez Paul. Plusieurs personnes vont avoir une fonction tiercéisante ou maternelle. Cela varie en fonction de ce qu'il vit et avec qui il le vit. Cela peut faire penser à un morcellement des fonctions paternelles et maternelles puisqu'il trouve « des bouts de maman ou de papa » chez différents adultes s'occupant de Paul. Parfois je peux représenter une fonction paternelle et une autre fois maternelle. Cela oscillait jusqu'à présent. Cet éclatement des fonctions ne permet pas un investissement total de l'objet. Cela semble partiel. Il arrive à Paul de mettre en acte ce morcellement. Notamment lorsqu'il colle sur le mur un des triptyques sur le côté : un en haut dans lequel reflète sa tête, puis un en bas dans lequel reflètent ses jambes et ses pieds et celui du milieu, non aligné par rapport aux autres, et dans lequel aucune partie du corps ne se reflète. Tout est morcelé chez Paul mais demande à se rassembler. Je me demande si le rassemblement institutionnel va permettre un rassemblement chez Paul.

Réunion générale à la demande des éducateurs

La fugue des cinq jeunes est venue souligner un manque de contenance sur le lieu de vie. Les éducateurs se questionnent, certains se sentent fatigués, d'autres disent vouloir baisser les bras car cela deviendrait très difficile de faire leur travail sur ce lieu de vie. Ils se plaignent de faire de la surveillance et non de l'accompagnement éducatif. Alors ils demandent une réunion générale afin de trouver des solutions.

Le cas de Paul vient souvent illustrer les dysfonctionnements institutionnels. Le psychiatre de l'institution qui, d'une certaine manière représente le père de l'institution, va poser de sages paroles qui seront entendues et attendues par l'ensemble des équipes. Il dira : *« La créativité et la réussite sont les clefs du thérapeutique ».* Cela n'est pas si simple à mettre en

application mais à ce moment-là, cela me permet, et à d'autres également, de se sentir soutenus dans l'accompagnement de Paul. À partir de cet instant, le tiers va prendre tout son sens. Dans les entretiens que j'aurai avec lui, cette fonction de tiers sera omniprésente et je ne serai plus seule avec Paul. Le père sera un précieux soutien dans la relation thérapeutique. J'ai développé plus haut la théorie de Green (1995) au sujet du « principe de parenté ». Le père est le séparateur dans la relation mère-enfant. C'est alors ce qui se joue dans cette relation. C'est comme si, d'une famille monoparentale, je passais au couple parental dans une dimension thérapeutique. Lors des prochains entretiens, j'aurai ce tiers en tête. Cela va permettre une certaine fluidité dans l'accompagnement thérapeutique de Paul. Si pendant un instant, Paul est amené à se décrocher de la relation, un autre adulte pourra prendre le relais car il se sentira soutenu par ce tiers et ne remettra pas en question les limites de son implication dans la relation avec Paul.

Cela aura des effets sur Paul qui tombera moins dans les mailles du filet puisque une coque protectrice sera toujours en place à travers le tiers. Paul se sentira contenu et protégé. Ainsi il pourra entrer dans une phase d'individuation et aller questionner ses origines afin de se construire en tant que sujet. Il se sentira porté et pourra expérimenter de façon rassurante les méandres de l'adolescence. C'est ce que je tenterai de démontrer dans la suite du suivi.

Rencontre à la demande de l'équipe pédagogique

La professeure de Paul me questionne beaucoup sur la santé psychique du jeune. Elle s'inquiète pour lui et semble démunie face à ses manifestations. Il erre, va et vient entre la classe et son lieu de vie. Professeurs et éducateurs se renvoient Paul. Les apprentissages scolaires ne semblent pas adaptés à la façon dont Paul pourrait apprendre quelque chose.

La réunion générale va permettre à l'équipe pédagogique de trouver les moyens de s'adapter à Paul en collaborant avec l'équipe éducative et, de façon plus générale, avec l'institution entière. Ainsi des ateliers pédagogiques vont être créés. Une éducatrice va accompagner Paul dans le nettoyage d'une plage. Paul parle souvent de la mer, des animaux marins. Le nettoyage de la plage aura du sens pour lui puisqu'il lui donnera un but : participer à la sauvegarde de la nature et des animaux. C'est un accompagnement individuel très adapté au jeune. Paul est revenu souriant de cette expérience malgré des conditions climatiques défavorables.

Après cette expérience, un soulagement institutionnel s'est fait ressentir. En effet, les classes se sont senties soutenues par l'équipe éducative et par les cadres qui ont permis ce « hors cadre ». Accompagner en individuel un jeune à l'heure de la classe et hors rendez-vous importants (tribunal, médiation, ASE, commissariat...) n'est pas habituel. Paul ressentira les bienfaits de cette adaptation. Il y aura moins de conflits verbaux avec Paul. C'est le début d'un échange et peut-être la naissance d'une confiance mutuelle entre les adultes et Paul.

Les équipes restent toujours en demande de rencontres régulières et d'espaces de réflexion afin d'adapter leurs accompagnements mais aussi de partager de façon institutionnelle leurs inquiétudes mais aussi leurs solutions.

L'équipe des cadres

Les cadres ont des difficultés à se réunir car il y aurait toujours des urgences. Mais une décision a été prise et nous devons nous rencontrer régulièrement. Grâce à cet espace, nous pouvons unifier notre discours auprès des équipes. Nous décidons de proposer une réunion à thème. Les équipes sont entendues et l'échange entre chaque professionnel est possible. Toutes ces instances que je viens de présenter ont permis une unité dans l'accompagnement de Paul. Le tiers institutionnel prend ses fonctions en servant d'appui à chacun d'entre nous lorsque nous sommes seuls avec Paul. Ainsi, il y a une meilleure compréhension du fonctionnement psychique de Paul. Mais il faut être vigilant à ce que cela tienne dans le temps. Il faut se réunir et échanger tous ensembles pour le bien-être de ces jeunes hors des limites.

Le regard des autres sur Paul

Il reste un point qui n'a pas été abordé lors de réunions cliniques : comment parler aux jeunes des difficultés de Paul ? Les autres enfants rejettent Paul qui est en marge. Mais Paul ressent ces regards de jugements ou d'incompréhension posés sur lui. Il peut d'ailleurs se servir de ces regards pour bénéficier d'un traitement particulier, ou bien ne pas les supporter et s'en prendre aux autres ou à lui-même physiquement.

Du côté des adultes, une unification se crée avec un but commun permettant de mieux comprendre le fonctionnement psychique de Paul et de s'y adapter. Cependant, tout n'est pas si aisé. Tout ne sera pas réglé ainsi. Les relations doivent s'entretenir tout comme ce lien

institutionnel qui doit se maintenir dans le temps.

Cette pause dans le suivi m'a paru importante à souligner car elle a eu des effets sur l'accompagnement et sur le comportement de Paul. Cette mobilisation a servi d'appui pour Paul qui a pu se mobiliser, se rassembler lui-même à certains moments du suivi. C'est ce que je découvrirai dans la suite de sa thérapie.

Onzième séance

Paul n'est pas en classe car ses difficultés ont été entendues par l'institution. Il me parle de son arrière-grand-mère qui serait la femme de ses hallucinations. La recherche d'identité est alors en jeu à travers cette arrière-grand-mère très archaïque qui est nommée par Paul. Le regard de l'autre est mis au travail. Il demande à ce que M.M. se joigne à nous. Il va demander le tiers dans sa séance. Il veut changer de chambre. Sa chambre est en face du bureau des éducateurs qui peuvent avoir un œil sur Paul. Cet œil peut à la fois être rassurant pour lui et, à l'inverse, il cherche à le quitter. Paul semble vouloir évoluer en s'émancipant du regard des éducateurs, comme un adolescent voulant quitter le foyer familial.

L'unité ou la mobilisation des équipes a des effets sur Paul. Il va pouvoir mettre en mots sa demande d'émancipation sans être dans l'acte.

Paul a un comportement de petit enfant. Il veut que je demande en tant que mère, au père (M.M.) s'il peut changer de chambre. Il se sert de cet entretien pour en faire la demande en pensant être soutenu par la mère.

À la fin de l'entretien, il met en mot sa difficulté à aller en cours et ferme la porte doucement. Il y a un changement remarquable dans l'attitude de Paul qui vient mettre en avant son apaisement. Il laisse les choses à leur place. Ne tente pas d'outrepasser le cadre.

Douzième séance

Paul titube de nouveau lorsque je vais le chercher. Il écrit quelque chose voulant dire selon lui, « désolé ». Il prétend ne pas avoir envie de parler. Alors j'acquiesce et cela semble le surprendre. J'ai l'impression qu'il n'est pas satisfait par ma réponse. Il va alors mettre en place

des stratagèmes afin d'obtenir une réponse satisfaisante qui est celle de la mère insistant pour que son enfant se confie à elle. Alors il va partir de l'entretien, transgresser le cadre en allant se servir dans la cuisine. Je ne lui interdis pas et il semble décontenancé. Je lui dis que je le ramène en classe mais que je reste disponible pour le recevoir plus tard, s'il veut parler.

Paul cherchera à revenir. Je lui redonne un rendez-vous et il adopte une démarche très sautillante. Il n'a pas la même attitude. Il a été entendu et semble alors disposé à travailler. Il me parle de sa copine en me disant qu'il est désolé de s'être disputé avec elle. Il semble triste. Il fait du lien entre ses sentiments, ses émotions et le contexte. Il dit ne pas être le père de l'enfant de sa copine et semble très touché.

Il va ensuite dessiner un arbre. Cela me fait associer avec la filiation et les origines qui sont au travail chez Paul. Le fait de ne pas devenir père le renvoie à sa propre histoire familiale. Cet arbre représente quelque chose qui a un corps qui tient. Il a besoin de quelque chose de rassurant. Il se pose pour la première fois la question de son placement qu'il ne semble pas comprendre puisque ses frères et sœurs sont au domicile.

Treizième séance

Paul vient en avance en rendez-vous et dit qu'il n'a rien à dire. Il prend quand même ce temps pour s'installer et communiquer d'une autre façon que par la parole. Il parle de l'hospitalisation. Il semble vouloir s'absenter de l'établissement mais en précisant la durée de l'absence il s'assure qu'il pourra revenir en rendez-vous. Il s'assure qu'il pourra toujours avoir une place ici.

Ensuite il dessine deux diablotins qu'il divise en deux avant de les jeter à la poubelle. Il prend une autre feuille et lorsque je le questionne sur ce que regardent les yeux qu'il a dessinés, il veut partir. Mais il va tester les limites en tentant de prendre le téléphone. Je lui interdis et il décide d'utiliser l'humour comme mode défensif. Je crois que les vacances approchant, il s'inquiète de mon absence dans l'établissement. De plus, il sera également absent après les vacances, ce qui fait une longue période sans que je le reçoive. La séparation semble compliquée pour Paul qui en attrapant le téléphone veut peut-être que nous restions en contact. Alors, en le raccompagnant je lui dis que nous nous reverrons à son retour.

Quatorzième séance

L'été est passé et Paul est rentré de son hospitalisation. Il demande à me voir, je lui permets d'entrer. Il vient vérifier qu'il a bien toujours sa place en entretien. Il dessine des traits allant dans tous les sens en m'expliquant que cela représente son cerveau. Comme s'il me disait qu'il y allait avoir du travail cette année pour démêler tout ça. Il sort et je reste sur ce dessin posé en face de moi telle une énigme à résoudre.

Quinzième séance

Les engagements de l'institution envers Paul sont tenus puisqu'il a un emploi de temps aménagé. Les éducateurs ont décidé de travailler avec lui l'autonomie en le laissant aller seul en train chez le psychiatre. Paul a un suivi régulier avec le psychiatre de l'hôpital qu'il a rencontré de nombreuses fois lors des hospitalisations. De plus, « notre » psychiatre étant parti à la retraite, il ne travaille plus dans l'établissement. Un relais a été fait entre les deux psychiatres pour le suivi de Paul.

Paul m'annonce fièrement et en se tenant très droit, qu'il est allé en stage. De plus, il est ravi de prendre seul le train. Il semble d'ailleurs grandi. Mais au fur et à mesure de son discours, son corps se ramollit et se renferme sur lui-même. Il demande un jouet en bois pour enfant. Comme s'il ne pouvait pas tenir cette posture d'adulte trop longtemps et qu'il fallait trouver rapidement du réconfort dans une régression vers la petite enfance. Il veut emmener l'hippopotame avec lui comme un enfant ne pouvant se séparer de son jouet à la fin d'un entretien. Je lui explique que ce jouet est disponible pour tous les autres enfants comme je le ferai pour un enfant de trois ans.

Paul va aborder des sujets tels que l'inceste. Il me dit dormir avec sa sœur. Il veut sans doute que je lui rappelle l'interdit de l'inceste. Il continue en précisant son âge, beaucoup plus jeune que lui. Je ne sais pas si cette scène est fantasmée par Paul ou s’il vient m'alerter sur quelque chose qui ne lui semble pas tout à fait autorisé. N'ayant pas de réaction de ma part, il se lève et erre dans la pièce. Il finit par sortir pour aller vers l'infirmerie. Il semble avoir besoin encore de soin en individuel. Mais il peut entendre l'impossibilité pour l'infirmière de le recevoir et réussit à aller dans sa classe.

On passe par tous les âges dans cet entretien. D'abord adulte, puis celui de la petite enfance, pour finir avec l'adolescence et les questionnements sur la sexualité.

Seizième séance

Les meubles ont changé de place et cela semble convenir à Paul. Il s'installe et dans la continuité de notre entretien précédent, Paul inscrit le mot « maman » sur la table. Cela montre que le jeune enfant a refait surface chez Paul et qu'il est toujours dans cette demande de soin. Il semble toujours dans la vérification des limites et de mes propres limites puisqu'il inscrit ce mot sur la table. Il renverse les feutres et lorsque j'interviens lui tendant une feuille, il me rétorque que, sur son lieu de vie, « c'est la guerre ».

Son téléphone lui aurait été confisqué par les éducateurs mais aurait été volé dans leur bureau, ce qui s'est réellement passé selon les éducateurs. Non seulement quelqu'un a volé une partie de l'intimité de Paul puisque dans son téléphone se trouve ses messages et ses photos. La question du regard de l'autre est de nouveau mise en avant. Un autre inconnu va avoir des informations sur lui. Cela se mêle à la question de la confiance envers les éducateurs. Son téléphone lui avait été retiré et sa vie personnelle devait être protégée par les éducateurs qui n'ont pas pu empêcher ce vol. De façon plus générale, l'institution et tous les adultes qui en font partie sont susceptibles de ne pas être suffisamment protecteurs.

Il va ensuite parler de choses en les mélangeant mais il pointe des éléments de sa vie en jeu en ce moment. Il parle d'une fille rencontrée dans le train. Il parle de violences auto agressives et de son stage. Il aurait refusé un apprentissage proposé par les patrons. Je retrouve souvent ce type de discours chez les jeunes en apprentissage qui préfèrent dire qu'ils ont refusé un stage plutôt que d'admettre l'échec de ne pas avoir été renouvelés ou voire même renvoyés. Alors il y a un collage de ce discours des autres jeunes chez Paul.

Puis les monstres de Paul se retrouvent sur un nouveau dessin. On retrouve un corps dont la tête est détachée. Le corps est morcelé. Chez Paul, les têtes ont du mal à rester accrochées. Cela me rappelle la fois où il a voulu découper une tête avec une scie, ou bien lorsqu'il passa les ciseaux devant moi, faisant le geste de me couper la tête. Je mets les monstres au placard comme je le fais habituellement. Il va ensuite à l'infirmerie en titubant, en se plaignant de maux de ventre et de toux dans le but que l'on prenne soin de lui. Une fois le soin

reçu, il est guéri de façon instantanée.

Dix-septième séance

Paul vient pour m'annoncer qu'il a une nouvelle petite-amie. Il dessine un cœur et raconte la manière dont cela est arrivé. Quatre phrases suffisent. Il s'est intéressé à ce que l'autre pouvait apprécier chez lui : ses yeux. Décidément les yeux sont très présents dans son discours. Mais cette fois ce sont des siens dont il s'agit. Il n'en dira pas plus et partira très rapidement. Il avait besoin de déposer cette information et a choisi mon bureau. Il semble qu'il veuille me tenir informée de tout ce qui lui arrive de nouveau afin de ne rien omettre. Tout est déposé en sécurité dans le bureau et cela lui permet de passer à autre chose.

Dix-huitième séance

Le climat dans l'institution semble insécurisant. Beaucoup de jeunes me demandent si des terroristes peuvent venir jusqu'ici. Un éducateur m'informe que Paul aurait de nouveau fait une crise. Paul me parle de son inquiétude car son ami est parti en fuguant. Paul n'a pas réussi à le retenir et il semble très inquiet pour son ami.

Il pousse un cri me faisant lui demander ce qui pourrait l'apaiser et il répond « l'hospitalisation ». Ne mettant rien en place pour répondre à sa demande, il préfère partir. Il ne semble pas avoir trouvé ce qu'il cherchait dans mon bureau : que je parle pour lui afin qu'il puisse être hospitalisé.

Dix-neuvième séance

Paul a des moments très régressifs qui se dévoilent à travers ses dessins. Il rejette mes propositions pour mettre des mots sur ses dessins. Il me répond toujours qu'il ne sait pas ce qu'il dessine. Je le surprends en lui demandant ce qu'il sait. Cela va lui permettre de parler d'un bon moment vécu avec son père. Si je m'en tiens à ce que Paul veut bien montrer : des visages rouges, des revolvers, cela alerte. Dans ce cas, la personne voyant ces dessins peut s’inquiéter de l'état dans lequel se trouve Paul et comment lui apporter une aide. J'ai souvent l'impression qu'il joue avec sa pathologie, qu'il s'en sert pour obtenir ce dont il a besoin. Cela ne veut pas dire que ce jeune va bien et qu'il n'est pas en souffrance.

Il ne reste pas après m'avoir parlé de ce bon moment passé en famille. Le fait d'avoir déposé quelque chose de positif semble l'avoir défait de ses monstres. J'insiste sur les mots « au revoir » avant qu'il ne parte afin de lui montrer que cet espace ne lui est pas fermé mais aussi que ce sera la dernière fois que nous nous verrons de la journée afin de cadrer ces entretiens. En effet, Paul peut demander plusieurs fois dans la journée à venir dans mon bureau mais souvent il ne vient pas lorsque c'est son temps.

Vingtième séance

Je croise Paul qui fuit les entretiens : il en a manqué plusieurs. Je lui rappelle que nous avons rendez-vous le lendemain mais il veut me voir aujourd'hui. Comme cela fait longtemps que je l'ai reçu, j'accepte. Je ne respecte pas le cadre moi-même en acceptant.

Il parle de fugue, du décès de sa tante, de son ami Harry. Tout est dit rapidement. Puis il dessine des escaliers, des cheminées et un taureau en disant que c'est moi sur le dessin. Le taureau est un animal très viril qui attaque et qui est craint. Il y a toujours ce tiers paternel qui est omniprésent dans les entretiens. Puis tout à coup, il parle des TOC de sa sœur. Lorsque je le renvoie vers lui-même, il préfère s'endormir. Il me dit ensuite que c'était une blague de faire semblant de s'être endormi.

Puis il me parle de sa respiration, s'excusant qu'elle soit si forte. Le renvoyant vers l'infirmière pour qu'elle surveille son asthme, il semble ravi. Il se redresse puis pour transgresser le cadre, il écrit mon nom sur la gomme. Il cherche à me montrer comme une certaine reconnaissance. D'ailleurs il sort une pièce de monnaie de sa poche et me la tend. Je lui dis que cela lui appartient et que je ne reçois pas d'argent de la part des jeunes. Mais cela ressemble à un paiement. Il y a donc un investissement de la part de Paul. Il veut investir financièrement dans ce suivi. J'utilise l'humour pour décaler son paiement et l'amène à la symbolisation. Il me répond par l'humour à son tour grâce à ses capacités d'imagination. Lorsque je lui fais penser à dix mille pièces de cinq centimes, il réussit à se les représenter et à répondre que cela serait très lourd. Cet échange lui permet de repartir sereinement.

Vingt-et-unième séance

Paul erre, il a le visage triste. Il me parle de sa sœur. Cela fait plusieurs fois qu'il parle de sa petite sœur. Cette dernière se questionnerait sur le fait que Paul ne vive pas au domicile. Il y a quelques mois, il disait ne pas connaître les raisons de son placement. Mais cette fois il vient avec une réponse. Il prétend que son père est à l'origine de sa venue au foyer.

Il ne peut m'en dire plus et trouve un moyen de détourner le sujet en sortant son téléphone et il se prend en photo. Je lui demande de ranger son téléphone. Après m'avoir confié que son père serait à l'origine de son placement, il me confie avoir retrouvé son téléphone sur une armoire. Cela semble être quelque chose d'interdit étant donné sa façon de m'en parler.

Il passe à un autre sujet en me parlant de l'Égypte et des fossiles. Il me dit vouloir « faire ce métier ». Je me dis qu'il doit avoir envie de fouiller pour trouver des secrets. Puis il énumère une liste de métiers du soin ou de la justice qu'il aimerait faire. Cela est évidemment en lien avec tout ce qu'il vit en ce moment : jugements, convocations au commissariat, hospitalisations. Mais il me dit, au milieu de ce discours, qu'il pourrait être voleur avant de s'en défendre, prétextant l'humour. Il attaque le cadre et ses limites entre l'histoire du téléphone portable et celle d'être un voleur. Ensuite, il sort des gâteaux de sa poche, me parle de fugue. Tout est dans l'interdit. Entre temps, il me présente des photos de famille. Il souhaite me montrer sa petite amie mais cela ne fonctionnerait pas sur son téléphone.

Enfin, je lui dis de parler par lui-même aux éducateurs du portable et des gâteaux qui sont interdits en journée. Il ne veut pas leur révéler. Il revient sur la fugue qu'il a faite il y a quelques mois avec d'autres jeunes. Il dit qu'il le referait. Cela semble avoir été une expérience excitante pour Paul qui amène ensuite un sujet autour de la sexualité. Un des jeunes aurait montré ses fesses et ce serait battu. On remarque le conflit au sujet de l'homosexualité : elle est dévoilée mais attaquée. Elle ne peut pas être assumée. Paul ne veut pas en parler davantage.

Il dessine un téléphone portable avec un écran brisé qu'il va réparer en lui mettant des points de suture. Peut-être veut-il prendre soin de ses secrets et de son intimité mutilée ? Le portable est cassé comme son corps morcelé. Cependant il tente de le réparer.

Vingt-deuxième séance

Paul est venu, non pas me voir, mais voir qui était cette jeune fille dans mon bureau. Mina, stagiaire de licence 3, a un âge très proche de celui des jeunes. Pour rappel, l'établissement ne reçoit que des garçons. La présence de cette jeune fille intrigue Paul. Donc il vient vérifier directement par lui-même. Lorsqu'il revient le lendemain, il semble déçu que Mina ne soit pas là. Quoi qu'il en soit elle n'aurait pas été présente pendant l'entretien de Paul puisque celui-ci semblait avoir d'autres intentions derrière la tête qui ne sont pas adaptées au lieu de soin.

Lorsqu'il me parle de l'insulte : « bâtard » que lui aurait proférée un éducateur et qu'il construit en parallèle « un manoir » comme il l'intitule, je pense alors à son lieu de vie qui s'appelle ainsi. Je fais le lien sur ce qui se joue chez Paul en ce moment. Il est en plein questionnement sur ses origines et sur son identité. Je ne sais pas si cette insulte a été réellement dite, mais elle vient en réponse aux questions de Paul. Un « bâtard » est un enfant illégitime, soit conçu hors mariage, soit lors d'un adultère. Cela fait écho à la question de ses origines. Cela rappelle ce qui a pu se passer au sein du couple parental, à la maison, au foyer. Alors à ce moment-là, il construit son foyer : « le manoir ».

Ensuite il va me parler d'un épisode de violence entre son père et lui, où la belle-mère est mentionnée. Il me dit rapidement que c'est faux car il se rend compte que ce scénario ne tient pas la route. Je reprends cela avec lui en lui disant que je peux entendre sa colère mais que ces accusations sont graves. Il va replacer son élastique dans ses cheveux devant le miroir et me prendre mon sac à main. Je m'impose en lui disant de me le rendre tout de suite et fait un trait d'humour sur sa féminité en parlant de l'élastique et du sac à main. Il part en sautillant comme si j'avais mis le doigt sur quelque chose de juste pour lui. Il se questionne sur sa sexualité, peut-être était-il venu pour entendre quelque chose de cet ordre.

Vingt-troisième séance

Paul vient à son rendez-vous m’annoncer qu'il ne veut pas aller chez son psychiatre, il veut fumer et ne veut pas rester à sa séance. Il part. Je ne le rattrape pas car je ne veux pas être en position de celle qui le supplie de venir aux entretiens. Mais il est venu me le dire tout de même. Il a besoin de marquer ce temps.

Vingt-quatrième séance

Paul va me parler de l'injustice qu'il ressent en se comparant à ses camarades. Je ne le comprends pas très bien. Il ne prend pas le temps de bien articuler. Il déverse, il a besoin de me parler de cette injustice absolument mais il ne tient pas en place et veut rapidement sortir. Lorsqu'il arrive devant la porte, il se stoppe et m'annonce qu'il va voir sa copine rencontrée à l'hôpital. Je sais que ce n'est pas possible, ayant appris une heure avant qu'il était accusé de viol sur cette adolescente. Mais je comprends pourquoi il me parlait d'injustice. Il veut se défendre de ces accusations de viol. Je ne sais pas si Paul a compris de quoi il était accusé mais il vient tout de même dans mon bureau pour parler de cette affaire de façon détournée.

Avant de me parler de sa copine, il m'a dit : « *je suis mort* » en faisant semblant de s'étrangler avec son écharpe. Je lui ai rappelé qu'il était bien vivant. Cela l'a arrêté. Je ramène de la vie en lui disant qu'il est bien vivant, mais cela n'est pas supportable pour Paul qui se lève et pour partir avant de me parler de sa copine.

Paul ne veut plus retourner à l'hôpital d'après les éducateurs. Je pense que le fait que sa « copine » qui l'accuse de viol, ne soit plus présente le même jour que lui, ne lui donne pas satisfaction. Paul a besoin de se mettre en lien avec des jeunes filles. C'est pour cela qu'il venait demander un entretien lorsque Mina était présente.

Vingt-cinquième séance

Paul vient pour démêler des nœuds. Il me parle de ses relations avec les filles qui seraient meilleures. Il poursuit en me parlant de sa sœur et de sa relation à elle. Elle aurait été rackettée mais il serait intervenu. Il se positionne en protecteur de sa sœur. Mais à travers cette protection, peut-être veut-il sa sœur exclusivement.

Une fois les nœuds du collier retirés, collier très cher, selon lui et d'abord pour sa sœur puis finalement pour lui, il veut que je le lui attache mais je le renvoie au miroir. Je me pose la question du mensonge. Il est qualifié de menteur par ses pairs et par certains adultes. Dans quel but ment-il ? Ce sont toujours des mensonges très impressionnants par leur gravité ou par leur exception. Il veut qu'on le voit différent des autres, celui à qui il arrive des choses très particulières. Il veut donner une image de grandeur. Il est forcément quelqu'un de fortuné s'il

achète un collier si cher. Il a besoin de lumière, qu'on le remarque comme quelqu'un d'exceptionnel.

Vingt-sixième séance

Paul nie avoir été hospitalisé ces trois dernières semaines et ne veut pas rester. J'essaie de trouver des techniques afin qu'il puisse poursuivre son suivi en lui proposant de rester au moins cinq minutes. Il veut que je le renvoie et met en œuvre toutes sortes d'interdits. Il touche au téléphone, renverse des objets sur le bureau.... Je suis installée, j'attends qu'il arrête.

Ne réagissant pas, il s'assied puis rapidement il me parle de son beau-père qui se muscle avec deux chaises et il m'en fait la démonstration. Il s'agit d'un concours de force pour Paul. Il veut des muscles pour être plus fort. Peut-être veut-il surpasser son beau-père afin de séduire sa mère, comme il voulait séduire sa sœur en battant son agresseur ?

Il veut sortir, mais il dessine sur la boîte à mouchoirs alors je lui tends une feuille sur laquelle de nouveaux monstres ou morceaux de monstres apparaissent. Il brave ensuite un nouvel interdit en mettant sa cigarette électronique devant moi. Il finit par sortir en touchant aux aiguilles de l'horloge et je lorsque je lui dis que je finirai plus tôt aujourd'hui, il les remet à l'heure. Je pense qu'il est rassuré de savoir que je suis là tout de même.

Vingt-septième séance

Il pose un ultimatum pour que nous nous voyions. Cependant, je le renvoie à notre rendez-vous prévu plus tard dans la matinée. Je préviens les éducateurs de sa menace d'automutilation et ils s'occuperont de lui directement.

Paul est anxieux car il bouge beaucoup et n'arrive pas à s'installer. Il veut être hospitalisé et rapidement. Il sort, demande à être hospitalisé à toutes les personnes qu'il croise, jusqu'à menacer de s'automutiler avec un bout de verre. D'abord, le chef de service va lui rappeler qu'il a donné une bonne image de lui le week-end mais cela ne suffit pas à rassurer Paul. L'éducateur dit, devant Paul, que ce dernier va tout mettre en place pour aller à l'hôpital. L'éducateur parle d'un saut en parachute qu'il doit faire le lendemain. Je comprends alors que c'est une tentative d'évitement de ce saut.

Cela vient masquer autre chose. Paul aura dix-huit ans dans un an et il faut penser à la suite car il devra quitter l'établissement la veille de son anniversaire. Lorsque M.M. lui parle de la semi autonomie, cela permet à Paul de se rassurer. La tension dans son corps lâche. À la fin de l'entretien, il reviendra me montrer qu'il avale du verre. Je passe le relais car je me sens utilisée dans cette relation et cela ne me plaît pas. Je ne lui dis rien et préviens médecin et chef de service. Je ne le reverrai pas de la journée.

Vingt-huitième séance

Paul me cherche et je me méfie de cette recherche. Je le vois et il est très raide dans son corps. Il est très stressé par le saut en parachute. Il doit partir dans cinq minutes. Mais lorsqu'il dit ce qui le met dans cet état, il va mieux. Il veut faire ce saut tout de même.

Puis il me parle à nouveau de son beau-père. Il y a bientôt la fête institutionnelle et il dit qu'il ne veut pas l'y voir. Au même moment, Paul dessine un arbre et au fur et à mesure qu'il dessine, son corps se redresse. Cet arbre prend racine et il semble bien solide alors cela agit sur le corps de Paul.

Je dois l'arrêter car c'est l'heure pour lui de partir. Je lui affirme que nous nous reverrons la semaine prochaine et il me dit d'abord non et comme je lui réponds « oui », il acquiesce.

Vingt-neuvième séance

Paul n'hésite pas à faire remarquer qu'il attend ses soins. Il sait que le couloir résonne. Une éducatrice sortira le gronder pour qu'il fasse moins de bruit. Le jeune que je reçois n'arrive pas à se sentir à l'aise dans cet entretien. Il entend Paul à l'extérieur et ce n'est pas sécurisant. Une fois que l'éducatrice intervient, Paul se calme mais ma séance est fichue. Il a mis à mal ce jeune. Jeune, qui craint beaucoup Paul justement. Je me dis que sa présence est trop envahissante que ce soit pour moi ou pour mes patients. Je compte alors lui en parler à l'heure de sa séance.

Puis en allant chercher Paul, je me fais repousser par l'éducateur qui tentait de le ramener vers lui. Heureusement, un autre éducateur intervient. Je suis décontenancée par ses propos à

mon encontre et ma seule réponse est de partir avec Paul.

Paul est très tonique et dynamique dans sa façon de parler, de dessiner. Il me parle des bons moments passés avec son référent. Cela lui fait de bons souvenirs. Il y a une relation père-fils qui s'est installée entre eux et qui s'agrémente d'instants marquants et bienveillants pour Paul. Ils vont faire du shopping ensemble, ils partagent des activités, préparent l'avenir de Paul. Il y a un portage de M.M. envers Paul qui se sent contenu. Cela se remarque avec sa tonicité dans le corps. Il est de plus en plus solide, notamment lorsqu'il raconte ces moments avec son référent.

Puis il ne va pas parler pendant quelques minutes, dessinant et griffonnant des lignes. Quand tout à coup, il part en courant, prétextant avoir envie de vomir et part à l'infirmerie. Ce matin il attendait l'infirmière et il a dû se souvenir qu'il ne l'avait toujours pas vue.

Je pense qu'il a refusé, en partie, de travailler avec M.S. car il lui fallait passer par le soin. Il est resté figé sur ce besoin. Paul a une certaine rigidité psychique et ne peut pas toujours s'adapter aux propositions de l'autre. Je ne le reverrai pas de la journée.

Trentième séance

Paul est de nouveau dans une sorte de perte de tonus. Il y a une régression physique et psychique. Il ne dit mot. Je suis quelque peu embarrassée par ses entretiens qui ne mènent nulle part selon moi à cet instant du suivi. Je tente une technique enfantine en levant mon doigt et en le pliant : un coup pour oui, deux coups pour non.

Il s'y prête et cela lui permet un relevé corporel. J’enchaîne les questions simples au sujet de son lieu de vie temporaire, de son sommeil, jusqu'à ce que je pose la question des activités où la parole de Paul s'ouvre enfin. Il se redresse et raconte les moments qu'il partage avec les autres sur ce lieu de vie où les éducateurs peuvent prendre plus de temps avec les jeunes car il n'y a que 5 jeunes dans cette maison, contre 14 au manoir. On retrouve de la tonicité chez Paul quand il s'agit de parler de moments contenants.

Il dit ensuite des choses avec un petit temps de pause entre chaque sujet abordé. Il parle beaucoup de ses rencontres avec des filles, de la violence et de la relation incestueuse entre sa

sœur et lui. Il y a un fantasme incestueux qui se remarque à travers son discours et ses lapsus. Cela me pose question sur ce qui se passe lorsqu'il rentre chez ses parents. Il a besoin de m'en parler. Mais si je questionne, il ne dit plus rien. Alors je le laisse dire ce qu'il à dire, sans relance, pour ne pas bloquer le discours qui a mis du temps à se mettre en place.

C'est un entretien qui a duré 35 minutes et j'en suis surprise. Il a pris le temps d'étaler divers sujets. Il n'était pas sensible à mes relances mais il a pu aborder plusieurs événements qui lui arrivent. Au début de la séance, il ne voulait pas parler et il a pu accéder à la parole au point de se laisser complètement aller dans l'entretien. De plus, il sortira beaucoup plus solide physiquement qu'à son arrivée. Cela montre les effets que l'accès à la parole a sur son corps. Il oscille souvent entre un corps se laissant tomber et un corps très tonique. La parole vient se placer comme celle qui délivre les maux par les mots et qui permet au corps de lui rendre sa forme solide.

Rencontre avec M. M., éducateur référent de Paul

Monsieur M. vient m'entretenir de sa surprise en observant Paul en milieu ordinaire. Il parle de Paul comme étant à ses yeux « un autre jeune », de sa normalité à l'extérieur. Il me parle de sa relation avec Paul qui se consolide. Ils sont complices. Paul se confie à son référent. Chacun trouve sa place dans cette relation qui permet des moments très complices. Ils ont pu aborder les difficultés de Paul notamment au niveau de son expression. Paul a demandé des conseils pour aborder une jeune fille. Paul adresse son intimité à la bonne personne. Des limites se construisent chez Paul. Il s'adresse aux bons endroits et aux bonnes personnes. Il lâche ses mots et non plus son corps.

Trente-et-unième séance

Paul a été hospitalisé pendant une longue période. Lorsque je le revois, il est accueilli au CATTP. Il s'occupe d'animaux et trouve un sens à ce qu'il fait. Sa demande est depuis longtemps de s'occuper d'animaux et elle a été entendue. Son emploi du temps est de nouveau adapté. Les rendez-vous sont fixes.

Lorsque je relance Paul sur les raisons de son contentement, il me parle d'une « fille » qu'il aurait embrassée. Cela occupe ses pensées. Les « filles », celles qui sont absentes ici. Il va

toujours à la recherche d'une « fille ». Il est possible qu'il m'en parle comme pour me prouver qu'il est hétérosexuel et non homosexuel. En effet, il y a quelques temps, il se questionnait beaucoup sur sa sexualité. Il est possible qu'il veuille se prouver également à lui-même qu'il est hétérosexuel dans le but de plaire à son père car il disait que celui-ci n'accepterait pas qu'il soit homosexuel et craignait sa réaction. Ces questionnements semblent être en suspens mais la réponse ne paraît pas entièrement satisfaisante. Il lui est arrivé de parler de ce qui avait pu se passer entre garçons lors d'une fugue : un garçon qui montre ses fesses, suivi d'une bagarre. Cela est très excitant pour Paul mais cela fait penser à un enfant qui décrirait un acte sexuel très archaïque qu'il aurait surpris entre ses parents. La sexualité est au cœur de ses questionnements.

Paul se lève, sort et fait comme s'il faisait entrer quelqu'un en disant « *C'est pour une dépression* ». Il met en jeu les deux facettes que j'ai repérées depuis le début chez lui. Il fait entrer sa dépression et pourtant il dit cela avec enthousiasme. J'ai devant moi Paul qui se dissocie devant moi. La dépression ou plutôt le traumatisme ancré chez Paul est mis à côté de lui. Il fait sortir de lui sa souffrance psychique qui semble le faire tenir une fois installée, et bien que joyeux, il s'effondre comme s'il s'était endormi d'un coup avant de se relever très énergiquement en me disant au revoir de façon familière puis de façon plus intime. Je le renvoie à un au revoir adapté.

Il y a quelque chose en lien avec le double chez Paul. Au niveau de la sexualité, il se pose la question du choix par exemple. Mais ce qu'il montre là vient illustrer un certain mal-être qu'il a identifié chez lui et qu'il vient exposer dans le bureau. Peut-être m'a-t-il laissée avec sa « dépression » dans le bureau ? Est-il venu la ranger au placard avec les autres monstres ? Il semble être ressorti plus léger du bureau.

Dernier entretien

Mon départ n'était pas prévu et je me trouve embarrassée car le suivi avec Paul ne faisait que commencer selon moi. Je ressens une certaine colère à partir d'un seul coup. Malgré beaucoup de discontinuité au niveau de la fréquence des entretiens, il y a une certaine continuité dans le suivi car pendant les absences de Paul, sa place existait toujours. Il pouvait se la représenter.

Je donne rendez-vous à Paul pour lui faire part de mon départ et appréhende ce moment

car il a investi ce lieu et y a déposé beaucoup de choses. Puis il entre en musique, il me parle de son oncle, qu'il irait passer Noël chez lui. Il semble heureux que son oncle lui ait fait cette proposition. D'ailleurs, il passe certains week-ends chez lui. Il a trouvé cette personne qui le raccroche à sa famille. Quelqu'un de sa famille l'accueille, il s'y sent bien et son narcissisme semble redoré puisqu'il brille à côté de cet oncle célèbre. Quelque chose de sa famille le fait briller. Son roman familial ne semble plus si sombre à ce moment.

Je remarque tout de même une difficulté pour Paul à partir de façon adaptée. Je lui sers la main pour marquer mon départ et la fin de notre alliance thérapeutique. Je lui parle d'une personne qui me remplacera mais lui-même partira bientôt. Il regarde autour de lui comme s'il voulait prendre quelque chose, un souvenir. Je lui demande s'il veut ses dessins mais il préfère qu'ils ne sortent pas du placard et je trouve la réponse adaptée. Je le renvoie vers son futur en lui souhaitant que tout se passe bien pour la suite et le raccompagne. Cette fois, c'est moi qui fermerai la porte.

III- Les mouvements tranféro-contre-transférentiels dans les deux suivis

Cette recherche m'a conduit à analyser les phénomènes en jeu dans l'accompagnement de Laurent et de Paul. La première chose que j'ai repérée concerne les mouvements transféro-contre-transférentiels. Pour chacun des suivis, mon contre-transfert a été mis à rude épreuve. En effet, je me suis souvent trouvée à une place maternelle. Je fus parfois mise à cette place, ou recherchée à cette place par Laurent et par Paul. Le cas clinique de Laurent met davantage en avant cet aspect. Laurent venait me chercher à travers le jeu dans un rôle maternel. Je me souviens de la fois où il m'a demandé, à travers le jeu théâtral, de le nourrir. Moi seule pouvait le nourrir car les autres auraient pu l'empoisonner. La pulsion d'autoconservation et le plaisir était en jeu dans cette demande de Laurent qui alors redevenait un petit enfant à la recherche d'un étayage maternel. Il mettait en compétition sa propre mère et moi-même. Elle étant celle qui voudrait le tuer et moi sa sauveuse. En réponse à ce transfert, mon contre-transfert a pu jouer le jeu de Laurent.

Parfois je me suis trouvée en colère contre cette mère qui lui voulait du mal. J'entrai alors dans une certaine compétition de la meilleure maman sans me rendre compte à cet instant de ce qui se jouait. Une bienveillance accrue envers Laurent s'est enclenchée. Laurent a des carences affectives qu'il venait solliciter chez moi. Comme s'il cherchait à les réparer en me réclamant une certaine attention bienveillante comme pourrait lui apporter sa mère. C'est ce que j'ai pu retrouver chez Paul à certains moments de son suivi. La différence avec Paul est que ma fonction pouvait osciller. Il n'était pas seulement à la recherche d'une fonction maternelle mais aussi d'une fonction paternelle. Paul paraissait m'utiliser à certains moments, lorsqu'il avait besoin d'être hospitalisé ou qu'il voulait obtenir quelque chose qu'il n'arrivait pas à avoir seul. Comme le fait d'avoir une nouvelle chambre. Il venait donc me trouver, moi qui lui avait permis son hospitalisation lors de la première crise que j'ai connue. Il m'a fallu être très vigilante lors de mon accompagnement avec Paul afin de ne pas être utilisée.

Ces accompagnements m'ont amenée à être créative et devoir trouver des réponses adaptées à Laurent et adaptées à Paul. Parfois cela m'était très compliqué de répondre et donc le silence devenait une réponse lorsque rien ne me venait à l'esprit. Puis ces silences, notamment avec Paul, ont pu être bénéfiques. Je pouvais retrouver ma place de psychologue en m'extirpant d'une réponse immédiate. Aux débuts de ces accompagnements, je donnais beaucoup de

réponses tout de suite, ce qui me plaçait dans une fonction maternelle ou paternelle. Puis avec le recul sur les accompagnements, j'ai pu repérer ces moments dans le transfert et dans le contre-transfert. Parfois je ne pouvais pas empêcher ma fonction paternelle de s'exprimer, notamment lorsque Paul venait tester le cadre ou se mettait en danger devant moi. Il fallait que j'intervienne pour reposer un cadre sécure.

Il m'est encore compliqué de parler de ces mouvements contre-transférentiels car je suis encore en train de les penser. C'est un travail qui n'est pas achevé. Cette clinique est massive par la violence qu'elle renvoie. J'ai moi-même été malmenée, prise dans la violence institutionnelle à certains moments. J'ai fait cette thèse pour avoir un espace tiers, me permettant de penser ma clinique si prenante. Il m'était de temps en temps difficile de prendre du recul, m'identifiant aux jeunes certaines fois. Je leur proposais une « case » où ils pouvaient déposer leur violence. J'ai connu des instants compliqués, ne sachant pas où, à mon tour, déposer ce « cadeau explosif » puisque je ne pouvais pas toujours élaborer sur le terrain.

La créativité a été mon média me permettant de travailler avec Paul et Laurent. Ils ont éveillé chez moi une certaine inventivité très souvent mise à l'épreuve. Il me fallait toujours trouver de nouvelles idées, créer, inventer et donner, donner de soi. C'est en m'appuyant sur le tiers institutionnel que j'ai pu « donner » sans dépasser les limites. Ces deux jeunes peuvent amener à franchir les limites. Mais il fallait prendre de la hauteur pour garder ma place de psychologue et non d'éducatrice, ou bien même pour m'empêcher de me retrouver au même niveau que ces jeunes. Mes limites ont été parfois mises à rude épreuve, tout comme ma capacité à accepter le fait de ne pas avoir de réponse à leur apporter. Parfois, rien ne me venait à l'esprit, c'était bloqué, tout comme Paul en face de moi qui ne sait plus quoi dire, je me retrouvais sans nouvelles idées. Pourtant, j'avais l'impression de devoir toujours trouver des choses à proposer. Laisser le vide, le silence, était difficile pour moi, et ne pas le laisser était ou aussi compliqué. Cette clinique complexe a fait ressortir ma propre ambiguïté et discontinuité. Etant parfois poussée dans mes retranchements, j'ai tenté d'apporter, malgré tout, de la continuité pour que la violence agit puisse être élaborée.

Chapitre IV : Discussion

Chapitre IV. Discussion

J'ai parcouru différentes étapes dans ce travail de recherche : de la construction du sujet de recherche, à la découverte des sujets que sont Laurent et Paul. Ce travail est une construction ou des constructions sur différents niveaux. Il y a une construction au niveau du thème de la recherche qui s'est élaborée au cours de ma pratique clinique débutante ainsi qu'une construction de ma propre pratique clinique et de ma place de chercheuse. En parallèle, j'ai tenté de donner un aperçu de l'histoire des institutions pour mieux comprendre comment elles se sont fondées : en centralisant davantage les besoins des enfants. Pour mieux comprendre les besoins de ces enfants, il a fallu raconter leur histoire. Des histoires où les institutions sont en grande partie présentes.

I- Retour sur la revue de littérature, la clinique et sur l'élaboration de mon sujet de recherche

A la lecture de la bibliographie traitant des « incasables », je serai tentée de placer Laurent et Paul chez les dits : « incasables ». Ce terme les plongerait dans la fatalité de ce qu'ils représentent. Comme si nous ne pouvions plus rien pour eux. Ce sont des jeunes difficiles, certes, mais cela ne fait pas d'eux des parias. Quelque chose m'animait avant de commencer cette recherche : je voulais trouver une solution pour ces jeunes. Je faisais d'abord fausse route en me persuadant de devoir répondre en proposant des solutions à ces jeunes. D'ailleurs, la revue de littérature, qui met en avant des réponses presque magiques pour ces jeunes, ne manquait pas d'animer mon désir d'action.

J'ai alors écrit une partie s'intitulant « comment faire pour répondre à l'énigme de l'incasabilité ». Je reprenais les auteurs qui avaient des solutions concrètes. Par exemple, la recherche de Barreyre, J.-Y., Fiacre, P., Joseph, V., Makdessi, Y, pour l'ONED (Observatoire National de l'Enfance en Danger) (2008), mettent en avant le fait qu'il serait nécessaire d'avoir un réseau étendu sur un territoire et que tous les établissements puissent travailler ensemble lorsqu'il s'agit d'évaluer une situation difficile. Il serait important de faire alliance avec le parent lorsque cela est possible. D'ailleurs l'ONED prétend que la mission première des institutions sanitaires et sociales est de « veiller », sans « surveiller », les lieux de vie en se positionnant en

arrière-plan comme institution ressource qui permettrait de prévenir ou de détecter la souffrance, des situations difficiles liées à la santé, la vieillesse, aux conditions de vie et autres critères.

Il faut renoncer à trouver la « structure idéale » comme un hôpital ou un ITEP, selon Barreyre et al (2008). Il faut trouver un accompagnement propre au jeune et surtout dans la continuité de son parcours. Il serait préférable d'avoir des « espaces tiers » permettant au jeune de se « poser » dans des endroits de type familial avec qui les institutions accueillantes travailleraient en confiance. Il met en avant l'importance d'unifier toutes les instances décisionnaires des parcours des jeunes telle que la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées), les PRIAC (PRogramme Interdépartemental d'ACcompagnement des handicaps et de la perte d'autonomie) ou les SROS (Schéma Régional d'Organisation Sanitaire). Ensuite, grâce à ce dispositif de veille, il s'agira de reconnaître la souffrance pour soulager les personnes en situation de vulnérabilité et de la mettre en mot.

« La deuxième étape du soulagement ne consiste pas seulement à éloigner le corps meurtri de la cause immédiate de la souffrance, mais elle nécessite d'intégrer déjà un traitement, un premier onguent, une première délivrance du poids de la souffrance. A défaut de soulager et traiter, le corps meurtri, à qui on aura juste apporté un éloignement de ce qui l'a fait souffrir, restera avec la souffrance intacte, toujours aussi lourde, mais « oubliée », « méconnue », « laissée pour compte », comme si, à une chaire rongée par l'acide, on avait éloigné le récipient incriminé en laissant le liquide à l'intérieur de la plaie. On ne s'étonnera pas ensuite des « explosions » du corps meurtri à qui on administre régulièrement des pansements qu'il arrache systématiquement. L'incasabilité n'est souvent qu'une désignation indicible d'une plaie à vif. » (Barreyre, J-Y., Fiacre, P., Joseph V. & Makdessi, ONED, 2008, p.15).

Il ne s'agirait pas seulement d'éloigner la personne de ce qui la met en danger mais bien de désigner, de dire, ce qui fait difficulté, ce qui est compliqué dans les cas « d'incasabilité ». Dire d'un jeune qu'il est « incasable », c'est ne pas dire ce qui fait souffrance chez lui. C'est pourquoi, d'après les auteurs, il est important de travailler sur « la mémoire des parcours et sur le sens des trajets de vie ».

Ce texte de Barreyre et al. (2008) a orienté d'abord ma recherche vers la piste de la causalité. Je cherchais une institution responsable de « l'incasabilité ». Il est courant de trouver dans la revue de littérature des auteurs dénonçant les institutions qui ne serait pas suffisamment bonnes pour les jeunes difficiles. Alors je me suis ensuite intéressée aux causes de la dite « incasabilité » au sein des institutions.

Comme nous l'avons vu dans la partie Revue de littérature, Sédrati-Dinet[76], démontre l'importance d'adapter son accompagnement selon la problématique du jeune. Bien souvent les éducateurs penseraient être à court de moyens dans la prise en charge d'un jeune dit « incasable ». Lorsque le relais serait pris par une nouvelle institution, ils se sentiraient soulagés d'après l'auteure. En effet, le jeune est vécu comme élément négatif sans aucune ressource positive qui montrerait une nouvelle image de lui-même. Cependant, à partir de son regard extérieur, l'auteure a pu remarquer que les jeunes pouvaient montrer des capacités et des compétences. Mais les éducateurs, étant tellement pris dans la vie quotidienne avec le jeune, auraient du mal à sortir la tête de l'eau et s'enfermeraient dans un discours disqualifiant du jeune. Pourtant, certains jeunes présentent des moments de stabilité dans leur quotidien. Ils ne manquent pas de rendez-vous, ils peuvent construire des relations sociales ordinaires et d'autres se relancent dans leur scolarité à un rythme adapté.

Dans ce texte de Sédrati-Dinet (2016), les jeunes sont présentés comme ayant des « parcours chaotiques ». Le terme est très fort et il semble difficile, pour les professionnels travaillant avec ces jeunes, d'exposer les compétences, les qualités tellement ils semblent enfermés dans cette case de l'incasabilité. Certains réussissent à s'en sortir, donc ce n'est pas toujours adapté de les enfermer par ce terme dans quelque chose dont il est définitivement impossible de sortir.

Une nouvelle vision de la situation est abordée par l'auteure (2016) : les institutions mettraient en échec le mineur à cause de ces nombreux changements dans leur parcours qui ne seraient pas toujours adaptés. Parfois la justice mettrait en place des mesures allant à l'encontre

[76] Sédrati-Dinet, C. (2016). Les jeunes “incasables” révèlent l’inventivité des professionnels. *Le Magazine Décryptage*, pp. 20–23.

de la situation du jeune, selon l'auteur, qui reprend son propos de la recherche effectuée par le Cedias en 2008. Alors, pour répondre aux questionnements des équipes socio-éducatives, Sédrati-Dinet met en avant le fait qu'il est indispensable de mettre en place des réunions de réflexion. Certes, beaucoup d'institutions proposent des réunions cliniques à leur personnel. Cependant, l'auteur expose le problème de l'organisationnel débordant sur le travail clinique. C'est à dire que les professionnels vont s'attarder sur des problèmes de planning, de transports etc. -dont il est important de parler pour le bon déroulement des missions- mais au détriment de la clinique. C'est pourquoi il faut bien différencier, lors des rencontres entre professionnels, le type de réunion. Échanger sur les cas des jeunes « incasables » demande une réflexion importante où chaque professionnel doit apporter son éclairage et c'est un travail qui doit se suivre sur du long terme.

Elle présente aussi le fait que les cadres soutiendraient de façon « clandestine » les temps d'échanges informels, cependant cela pose le problème de la cohérence du travail. Les professionnels ne peuvent pas, dans ces conditions, être en harmonie dans l'approfondissement de leur pensée. Les professionnels socio-éducatifs sont balancés entre deux types de direction. Il y a d'abord celle qui répond aux demandes de l'institution, soit le cadre formel, puis il y a celle qui est cachée, informelle. Cela provoquerait chez eux des difficultés à connaître les limites de leur pratique professionnelle. Cela amènerait des questions telles que : comment savoir si ce que je mets en place est autorisé ou non ? Le résultat de la recherche présentée par l'auteure (2016) révèle qu'il serait indispensable de se détacher des règles formelles imposées par les institutions afin de laisser place à des réflexions menant le professionnel à adapter son accompagnement à l'enfant qu'il suit, ce qui demanderait donc à la justice de se réorganiser. C'est ce que l'auteure a appelé la « professionnalité prudentielle ». Il s'agirait de travailler avec les jeunes en laissant une part émotionnelle s'exprimer, le contraire de ce que revendique le cadre. Pourtant le travail social sollicite chez nous certaines émotions. Les éducateurs pourraient parfois être touchés par un jeune et, au contraire, ne plus pouvoir supporter certains de ses comportements au point de perdre le contrôle de soi. Mais ces émotions n'ont aujourd'hui pas leur place dans ce cadre.

Néanmoins, dans des moments de crises par exemple, il serait difficile de repérer la part de nous qui s'exprime. Est-ce le professionnel ou la personne qui est convoqué ? Or c'est en fait ces deux parts qui sont mises à l'épreuve dans leur travail. Lorsqu'il s'agit des jeunes dits

« incasables », les émotions sont d'autant plus éveillées mais les professionnels ne s'autoriseraient pas à travailler avec puisque, dans le champ du social, cela ne serait pas autorisé. Si les émotions pouvaient être repérées et reconnues par les institutions, cela favoriserait le lien de confiance et permettrait une meilleure prise en charge éducative selon Sédrati-Dinet (2016).

La question de la causalité des institutions est mise en avant par Flavigny, dans le texte de Desquesnes et Proia-Lelouey (2011), qui dénonce le rejet de ces jeunes par les institutions. La solution se trouverait dans un travail avec ces jeunes en dehors des institutions selon lui. Il faudrait laisser la relation affective s'installer chez ces jeunes.

Je repère le fort parti-pris concernant la mise en cause des institutions dans l'énigme de ce qui provoquerait « l'incasabilité ». En revanche, la question du sujet qu'est le jeune et de son propre investissement dans son parcours, n'est pas évoquée. Beaucoup d'auteurs dirigent la faute vers les établissements et les professionnels mais ils n'investiguent pas du côté du sujet lui-même. Pourtant le jeune est le premier concerné par cette étiquette qu'on lui colle : « incasable ». Alors il m'a semblé primordial de renverser la tendance afin de mieux comprendre le fonctionnement psychique des jeunes appelés : « incasables ». Ainsi nous pourrons mettre en lumière les enjeux dans de tels accompagnements.

II. Retour sur ma pratique et approfondissement du sujet de recherche

La revue de littérature et mon expérience de clinicienne sur le terrain m'ont amenée à me positionner dans un premier temps en défaveur de l'institution. Comme nous avons pu le constater dans la partie Clinique et Analyse, les mouvements transféro-contre-transferentiels ont été un élément central dans ma façon d'appréhender la clinique mais il m'a fallu comprendre qui étaient ces dits : « incasables ». La revue de littérature en tire un portrait très sombre. Ils sont décrits comme ayant de multiples dysfonctionnements. « Violences physiques et verbales », « fugues », « menaces », « autoagressions », « maladie », « handicap », « violences sexuelles », « déscolarisation », « repli sur soi », « tentatives de suicides », « troubles psychiatriques » ... sont des étiquettes collées sur ces jeunes en souffrance.

Laurent et Paul sont des jeunes présentant ces difficultés. C'est pourquoi je les ai nommés « incasables » en m'appuyant sur la vulgarisation de ce terme. Laurent et Paul sont violents physiquement et verbalement, envers eux-mêmes et envers les autres. Ils fuguent. Ils sont tous les deux reconnus comme étant handicapés par la MDPH. Ils ont tous les deux été accusés de viol. Ils ont de grandes difficultés de scolarisation. Ils ont déjà mis en danger leur vie et ils ont tous deux des troubles psychiatriques.

Si l'on s'en tient à ce portrait, ils rentrent dans les critères de l'incasabilité comme définis par les auteurs. Alors cela m'a interpellé. Lorsque j'ai rencontré Laurent et Paul, je ne voulais pas croire qu'on ne pouvait rien faire pour eux. Comme nous l'avons vu précédemment, les équipes éducatives mises à mal par la difficulté de l'accompagnement, témoignaient de leur fatigue, de leur manque de compréhension de ces jeunes et parfois ils en venaient à baisser les bras.

« On a tout essayé », « Il n'a pas sa place ici », « Je n'en peux plus », « Je l'évite », « Je ne sais plus quoi faire », « On n'est pas assez pour prendre du temps qu'avec lui » ...

Tant de phrases entendues en croisant des éducateurs dans les couloirs, en réunion, ou même dites devant Laurent et Paul. Il y avait cette volonté chez moi de trouver une solution

pour ces jeunes. Comment, en tant que psychologue, j'allais pouvoir me « placer » dans ces situations ? Dès les premières séances, je savais que ces deux jeunes allaient m'amener à de nouveaux enjeux dans leur accompagnement. Mon sujet de thèse était en train de prendre forme et une première problématique voyait le jour : Comment être soignant auprès des jeunes dits « incasables » ?

Je me plaçais alors dans un premier temps, au centre de la problématique. Qui sont les soignants ? Moi ? Les éducateurs ? Les cadres ? L'équipe pédagogique ? L'équipe médico-psy ? Tous ? Je me posais d'abord cette question qui venait refléter mon envie de soigner ces jeunes. Soigner dans le sens « accompagner ». Tout le monde est soignant dans l'institution étant donné que c'est un ITEP en partie et que le thérapeutique est la priorité de l'institution. C'est la valeur principale de l'établissement qui est portée par les cadres. Alors, il me paraissait évident qu'il fallait mettre en place des moyens d'action dans l'intérêt des jeunes. J'étais alors dans une démarche active cherchant le coupable : qui cause l'incasabilité ?

Après un étayage de ma clinique, j'ai accepté et compris le fait qu'il n'y avait pas de coupable comme peuvent le mettre en avant les auteurs énoncés plus haut. J'ai donc décentralisé ma pensée, de la culpabilité institutionnelle, pour me tourner vers une approche plus dynamique au fur et à mesure que je découvrais et analysais les deux cas cliniques. Ces jeunes amènent avec eux un lourd bagage. Les suivis ont oscillé entre continuité et discontinuité. La question du traumatisme est centrale dans cette recherche. Ce sont ces patients qui amènent avec eux leur savoir sur leur façon d'être, eux seuls savent qui ils sont. J'ai alors détourné mon sujet de thèse passant des soignants aux jeunes eux-mêmes. C'est pourquoi je me suis intéressée au fonctionnement psychique de ces jeunes que l'on appelle « incasables ». Toutefois, nous allons commencer par voir quels ont été les enjeux dans ces accompagnements.

III- Les enjeux dans l'accompagnement de ces jeunes appelés : « Incasables ».

Travailler auprès de jeunes appelés « incasables » m'a parfois amené jusqu'à dépasser mes propres limites. Les mouvements du contre-transfert furent parfois difficiles à écarter et il m'est arrivé d'agir plutôt que de prendre du recul et de penser. Je vais donc montrer quels ont été les effets des suivis de Laurent et Paul sur ma pratique professionnelle et sur mon travail de recherche. Ensuite, je présenterai de façon plus générale et théorique ce qui est en jeu dans l'accompagnement de ces jeunes pour les professionnels les accompagnant.

1. Les effets du lien avec Laurent et Paul sur ma pratique

J'ai tenu une fonction maternelle tout au long des suivis pour chacun d'entre eux. Il est possible que cela ait permis une continuité dans les suivis malgré la discontinuité (absences, hospitalisations, problèmes de salles et de plannings...). Il m'est arrivé de réintégrer Laurent et Paul auprès des autres. Laurent, qui avait manqué des séances de l'Atelier Thérapeutique Théâtre, avait été accueilli difficilement par ses camarades. Je l'ai alors réintroduit auprès d'eux et il a pu être réintégré par les autres. Je me suis retrouvée une fois de plus dans une position maternante. Pour Paul, ce fut auprès des adultes, des soignants, que j'ai du le réintégrer lorsqu'il fallait défendre son besoin d'hospitalisation. Il a fallu que je leur explique le fonctionnement psychique de Paul pour qu'ils puissent mettre de côté l'idée que Paul agissait ainsi par pure volonté d'ennuyer son entourage. J'ai donc mis en avant sa pathologie afin qu'il puisse recevoir le soin qu'il souhaitait et dont il avait besoin. Ce fut un travail très intense qui eut des répercussions par la suite sur ma place au sein de l'institution et plus précisément au sein de l'équipe de cadres. J'ai donc mis en péril ma place pour défendre les besoin de Paul et la reconnaissance de sa pathologie.

A la suite de ces événements, j'ai pu me sentir esseulée dans mes démarches pour l'atelier thérapeutique. C'était quelque chose de nouveau que je proposais. Ce n'était pas dans les habitudes de l'institution d'avoir cet atelier et donc de le penser. J'ai du porter ce projet et le construire seule. Puis, lorsque je l'ai proposé, il a fallu que je trouve des volontaires, des éducateurs ou des professeurs, pour m'aider à porter ce projet. Les personnes s'y sont plus ou moins investies selon leur désir de porter ce projet. Quelques années plus tard, je m’aperçois que je n'ai sans doute pas laissé assez de place à quelqu'un d'autre pour qu'il puisse s'investir

dans ce projet. Lorsque j'ai commencé à laisser de la place à un éducateur, j'ai lâché cet atelier, petit à petit, le laissant complètement entre les mains de l'éducateur. C'était lors de ma dernière année à l'ITEP/MECS.

Cependant, lorsque je portais cet atelier, je voulais vraiment que les jeunes puissent découvrir ce qu'était le théâtre et sous toutes ses formes : de l'improvisation, de la théorie, du spectacle ! Alors, me sentant parfois esseulée mais ayant besoin de moyens techniques et donc de l'institution, il m'est arrivé d'apporter des choses de chez moi pour le bien du spectacle, plutôt que de demander une enveloppe budgétaire. C'était à un moment où il m'était très difficile de parler avec la direction. J'ai donc amené des costumes que j'ai achetés pour les enfants. Ce n'est que quelques mois plus tard que j'ai fait une demande de remboursement dans le but de me détacher de cette implication personnelle et pour que cet atelier soit porté institutionnellement. Je commençais alors à trouver ou retrouver une place.

2. Une incasabilité contagieuse ?

L'écriture de la thèse a été parfois très difficile car je ne me sentais pas libre de m'exprimer. Le sujet de l'incasabilité me faisait écrire de façon très fermée : case par case. Les liens entre les parties n'existaient pas. C'était comme écrire un bloc avec un sujet puis je passais à un autre bloc et autre sujet. Il n'y avait pas de fluidité dans ma pensée. Je pense alors qu'il y avait un lien avec le sujet qui, par définition, est difficile à caser et qui a fait ressortir une certaine rigidité dans la façon de l'aborder ; mais aussi avec ce moment où je me suis séparée psychiquement de l'équipe de cadres. Je n'arrivais plus à être dans la case des cadres pendant une période. Je me suis sentie à l'écart, évitant parfois certains membres de cette équipe. Au même moment je travaillais avec des jeunes en marge eux-aussi puisqu'ils étaient nommés « incasables ». J'étais à mon tour comme « l'incasable » de l'équipe.

Heureusement cette période a cessé. Lorsque le spectacle de théâtre eut lieu, les personnes ont pu repérer cet atelier comme faisant partie du fonctionnement institutionnel. Les cadres ont reconnu ce travail et quelque part, c'était la première fois qu'ils voyaient quelque chose du travail que je faisais avec les jeunes. J'ai été alors acceptée parmi eux et soutenue davantage dans mes projets à venir. J'ai pu me reposer sur le tiers institutionnel dans

l'accompagnement des jeunes à partir du moment où j'ai compris que je n'avais plus à porter seule ces suivis. Le tiers fut omniprésent tout au long de ce travail. Le tiers institutionnel est représenté à travers les professionnels de la maison. Ces professionnels sont en lien avec ces jeunes et ce travail peut être épuisant. En effet, les jeunes difficiles sont décrits comme des jeunes « vampirisés » et « vampirisants ».

3. Des jeunes « vampirisés et vampiriseurs »

Ces jeunes seraient des jeunes « vampirisés » par l'absence et le vide lors de la rencontre avec l'autre, d'après Desquesnes et Proia-Lelouey (2011) qui reprennent Chartier et Selosse. Alors, lorsqu'ils iraient à la rencontre de l'autre, ils risqueraient de retrouver absence et vide. Ils seraient dans un agir actif et rapide. « Vampirisés » signifie que ces jeunes seraient dans une impossibilité d'accéder à des identifications. Ce sont des jeunes dont l'histoire semble compliquée comme nous l'avons vu précédemment. Ils ont des difficultés pour s'inscrire dans un parcours.

« Certes, rencontrer des êtres vampirisés, c'est risquer d'être vidé de son propre sang, aspiré par le besoin de dévoration des « morts-vivants ». Cette métaphore s'articule avec l'image utilisée par Laetitia et Jean-Pierre Chartier qui, eux, parlent de transfusion. À propos de tels patients, ils écrivent qu'il faut les «réanimer» et qu'il s'agit avant tout d'arriver à perfuser la vie à partir de notre propre vie. Encore faut-il que nous acceptions de nous «montrer vivants» ». (Sélosse, 2007, p.17).

Les personnes accompagnant ces jeunes doivent véritablement résister face à ce que ces jeunes leur renvoient, selon Sélosse (2007). Pour cela, les professionnels d'institutions doivent veiller à ce qu'il y ait une continuité dans l'accompagnement, qu'il s'inscrive dans la durée et que les accompagnants soient disponibles pour les jeunes. Les activités socio-éducatives devraient, selon Sélosse, être mêlées au thérapeutique d'orientation analytique afin d'en analyser le contenu manifeste et le contenu latent. Ainsi les mouvements transférentiels, la vie fantasmatique et les mouvements régressifs peuvent être observés et mis au travail.

« Le travail d'élaboration thérapeutique ne commence généralement qu'après que le

praticien ait été mis à l'épreuve plusieurs fois et qu'il ait « survécu » aux tentatives de manipulation et aux pièges des identifications projectives. La continuité de la prise en charge et sa valeur symbolique de survie semblent être à ce prix. » (Sélosse, 2007, p.18).

Sélosse (2007) met en avant l'intensité de ce travail auprès des jeunes difficiles. Le professionnel est mis à l'épreuve, doit tenir son cadre de travail dans la continuité et la durée tout en résistant aux « manipulations » et trouve des réponses aux projections identificatoires des jeunes. Je me suis déjà trouvée dans ces situations. Paul a tenté de me manipuler en voulant se servir de ma parole, pour que je l'aide dans son but d'être hospitalisé. Il a mis en place plusieurs stratégies et j'ai fini par donner le relais au chef de service qui devenait le « décideur » pour Paul. La première fois, j'ai fait la demande d'hospitalisation auprès du chef de service qui l'a accordée. Alors Paul, ayant compris ce fonctionnement, passait par moi afin que je soutienne ses demandes. Me sentant objectalisée, je me suis appuyée sur le tiers institutionnel pour sortir de cette situation. Laurent, quant à lui, a pu projeter des identifications maternelles sur moi et je me suis trouvée souvent dans des réponses à ses projections. Cependant, je pense avoir eu suffisamment de recul pour ne pas m'y retrouver piégée. Paul et Laurent ont tous deux mis en place des actes « vampiriques » au sens où Sélosse l'entend. J'ai risqué d'être « vidée de mon propre sang » mais, grâce à l'appui du tiers institutionnel mais également aux différents espaces tiers (le travail avec les directrices de thèses, l'écrit, la supervision), j'ai pu prendre du recul et élaborer ma clinique afin de ne pas me retrouver vampirisée. Sélosse pense qu'il est nécessaire de diversifier les lieux d'accompagnements à condition qu'ils aient la même théorie pour référence. Cela amènerait les sujets « vampirisés » à faire le « deuil de leur mort des origines » en passant par l'intériorisation d'objets et la structuration de nouvelles identifications. Le concept de vampirisme est repris par Chaudoye qui explique les enjeux dans la relation à l'autre.

Chaudoye[77], aujourd'hui Maître de conférence à l'université Paris Nanterre, parle de la relation d'objet vampirique et la définit en différents points. D'abord, il existerait un lien entre la pulsion de vie du cruel et le narcissisme. La pulsion viendrait nourrir un narcissisme vidé. La recherche de vie en l'autre laisserait place à la confusion sujet/objet dans une relation miroir. Cette idée du miroir met joliment en reflet la nécessité de l'autre pour exister en tant que sujet.

[77] Chaudoye, G. (2009). *Pulsion scopique et cruauté désobjectalisante*. Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre.

En effet, l'auteure précise que dans le mythe du vampire, ceux-ci ne peuvent voir leur image dans un miroir, ce qui montre le lien avec le narcissisme : comment peut-on penser son moi sans pouvoir accéder à une représentation de celui-ci ?

A propos de la relation vampirique antoedipienne, Chaudoye (2009) reprend la théorie de Racamier explicitée dans *Le génie des origines*. La dimension incestuelle entre mère et enfant ne permettrait pas la différenciation des générations provoquant le fantasme d'auto-engendrement. Il y aurait un déni des origines appelé le « désêtre » amenant à un narcissisme mal installé. Qui dit « vampirisme » dit « oralité ». En effet, les créatures fantastiques, les vampires, sont à la recherche de proies afin de s'emplir de sang par l'action de mordre et d'avaler, offrant la mort à leur victime afin de « vivre ». Ce sont des créatures ni vraiment vivantes ni vraiment mortes. Elles ont besoin de vider l'autre. C'est la dimension orale qui est alors mise en avant. Ce serait « un narcissisme de mort » par un mécanisme de projection et d'introjection d'appropriation de l'objet. Le « vampire » désubjectiverait l'objet et même l'asubjectiverait. Les identifications secondaires narcissiques seraient inaccessibles aux mécanismes œdipiens et à la sublimation. Cela fait penser à un collage des identifications venant combler le vide mais ne permettant pas le développement de l'autonomie et de la créativité. Cela créerait une dépendance comme le bébé est dépendant de sa mère.

Les « incasables » sont vus comme les « chevaliers de Thanatos », ce qui susciterait chez eux l'indicible, selon Desquesnes et Proia-Lelouey (2011) qui rejoignent Chartier. Ce dernier décrit les « incasables » comme étant dépourvus d'affection, comme étant des personnes agressives, provocatrices et dans la séduction. Le côté « chevalier » pourrait venir de ce versant séducteur des jeunes appelés incasables. Mais ce sont aussi des jeunes dans l'errance, ayant des conduites délictueuses comme étant en quête d'assouvir un besoin nécessaire pour tenir malgré les failles narcissiques. Comme des chevaliers, ils sont en quête pour satisfaire celui qui permettra la narcissisation.

Ce seraient des jeunes ayant connu des traumatismes lors de la petite enfance par des carences ou même de la violence parentale. La sécurité affective ne serait alors pas garantie. Puis comme cela est présenté par les auteurs (2001), la barrière œdipienne ne serait pas installée et le père ne serait pas investi par la mère en tant que tiers. La mère laisserait paraître des

« messages d'anti-vies » ce qui renforcerait leur dimension mortifère. Ce qui semble en lien avec la notion « vampirique ».

Ces jeunes seraient dans l'incapacité d'écrire leur histoire et ils seraient envahis par la pulsion de mort où la seule réponse face à l'inquiétante étrangeté serait l'agir. Aller à leur rencontre serait alors « risqué » si l'on en croit les auteurs. Qui aurait envie de se trouver face à un vampire ? Pourtant ces jeunes seraient en quête de rencontres pouvant les alimenter et combler le vide les affamant. Comme le fonctionnement des vampires, ils sont d'abord « vidés », comme je viens de le définir, mais en retour ils « vident » les professionnels qui sont pris dans une dimension mortifère.

Cela m'amène à penser que la relation duelle maternante et exclusive entre l'accompagnant et le jeune est à éviter. Le tiers séparateur, comme défini plus haut par Green (1995), doit apparaître. Ces jeunes, dont la relation carencée à la mère n'a pas permis la représentation symbolique de la fonction paternelle, rejouent en institution le manque de cette représentation. Alors, du manque de la fonction paternelle, qu'en est-il de la fonction tiercéisante ?

IV- Du manque du père à la fonction de tiers

A la lecture de la revue de littérature et de ma clinique, je repère que la fonction paternelle est questionnée dans les situations « d'incasabilité ». Barreyre et Fiacre (2009) rapportent l'importance de l'impact de l'absence du père au sein des familles. Cette absence serait, selon eux, la cause principale de l'histoire difficile de ces jeunes. La fonction paternelle n'étant pas occupée, l'enfant ne peut symboliser ce qui est du côté de la séparation de la relation duelle entretenue avec sa mère et ne peut symboliser les limites, la loi, ce qui est autorisé et ce qui est interdit. Je vais alors mettre en lien littérature et clinique pour, dans un premier temps, repérer ce manque de la fonction paternelle chez Laurent et chez Paul, puis dans un second temps, je mettrai en avant la place du tiers en lien avec ces jeunes.

1 L'absence du père et réponse institutionnelle chez Laurent

La présentation de Laurent faite par l'équipe éducative commence par dévoiler le manque de la fonction parentale selon eux. Cependant une certaine fonction maternelle est reconnue chez la mère. Ils utilisent d'ailleurs le terme « maman » pour la nommer, alors qu'ils utilisent le terme « monsieur » pour nommer le père de Laurent. Il y a une première mise à distance du père dans les représentations des éducateurs. Puis il reconnaissent chez la mère une fonction maternelle existante par la préoccupation qu'elle aurait pour son enfant et par les soins qu'elle lui prodigue. Même si elle a des difficultés, elle tient cette place et, dans les représentations de Paul, cette place est occupée même si elle oscille parfois entre une mère aimante et une mère dangereuse.

La relation père-enfant est décrite comme conflictuelle. Lorsqu'il s'agirait de poser des limites à Laurent, la mère se retirerait et le père ne serait pas en capacité de s'imposer. Ils abandonneraient tout cadre éducatif selon les éducateurs. La réponse unique du père à la violence de Laurent serait la violence elle-même. Cette violence semble répondre à ce défaut de symbolisation et aux carences affectives. Laurent est a vif et la moindre poussière l'effleurant active un danger mortel duquel il doit se défendre avant d'être avalé. Je fais le lien avec la notion de vampirisme que j'ai développée plus haut. Il se bat contre l'autre qui veut sa mort.

Lors de la première séance, Laurent se rend à l'atelier. Cela aurait pu être dangereux pour lui mais il vient tout de même. Il se présente avec une défense physique : il est « prêt à bondir ». Mais le portage institutionnel a fait qu'il a pu se confronter à l'inconnu aussi inquiétant soit-il. Cette angoisse va se transférer dans sa violence envers sa mallette. Cette forme d'autoagressivité est une réponse à l'impossibilité à porter des coups à l'autre. Cela n'étant pas suffisant, il va s'en prendre aux autres verbalement et restera du côté de l'excitation. Le surmoi de Laurent est très surmené comme je l'ai décrit dans l'analyse de la clinique, alors il m'a fallu passer par un détour plus rassurant en le questionnant sur ses agirs pour réintroduire la notion de limites. Cela lui a permis de revenir à la deuxième séance, rassuré. Cependant, j'ai pu, à certains moments, générer des angoisses chez Laurent par un exercice de relaxation. En lui renvoyant de l'insécurité, ma collègue et moi-même n'avons pas fait fonction de tiers. Vont se rejouer ensuite des scènes violentes entre lui et le groupe de pairs, que je pourrai écrire « pères » car c'est sur le même mode qu'il échange avec son père. Le conflit violent entre son père et lui se rejoue au sein du groupe : c'est lui contre le groupe.

Lors des premières séances, Laurent va décharger de fortes excitations mais rapidement des mécanismes identificatoires vont se manifester. Il se voit comme les grands acteurs des théâtres de la Grèce antique mais cela ne dure pas et il replonge dans la fatalité en se renvoyant sa propre image de non lecteur et de délinquant, comme le qualifie le père, et l'institution qui, dans un premier temps, lui renvoie cette image « d'incasable ».

Chez Laurent, j'ai repéré une identification à l'agresseur : l'agresseur étant représenté par le père. Il insulte parfois de façon adressée ou bien dans des moments de rêveries. Le cadre mis à mal ne permet pas toujours un apaisement pour Laurent, en tout cas pas directement. La discontinuité institutionnelle mettant à mal l'atelier met en difficulté certains jeunes. Mais Laurent, lors de l'absence de l'éducatrice, s'identifie à un éducateur en dirigeant le groupe. Il montre une image virile. L'image qu'il a du père semble évoluer. Mais cela ne peut pas tenir et ma tentative de maintenir cette séance, que j'ai qualifiée de « cassée », n'a pas permis à Laurent de ne pas retomber dans la violence.

C'était une période où l'institution n'avait pas en tête le projet théâtre et où nous tentions de le porter à deux avec l'éducatrice, souvent absente à cause du planning qui lui était imposé.

Donc le tiers n'était pas présent pour me défaire de cette relation duelle avec Laurent. Je ne pouvais pas parler encore en son nom car il n'existait pas pour moi en tant que tel à cette période du suivi. C'est pourquoi, je vais clairement imposer l'interdit de la violence. Je pose la loi et fais fonction paternelle.

La fonction paternelle n'a pas permis la subjectivation chez Laurent. Le sexuel n'est pas délié du vital. C'est pourtant ce qu'explique Green (1995) comme je l'ai développé plus haut. Laurent idéalise la violence du père et du frère et tente de s'inscrire dedans pour appartenir à cette famille. Mais déjà le conflit s'opère, il commence à avoir une nouvelle représentation de ce que représente la fonction tiercéisante par ce que l'institution et l'atelier apportent comme réponse.

Feldman et Mansouri[78] (2017) parlent des jeunes difficiles :

« Souvent considérés et traités très négativement durant l'enfance, ces adolescents semblent se trouver pris par des failles narcissiques très profondes. Leur anamnèse met en évidence qu'ils se sont souvent construits auprès de mères profondément déprimées, et si les pères étaient présents, ils l'étaient trop souvent à travers des violences transgressives, de façon pervertie. L'absence même de fondement du narcissisme d'amour signe, pour eux, l'insuffisance de l'introjection de bons objets, du fait de la grande défaillance de leurs interactions primaires, d'une enfance annihilée par une somme incalculable de violences, carences et/ou négligences. Pour eux, toute confiance en l'adulte est inenvisageable. L'accès au symbolique semble impossible. » (p.257).

Cela ressemble au portrait de Laurent. L'accès au symbolique est impossible au début du suivi et les failles narcissiques chez Laurent semblent très ancrées. Le bon objet ne peut pas être suffisamment intériorisé à cause de la violence et des carences affectives.

Laurent souhaite se dégager de l'image de délinquant projetée sur lui par son père en

[78] Feldman, M., & Mansouri, M. (2017). Les paradoxes de la filiation d'une adolescence protégée. *Cliniques méditerranéennes*, *95*(1), 255–239.

montrant à ses parents qu'il réussira à produire un spectacle, à jouer un texte et un personnage sur scène. Mais ses parents ne viendront pas. Dès lors, il va attaquer le public et l'atelier. Mais il va mettre en mot ce qui le met en colère. A partir de ce moment, Laurent va lâcher quelque chose du côté de son père et va investir davantage l'institution. C'est au même moment que le tiers institutionnel va être soutenant pour cet atelier mais aussi envers Laurent. L'équipe pluridisciplinaire va vers lui pour le féliciter pour sa prestation. Laurent va pouvoir exprimer ses premières émotions et sensations de plaisir quant au jeu sur scène. Laurent va commencer à prendre soin de lui et de sa mallette de soin. En en parlant aux autres, il se responsabilise et semble accepter sa maladie. Il construit une nouvelle image de lui.

Le cadre thérapeutique est malmené par les changements de salle, ce qui ne permet pas un cadre sécure. Cela donne lieu à des mouvements agressifs dans le groupe. Laurent est repéré par ses pairs et fait partie du groupe. Il a accès à la parole et met en scène son besoin de soin. L'atelier lui permet un étayage psychique. Le jeu de Laurent évolue. Il passe du lutin donnant des ordres de façon virulente au lutin ayant une fonction maternante avec les autres. Le père violent est mis de côté pour laisser place à la mère aimante. Son rôle va être pensé différent symboliquement par Laurent. Il accède à la sublimation. Face au stress du spectacle, son comportement a changé, il peut intérioriser les excitations. Il accepte les bonnes critiques qui lui sont faites.

Les coupures entre les séances ne permettent pas la continuité de la thérapie. Je dois m'interposer en tant que tiers dans la relation conflictuelle entre Laurent et Mme C.. Je pose l'interdit de la violence et montre à Laurent une autre image du père : « L'anti-violent » en opposition au « père violent » avec lequel il semblait désirer s'affilier. Mais Laurent semble intégré au groupe en se détachant de l'idéalisation paternelle. Cela passe par un accès à la dimension des représentations sublimatoires. Par le biais du théâtre, la sublimation est possible. Laurent va à la recherche du cadre sécure pour se laisser penser. L'institution devient un cadre sécure pour Laurent. Je remarque que le placement de sa sœur le rassure. Laurent trouve sa case dans cette institution. Il y a un apaisement mutuel entre l'institution et Laurent. L'institution trouve, malgré les problèmes d'organisation, des solutions pour porter cet atelier auprès des jeunes.

Puisque je traite la question de la loi, Laurent a été convoqué pour un rappel à la loi pour une affaire qui date de plusieurs mois : « propos racistes envers un éducateur ». Cette intervention a plongé Laurent dans des mécanismes régressifs. Il oscille dans son comportement entre excitations inassouvies et désir de réussir, de jouer son rôle. Mais cette fonction paternelle au sein des entretiens et la fonction tiercéisante ont permis à Laurent de trouver un cadre sécure dans lequel il a toute sa place.

Laurent n'est plus vécu comme étant un dit « incasable ». Je pense qu'il ne faut pas enfermer en ces termes les jeunes. La fonction paternelle étant défaillante chez Laurent, il a fallu qu'il prenne de nouveaux repères. Le suivi thérapeutique, et notamment son adhésion au groupe de pairs, le transfert chez Laurent en lien avec la fonction paternelle recherchée chez moi et le positionnement institutionnel apportant du tiers soutenant, ont permis à Laurent de trouver sa place dans l'institution. Il a accédé à la sublimation par la créativité, il construit son identité indépendamment de celle de son père réel. Il accède aux identifications. Laurent est devenu sujet. Je présenterai plus précisément son fonctionnement psychique mais avant je vais m'intéresser au manque de la fonction paternelle et de la réponse institutionnelle apportée à Paul.

2. L'absence du père et réponse institutionnelle chez Paul

Paul me présente son père comme étant quelqu'un de violent physiquement, qui en est venu aux mains sur sa mère en la présence de Paul lorsqu'il était petit. Paul me montre la photo de son père le portant. Il semble tiraillé entre aimer son père ou venger sa mère. Les représentations sont alors mises à mal à cause d'une fonction paternelle qui n'est pas sécurisante. Le père est même considéré comme un rival. Les mouvements œdipiens sont perceptibles chez Paul. Freud (1912), raconte l'existence de cette rivalité entre le père et ses fils. Les fils tuent le père par vengeance et pour obtenir la mère, mais rapidement ils vont culpabiliser de cet acte. Je repère des mouvements semblables chez Paul. Paul renvoie beaucoup d'éléments incestueux pendant la thérapie. Il dit dormir avec sa sœur par exemple. L'interdit de l'inceste ne semble pas assimilé chez Paul et donc une désorganisation psychique demeure.

Paul va à la recherche des limites qui ne lui ont pas été posées. Il met à mal le cadre des

entretiens en provoquant l'interdit et un interdit intrusif. Il prend mon sac et le téléphone, je dois l'empêcher de franchir les limites de mon espace intime en faisant fonction paternelle imposant l'interdit. Donc cela me fait penser à l'interdit de l'inceste.

Le transfert paternel de Paul ressort souvent comme une crainte presque monstrueuse du père. Comme lorsqu'il me parle de mes cheveux rouges qui lui font peur et qu'il associe à des monstres. Paul dessine une mère victime et un père agresseur en me disant qu'avec son père « ça va mal ». Il lui est difficile de communiquer de façon verbale mais je remarque son élaboration psychique en séance à travers ses dessins. Paul est un jeune qui est à la recherche d'un père et il se fabrique des repères et trouve des objets protecteurs. Il a comme des « gri-gri », il porte un pendentif religieux qu'il peut mettre devant lui, dans ses mains, pour être hors de danger.

La problématique traitée en séance est très souvent en lien avec le manque de la fonction paternelle. Des phénomènes de corps apparaissent lorsqu'il évoque le père. Son propre corps se transforme selon les tensions qui le traversent. Il peut perdre en tonicité lorsqu'il ne se sent pas soutenu. Son corps est lâche et semble effondré. Puis, lorsque des excitations le submergent, je remarque une hypertonicité, notamment quand la question de la sexualité est abordée. Ses béquilles se transforment en mitraillette, ce qui est en lien avec le fonctionnement de Laurent qui vient à l'atelier théâtre en nous tirant dessus avec sa mitraillette imaginaire, véritable décharge des excitations. C'est pour Paul la question du père qui fait surgir ses excitations. Il dessine un grand serpent voulant dévorer un petit lapin. Le phallus détenu par le père est terrifiant pour Paul.

Paul cherche un lieu pour apaiser ses angoisses de castration. Il se présente aux entretiens, il demande l'infirmerie puis l'hospitalisation. Il cherche un lieu sécure. L'institution n'est peut-être pas suffisante pour lui, le tiers institutionnel n'étant pas suffisamment sécure. D'ailleurs il raconte ses hallucinations dans sa chambre. Il faut trouver des techniques créatives pour surprendre Paul et lui permettre un cadre sécure. C'est pourquoi je dessine avec lui et marque symboliquement une protection. Ces monstres vont être mis au placard tandis que Paul sera libre, débarrassé d'eux.

La question paternelle se joue pour lui sous un autre sens lorsqu'il « parle » de son propre enfant en écrivant « BEBE ». Cette question de la paternité sera travaillée avec son éducateur référent qu'il investit. L'institution va se positionner comme tiers envers Paul. Après sa fugue, beaucoup d'éducateurs, professeurs et cadres se sont mobilisés pour permettre à Paul de réparer sa faute et donc la mauvaise image qu'il a pu renvoyer de lui pour donner une bonne image de lui. Cela s'est passé par l'échange entre Paul et les éducateurs. Mais le cadre n'a pas toujours pu tenir cette fonction envers lui. En effet, au début, beaucoup voulaient arrêter l'investissement trop prenant avec Paul. Mais au fur et à mesure, les choses se sont modifiées pour permettre à Paul de pouvoir penser ce tiers institutionnel malgré ses absences. Il a eu accès à des repères fiables dans l'institution. Lorsque toute l'institution s'est mobilisée, cela a permis un rassemblement du corps chez Paul. Cette fonction structurante et encadrante lui permet d'avoir une représentation de ce lieu sécure bien qu'il soit absent. Cela devient rassurant.

Paul vient souvent vérifier ma présence au sein de l'institution. Il connaît les jours où je dois être là et vient me voir dès le matin. Il vérifie la sécurité et la fiabilité de notre lien. Mais lorsque je me trouve esseulée dans ce lien très prenant, je peux compter sur un relais institutionnel, me dégageant de la relation duelle avec Paul. Le tiers est omniprésent et je peux moi-même m'appuyer sur lui pour faire tiers dans les entretiens. C'est ce que Mercier (2013), présenté plus haut, théorise en prenant l'image du directeur comme père symbolique de l'institution. Ce tiers symbolique a pour fonction de veiller à la protection des jeunes et des salariés. Alors les salariés, dans ce cas, semblent avoir une fonction maternelle. Le directeur, représentant le tiers, a une fonction paternelle. Tous les deux, ils veillent au développement de leurs enfants. C'est ce que je retrouve chez Paul avec la relation triangulaire « mère-enfant-père ». A certains moments, j'occupe la fonction maternelle auprès de Paul mais je m'appuie sur le père, tiers institutionnel.

Des rencontres institutionnelles dans le but d'échanger sur le cas de Paul ont eu lieu. Il y a une recherche de la part des éducateurs de mieux comprendre le fonctionnement psychique de Paul que je développerai plus bas. Cela me permet de ne pas rester en dehors de l'équipe pluridisciplinaire. Les échanges entre l'éducateur référent et moi-même ont amené Paul à intérioriser la fonction paternelle assumée par M.M.. Paul va trouver une structure rassurante chez M.M.. Mais ces objets seront parfois endossés par d'autres éducateurs. Comme je l'ai énoncé dans l'analyse de Paul, il y a comme un morcellement de la fonction paternelle et de la

fonction maternelle. Cela empêche un investissement total de l'objet. Il faut pouvoir se saisir des moments où Paul est à la recherche de ces fonctions afin de pouvoir lui donner une réponse satisfaisante.

Je fais le lien avec le morcellement du corps de Laurent évoqué dans son analyse. Il faut trouver à Laurent le moyen de se rassembler. L'institution est en parallèle en train de s'unir et donc elle-même de se rassembler pour être moins morcelée. En miroir, le corps de Laurent va pouvoir se rassembler puisqu'il s'appuiera sur le tiers institutionnel pour s'étayer. Ce mouvement institutionnel est illustré par le moment où la directrice générale a ordonné que les fugueurs soient punis pendant une semaine complète et les éducateurs devaient se relayer pour échanger avec les jeunes et ne pas seulement les surveiller. Le but de cette punition était d'amener les jeunes à mettre en mot leur passage à l'acte et pas simplement copier des lignes. Le fait que chaque éducateur soit concerné par les jeunes permet, un soutien aux équipes mises à mal par ces jeunes difficiles. En effet, les éducateurs du lieu de vie de Paul ne sont plus seuls dans leur intervention.

Des réunions institutionnelles facilitent une réflexion autour des cas de Paul et Laurent. Cela permet à chacun, moi comprise, de s'étayer sur le tiers institutionnel. Je peux ensuite me servir, dans les entretiens avec Paul, de cette réflexion commune pour ne pas me sentir seule avec lui dans l'accompagnement. Comme je l'ai évoqué, une coque protectrice se fabrique autour de Paul, comme de Laurent. Chez Laurent, cela lui a permis d'accéder aux représentations et à la symbolisation. Chez Paul, cela lui permet d'accéder à l'individuation et à se questionner sur ses origines.

Grâce à cette coque, le corps morcelé de Paul va pouvoir se rassembler et Paul va pouvoir se concentrer sur des activités dans lesquelles il va se sentir valorisé. Il va être accompagné par une éducatrice d'un autre lieu de vie pour nettoyer la plage. L'institution entière se mobilise et cela tient dans la durée. La continuité de cette coque institutionnelle permet la réassurance de Paul. Il peut explorer ses propres désirs, ce qui ne lui était pas permis jusqu'alors, tellement il était pris dans le tourment de l'errance. C'est la première fois où Paul sort de « l'incasabilité» puisqu'il a pu tenir cette activité plusieurs heures. Il est réintroduit dans la « famille institutionnelle », terme évoqué par Mercier (2013).

Paul est entendu et l'institution s'adapte à ses besoins, à ses difficultés mais aussi à ses capacités. Un planning sur mesure lui est proposé. Là, il peut passer sur un travail de recherche de ses origines. Le maintien institutionnel lui permet l'élaboration psychique. J'ai une image qui me vient alors, celle d'un bébé hypotonique qui ne peut rien explorer lorsqu'il est au sol mais une fois bien installé et calé, donc soutenu corporellement et n'ayant plus le souci de son maintien, il peut utiliser ses mains pour explorer l'univers autour de lui. Paul, une fois bien maintenu, peut explorer son univers. Cela a des effets sur son corps qui est plus tonique et sur ses pensées plus structurées.

Lorsque l'institution n'est plus assez fiable, je remarque que Paul a besoin d'aller chercher d'autres ressources, notamment à l'hôpital psychiatrique. Aussi je fais le lien entre le départ du psychiatre de l'institution, à la grand figure paternelle pour les jeunes comme pour les professionnels, et le désir d'hospitalisation de Paul. Un relai entre psychiatres a été fait et Paul s'en est saisi. Ce que nous ne pouvons plus lui apporter en interne, nous tentons de lui trouver en externe. Cela permet à l'institution d'avoir un autre tiers institutionnel. L'hôpital psychiatrique vient faire tiers dans la relation entre Paul et l'institution.

Vers la fin de son suivi avec moi, Paul questionne l'origine de son placement. Il prétend que son père en serait à l'origine. Ce père est alors vécu comme celui qui l'aurait abandonné à l'institution. Il n'en dira pas davantage mais cela fait survenir chez lui des passages à l'acte en mettant en place que des choses interdites (il prend son téléphone, des gâteaux, parle de fugue). Il cherche chez moi la fonction paternelle interdisant et protectrice. Je replace les limites et il semble satisfait. Je le renvoie également vers les éducateurs en rappelant le travail en lien avec eux.

Il parle de scènes de violence avec son père. Il est possible qu'il les ait vécues mais il se rend compte que l'histoire n'est pas possible. Il invente ou bien se souvient de scènes qui ressurgissent. Cela arrive au moment où il interroge l'origine de son placement. En parallèle, il questionne ses origines sexuelles. Va-t-il plaire à son père ? Va-t-il détrôner le père ? Parallèlement, il est accusé de viol. La loi est enfreinte par Paul. Il en était de même pour Laurent, accusé également de violences sexuelles. Paul mêle le tout avec la relation incestuelle dont il vient me parler. J'ai l'impression qu'il veut que l'interdit de l'inceste lui soit imposé. C'est

aussi le moment où l'on pense institutionnellement à son départ. Il va devoir quitter cette institution dans laquelle il commence à trouver sa place. Les questions très archaïques surgissent : l'œdipe avec la dimension incestueuse, les origines, la filiation, l'identité sexuelle.

La relation entre Paul et M.M. se consolide et Paul va accéder à une représentation de la fonction paternelle chez M.M.. La fonction paternelle de par le père réel n'a pas pu être suffisamment rassurante et protectrice, n'a pas pu imposer les limites notamment celui de l'interdit de l'inceste. Par le tiers institutionnel apportant un cadre rassurant et protecteur, il va pouvoir trouver en son éducateur référent une fonction paternelle sur laquelle il peut s'étayer. Il y a, de façon intersubjective, le tiers institutionnel qui est garant du cadre et soutenant pour les jeunes comme pour les professionnels. D'un point de vue intrasubjectif, Paul a pu s'étayer sur la fonction paternelle en différentes personnes, puis en M.M. lorsque la relation l'a permis. Il a trouvé dans sa famille d'origine une représentation paternelle en son oncle. Un oncle « tout puissant » car il brille en société. Paul a très envie de devenir comme son oncle. Son idéal du moi est en jeu. Il commence à s'identifier à des idéaux parentaux. Il intègre des valeurs qu'il souhaite suivre. Il découvre des réponses au fur et à mesure qu'il prépare sa sortie en trouvant des espaces contenants à l'extérieur de l'institution : CATTP, Hôpital psychiatrique, son oncle : des espaces tiercéisants.

Le tiers institutionnel a permis la réintroduction ou l'introduction de la fonction paternelle chez Laurent et Paul. La réponse institutionnelle est d'abord intersubjective mais favorise l'étayage intrasubjectif. Comme je le repère tout au long de ma thèse, le travail intersubjectif permet d'appréhender l'intrasubjectif. Du global vers de l'individuel, la clinique du sujet a permis à ces jeunes d'utiliser un espace d'élaboration psychique. La fonction tiercéisante m'a servi d'appui pour me sortir de relations duelles. J'ai pu prendre du recul sur les deux cas cliniques grâce à cette triangulation et aux différents espaces tiers (écriture des cas cliniques, supervision et réflexion avec les directrices de thèse), dans le but de mieux comprendre le fonctionnement psychique, non pas de jeunes dits « incasables » mais de Laurent et de Paul, tous deux sujets.

V- Le fonctionnement psychique de Paul et de Laurent: au sortir de l'incasabilité

J'ai commencé cette recherche en posant de façon abrupte l'idée que Laurent et Paul étaient des jeunes dits « incasables ». Les critères d'incasabilité leur correspondaient tout à fait. Ils sont dans de nombreux passages à l'acte de violence, souffrent de maladie psychique et somatique, déscolarisés, ils mettent à mal leurs accompagnements. Alors l'étiquette « incasable » leur tombe dessus. Cependant, cela ne tient pas puisque Laurent et Paul ont réussi à s'inscrire dans cette institution. Ce lieu d'accueil est devenu leur maison et les professionnels ont été identifiés comme faisant fonction à la fois de mère et de père. Comme je l'ai déjà mentionné, l'incasabilité est quelque chose qui fut temporaire pour Paul et Laurent. L'institution a tenu bon dans l'accompagnement de ces jeunes. En effet, la revue de littérature (Desquesnes et Proia-Lelouey (2011), Desquesnes et al. (2010), Barreyre et al. (2008)) révèle que les institutions tentent de se séparer, ou même de ne pas accueillir, ces « incasables ». Toutefois, cette institution s'est adaptée aux jeunes dans leur façon de les accueillir. Ils ont pu trouver leur case et ne sont plus considérés comme « incasables ».

Cependant, il est clair que Laurent et Paul gardent une fragilité psychique. Je vais alors repérer ce qui a fait d'eux des jeunes appelés « incasables » en reprenant leur histoire de vie et ce qu'ils ont mis en jeu dans leur thérapie, dans le but de mieux comprendre leur fonctionnement psychique.

1. Le traumatisme psychique

Chez Laurent, comme chez Paul, la notion de traumatisme psychique semble déterminante pour évoquer leur fonctionnement psychique. Tous deux vont apporter en séance des éléments faisant émerger cette notion. Les carences affectives montrent, chez ces jeunes, l'installation du traumatisme psychique. Laurent et Paul ont manqué d'étayage maternel. Laurent témoigne à l'atelier de son fantasme d'avoir une mère dangereuse qui souhaiterait à par moment sa mort. La pulsion d'autoconservation est mise à mal puisque Laurent ne trouve que de l'agressivité et de la cruauté à travers les soins. Cette agressivité ressort dans ses comportements envers les autres. Lorsqu'il se surprend à caresser le pied de son camarade, la tendresse se lie à l'agressivité. De plus, Laurent semble avoir vécu la violence du père, présente dans chacun de ses discours sur son père. La confusion des langues entre Laurent et le groupe

marque ce qui fait traumatisme. Le manque de la fonction paternelle n'a pas permis l'individuation de Laurent. La sexualité n'a pas pu être intériorisée. Alors elle surgit se mettant en scène pendant les ateliers.

En effet, Laurent lorsqu'il est submergé par les excitations, ne peut pas les intérioriser. Alors il utilise sa « mitraillette » imaginaire et fait mine de tirer sur tout le monde. Laurent exhibe sa sexualité, d'où l'idée de confusion des langues entre lui et le groupe. Cette sexualité mise à jour devant le groupe a quelque chose de très archaïque. Ce n'est ni tendre ni innocent, d'où le décalage avec le groupe. La haine de Laurent est verbalisée, agie et l'atelier lui sert de lieu de décharge pulsionnelle.

En ce qui concerne Paul, j'ai mis en avant le manque de la fonction paternelle et ces effets œdipiens. Il semblerait que Paul ait vécu des scènes de violence de la part du père sur sa mère lorsqu'il était petit. C'est en tout cas ce qu'il va mettre en mot. Le tabou de l'inceste ne semble pas avoir été intériorisé et Paul ramènera des éléments incestueux dans son discours. La sexualité sera également en jeu tout au long de l'accompagnement. D'ailleurs, Laurent et Paul ont tous les deux été accusés de violences sexuelles. Ils se posent tous les deux la question de leur identité sexuelle : Laurent provoquant Julien avec son pied pour ensuite lui envoyer une insulte homosexuelle et Paul qui questionnera en entretien sa préférence sexuelle. Paul, à l'aide d'une béquille, mimera également la mitraillette lorsque les excitations le submergent.

Ferenczi (2006) explique sa perception de la notion de traumatisme que j'ai développée plus haut. Selon lui, l'adulte disqualifie les affects de l'enfant, empêchant la symbolisation. L'objet d'amour, par culpabilité introjectée en l'enfant par l'adulte, va devenir objet de haine. Chez Laurent et Paul, je repère cet amour transformé en haine. Il existe un clivage du moi chez ces jeunes entre la réalité et le déni. Il entrent parfois dans des délires mortifères : Paul, avec ses monstres et les hallucinations lui demandant de se donner la mort et Paul, par ses mises en scène de violences et par ses délires comme celui de la dame blanche qu'il voit d'abord en moi. Il y a, chez Laurent et Paul, un clivage de l'objet : la mère bonne et la mère mauvaise. Ils ont tous deux projeté ces images sur moi. Parfois je représentais la mauvaise mère dangereuse : j'étais donc la dame blanche pour Laurent ou bien lorsque j'avais les cheveux rouges que Paul voulait couper.

Le clivage se situe également chez Laurent et Paul au niveau de l'idéalisation par rapport au père. Tantôt aimé tantôt haï, idéalisé par sa violence mais également craint : celui à qui ils veulent plaire et celui auquel ils ne veulent plus ressembler. Le surmoi et l'idéal du moi sont en tension chez ces jeunes. Le clivage réside également dans la continuité et la discontinuité des séances. Ces clivages, et notamment le clivage de l'objet, m'éclairent sur la qualité du lien mère enfant lors de la petite enfance. Bokanowski (2005) reprend le concept de Ferenczi pour développer la notion de traumatisme primaire, que j'ai détaillé plus haut. Je réemploie alors cette notion et je m'aperçois que l'analyse du contre-transfert m'a permis de mettre en avant le défaut de réponse de l'objet face à la détresse de l'enfant. Ce défaut de réponse laisse des empreintes psychiques de l'ordre du traumatisme. Le développement narcissique du moi et des représentations ont donc été mis à mal. Les angoisses ont alors été expulsées hors du corps plongeant l'enfant dans l'agonie profonde et infinie. Ainsi Paul et Laurent ne peuvent que projeter des angoisses mortifères en l'autre. C'est ce que j'ai développé avec le concept de vampirisme.

Le traumatisme psychique est rejoué alors en séance. Mais je retrouve notamment cela dans la mise en lumière des mouvements transféro-contre-transferentiels. La façon dont la fonction paternelle et la fonction maternelle ont été mises en jeu chez moi, me donne des indices sur les traumatismes psychiques chez Paul et Laurent. Laurent a répété des scènes archaïques entre lui et sa mère en s'adressant à moi sous l'angle de l'enfant demandant de la nourriture à une mère bienveillante. Il précisait, qu'avec moi, il était en sécurité : je n'allais pas l'empoisonner, alors qu'avec d'autres membres du groupe, cela présentait un risque. Paul, quant à lui, avait quitté la salle de théâtre se remémorant une scène de violence vécue à la maison. Les séances ont déclenché la répétition du traumatisme. Mais celui-ci a pu être travaillé. Le manque de représentation et de symbolisation qu'il a provoqué a été repris par ces jeunes qui ont pu, par la sublimation, accéder aux représentations, à la symbolisation et à l'individuation.

Je pense qu'au sein de la thérapie, se sont rejoués des traumatismes en lien avec la séparation. En effet, la discontinuité, que ce soit à l'atelier théâtre thérapeutique ou bien en individuel, a remis en jeu des scènes abandonniques. Entre chaque séance, il y avait une séparation, plus ou moins supportable pour les ces jeunes. Laurent a pu mettre en mot son

mécontentement par rapport à la distance entre chaque séance. Paul, quant à lui, venait vérifier très souvent ma présence dans l'institution et je devais le renvoyer à notre rendez-vous programmé. A chaque fin d'année, la séparation se rejouait également. La première séparation avec leur famille était en jeu. Paul et Laurent ont été retirés de leurs familles pour entrer en institution. La séparation se répète et elle est parfois difficile puisqu'elle fait écho à la première, traumatique. De plus, ce sont des jeunes qui ont une difficulté à trouver leur espace. Non seulement ils mettent en péril les accompagnements proposés mais, en plus de cela, les modifications de lieu impliquent de nouvelles séparations avec l'espace investi. Notamment pour Laurent qui changera de salle plusieurs fois. Mais ce qui se rejoue dans ces changements de salles, ce sont les changements de lieux de vie, d'institutions. Ils ont connu différents foyers d'accueil et l'hôpital. Ils font des va-et-vient entre les institutions et il est difficile pour eux de s'installer et de trouver leur case. Cette place se situe également au niveau intrafamilial. Laurent et Paul ont des difficultés à s'inscrire au sein de leur famille car les places ne sont pas clairement établies.

Surtout, la séparation sous-entend l'absence. L'absence n'a pas pu être suffisamment intériorisée chez ces jeunes. Laurent est mécontent et s'inquiète de la fréquence des séances et Paul va toujours vérifier ma présence en allant à mon bureau plusieurs fois par jour. Ce dernier s'assure également, qu'à son retour d'hôpital ou à mon retour de vacances, sa place soit gardée. Lorsqu'en séance Paul joue à « faire le mort », je retrouve cette idée de vérifier la présence/absence. Paul s'assure que je veille à ce qu'il soit bien vivant. La mort est très présente chez ces jeunes qui emploient souvent le terme « c'est mort ». Cela les renvoie à leur propre vide interne. Lorsque Laurent doit apprendre le texte, il emploie ce terme. Ne sachant pas lire, cela le ramène à cette difficulté à laquelle il est très attaché puisqu'elle le fait être « comme son père ».

Des phénomènes de corps soulignent le manque d'investissement primaire du corps. L'étayage de la sexualité sur les pulsions autoconservatrices a fait défaut chez ces jeunes. Ce qui ne peut être symbolisé et mis en mot passe par le corps. Chez Paul, cela passait par la tonicité du corps. Il venait très souvent en séance en titubant. Quand il s’asseyait, son corps semblait lâche, les bras tombaient, ses mains étaient sans force. Puis, lorsqu'il se sentait plus contenu dans les entretiens ou par un événement extérieur, son corps devenait plus tonique. Chez Laurent, j'observe une régression lors de l'exercice de relaxation. Ses défenses s'activent car

l'exercice doit le renvoyer à des processus archaïques. Il se met donc à rire au point que l'exercice est impossible à réaliser. La pulsion sexuelle en éveil ne permet pas d'apaisement. Il est possible que cet exercice le renvoie à l'angoisse de mort. Son corps malade étant très souvent proche de la mort dans la réalité.

Chez Paul et Laurent, je repère que le corps est morcelé. Laurent évoque l'envie de « se casser », soit de rentrer chez lui mais en se cassant les bras, les jambes etc. Il ne se représente pas le fait d'entrer chez lui en un seul corps. Il est possible qu'il ressente cela car l'enveloppe contenante de son corps se trouve en le groupe théâtre. Le groupe fait corps pour Laurent.

Le traumatisme psychique primaire se rejoue donc dans la thérapie par les différentes manifestations identifiables à travers les mouvements transféro-contre-transférentiels. Les carences affectives, la sexualité, la manque de représentations et notamment le manque de la fonction paternelle, l'inceste, le clivage, la violence, la séparation et le manque de maintien corporel sont des phénomènes que je retrouve chez Laurent et Paul et qui sont en lien avec le traumatisme psychique. L'enfance de Laurent et Paul a donc été marquée par ces dysfonctionnements qui ne leur a pas permis de s'appuyer sur des assises narcissiques suffisamment consolidées. Qu'en est-il de la période de latence chez ces jeunes ?

2. La période de latence

La période de latence chez Laurent et Paul ne s'est pas passée comme Freud (1887) la définit. La sexualité est mise à l'écart pendant cette période, comme je l'ai repris plus haut. Les motions sexuelles sont détournées de leur but pour faire place à la sublimation. Lorsque je reçois Laurent et Paul, je remarque que leur période de latence a été mise à mal puisque la sublimation leur est impossible. La sexualité est très présente et difficilement détournable. Laurent et Paul n'ont pas renoncé à leurs objets œdipiens et à leurs désirs parricides. Laurent est en effet pris dans un conflit de loyauté envers son père : lui ressembler pour être accepté par lui ou s'en détacher pour répondre à la demande du tiers institutionnel, ce qui signifie évincer le père et renoncer à cette appartenance filiale. Paul, quant à lui, rapporte ses désirs incestueux ; l'interdit n'a pas été posé par la fonction paternelle, tout comme l'interdit de tuer le père. Mais c'est également un père à qui il veut plaire et, en même temps, de qui il veut se venger.

Pour réduire la tension corporelle, un travail psychique est nécessaire comme le précise Laurent (2010), psychiatre et psychanalyste. Laurent et Paul n'ont pas accepté la perte identificatoire, c'est à dire la désillusion du complexe de castration qui renvoie à leur place de garçon et non d'homme. Le refoulement et la sublimation n'ont pas pu s'installer. Ils restent accrochés à des croyances préœdipiennes.

Ces jeunes sont en proie à la pulsion à but sexuel qui ne se détourne pas vers la pulsion à but narcissique dans un premier temps. Le groupe va apporter à Laurent un moyen de trouver une fantasmatique groupale en faisant des compromis et en y trouvant sa place. Des remaniements identificatoires vont avoir lieu. Mais le groupe, qui permet la créativité commune, va amener Laurent vers la sublimation et le refoulement de ses pulsions à but sexuel. Chez Paul, l'adaptation du tiers à ses besoins et la contenance rassemblant son corps permettent un accès aux identifications et à la sublimation. Lorsqu'il passe une journée à ramasser des déchets sur la plage, et ce malgré un temps très automnal, il est dans un processus sublimatoire puisqu'il peut mettre du sens sur son activité. De plus, il a été entendu dans sa passion pour les animaux. Le fait de ramasser les déchets lui permet de sauver les animaux selon lui. C'est une activité renarcissisante qui lui permet de se présenter différemment. Il se sent briller aux yeux des autres. Il reçoit beaucoup de félicitations. Certains lui diront qu'il faut avoir du courage pour faire ce qu'il a fait. Il s'inscrit individuellement dans une place à ce moment-là. Laurent a connu la même transition narcissique lorsqu'il a été remarqué par l'institution dans une action sublimatoire lors de son premier spectacle. Quand ils ont pu montrer une bonne image d'eux-mêmes, alors le monde institutionnel a pu solidifier sa contenance et la tenir dans le temps.

L'absence de la fonction paternelle est avérée chez Paul et Laurent. Durant la période de latence, les pères n'ont donc pas été rassurants pour leur enfant qui vivait des angoisses liées au complexe d'œdipe. Ils se développent alors sur un mode anxiogène depuis la petite enfance. Le lien entre le père et l'enfant n'est pas sécure et le lien au sein du couple parental ne le serait pas non plus puisque le père serait dans des tentatives de fuite face à son impuissance, pour rassurer la mère dans sa position. C'est que décrit Hazotte (2006). Les failles identificatoires des parents par rapport à leurs propres parents les mettraient dans une incapacité à avoir une relation triangulaire père-mère-enfant. C'est ce qui s'est passé chez Laurent et Paul, où la relation mère-

enfant semblait exclusive. La mère n'ayant pu ramener du père physiquement ou symboliquement par le discours.

Le sentiment d'existence de l'enfant a été interrompu par les carences maternelles selon Winnicott (2006) : le self chez l'enfant est ralenti par le manque de réponses aux soins corporels et, par la suite, par le manque de réponses aux besoins du moi de l'enfant. Chez Laurent, les besoins corporels sont essentiels puisqu'il est diabétique et que sa vie est d'autant plus en danger face aux manques de la mère. Cela le plonge dans des angoisses de mort. Winnicott parle d'immaturité du moi, puisque l'enfant ne peut pas dominer ses instincts, l'amenant à avoir des troubles du comportement.

Welniarz et Medjdoub (2012) parlent du jeu d'imitation des adultes chez les enfants. C'est le jeu du « papa-maman ». Ils estiment que le jeu devient pathologique lorsque la curiosité de la sexualité est assouvie. C'est ce que j'ai repéré dans le jeu de Laurent avec Julien. Il amène Julien dans ce « jeu » dans le but d'assouvir son désir. Mais lorsque je pointe ce moment et l'interdit, Laurent s'énerve face au sentiment de honte. J'ai découvert quelque chose qui devait rester caché mais qu'ils ont tout de même amené en groupe dans le but inconscient d'être stoppés. Ces jeux d'agressions pendant la période de latence viendraient suite à un traumatisme de l'enfance d'après les auteurs, où l'initiateur du jeu aurait été victime d'abus sexuels. Je ne pose pas l'hypothèse de l'abus sexuel chez Laurent et chez Paul mais il y a un lien avec la sexualité non refoulée. C'est à dire que les limites n'étant pas posées, le ça peut alors jouir de sa fonction de demande de satisfaction immédiate aux envies.

L'identité narcissique étant carencée, ces jeunes évitent d'être dans des processus de pensée. Il répondent, notamment par l'autoagression au vide de leur monde interne. Pour calmer cette excitation, ils peuvent investir très lourdement le monde externe par la violence. Identification, sublimation et refoulement sont mis à mal ainsi que les instances psychiques tels que le moi, le ça, le surmoi et l'idéal du moi. Le moi est clivé comme je l'ai développé dans la partie précédente. Le ça s'en donne à cœur joie puisqu'il n'est pas limité par le surmoi défaillant. L'idéal du moi se forme par une identification à l'agresseur. Laurent et Paul sont des adolescents et les mouvements de cette période sont en jeu. Comment vont-ils appréhender les processus adolescents alors que la période de latence a été mise à mal ?

3. L'adolescence de Paul et Laurent

Freud (1987) parle de l'âge de la puberté à l'adolescence. C'est le moment où la libido du moi doit se tourner vers la libido d'objet comme je l'ai évoqué en définissant les processus psychiques adolescents. Cependant, chez Laurent et Paul, la libido du moi a été mise à mal. Alors le choix d'objet est difficile pour ces jeunes. Le manque du père dans la relation triangulaire, notamment au moment de l'interdit de l'inceste, amène le jeune au moment de l'adolescence à mettre en lien choix d'objet primaire et choix d'objet sexuel. Cela explique ce que j'ai déjà mis en avant pour Paul qui apporte en séance ses désirs d'inceste. Sinon le choix sexuel est transgressif, je rappelle que les deux jeunes sont accusés de viol.

Le choix d'objet primaire n'étant pas bien installé, ils sont à la recherche de leur identité sexuelle. Paul me laisse entendre que des activités homosexuelles ont eu lieu pendant la fugue. De plus, il cherche à se faire aimer du père en oscillant avec des sentiments de haine. Il en va de même pour Laurent qui veut séduire le père afin d'être accepté dans cette famille. L'homosexualité est recherchée et, en même temps, je rappelle que nous sommes dans une institution pour garçons. Alors la relation avec les filles est très rare et peu travaillée avec les jeunes.

Ce temps de l'adolescence passe inévitablement par la modification du corps. J'ai montré plus haut les mouvances corporelles chez Laurent et Paul en les mettant en lien avec les enveloppes corporelles tels que l'institution ou encore le groupe théâtre. Mais tous les deux ont des corps qui vont se modifier au fur et à mesure que je les rencontre. Les corps se développent. C'est quelque chose de flagrant chez Laurent qui me paraît grandir en même temps qu'il évolue psychiquement. C'est un garçon à qui il m'était difficile de donner un âge. Même son âge était « incasable ». C'est un jeune dont on pourrait dire qu'il a « poussé d'un coup ». Une fois la symbolisation devenue possible pour lui, il a pu développer ses capacités psychiques et débloquer ce qui retenait ce corps dans une certaine inhibition. En effet, ce corps était comme replié sur lui-même car l'autre était trop dangereux pour ce corps malade. Dans un but protecteur, Laurent ne pouvait s'autoriser à grandir.

Chez Paul, le rapport au corps est différent. Il est plutôt le lieu du regard de l'autre. Paul

montre ses scarifications, il cherche son identité par son apparence et donc travaille son image. Il cherche le regard de l'autre afin de se renarcissiser. D'ailleurs, lorsqu'il me raconte la rencontre avec une copine, la première chose qu'il lui demande c'est : comment est-ce qu'elle trouve son apparence ? Elle répondra en disant que ses yeux et le « tout » lui plaisent. Il y a chez lui cette recherche narcissique de l'adolescence. Le corps est attaqué, il est un moyen d'expression de la souffrance traumatique puisque la symbolisation n'est pas possible. Paul passe par la scarification ou bien il avale des morceaux de verre dans le but d'obtenir une hospitalisation. Laurent, quant à lui, mange beaucoup de sucre lorsqu'il est chez ses parents au point d'être hospitalisé. La recherche de l'hospitalisation existe chez les deux lorsqu'ils semblent être mis à mal quelque part.

Laurent et Paul sont à la recherche de leur idéal du moi. Celui qu'ils voient en leur père en identification à l'agresseur, va être peu à peu mis de côté, pour laisser place à un nouvel idéal. Cela sera possible par un renforcement narcissique dû à leur évolution psychique. Ainsi Paul va commencer par investir plusieurs idéaux avant de choisir une nouvelle image paternelle. Laurent va véritablement s'appuyer sur le groupe et sur le tiers institutionnel pour construire sa subjectivité.

Chartier (2011) parle des 3 D chez les adolescents difficiles. Laurent et Paul se trouvent être dans le Déni de leurs responsabilités. Lorsque Laurent est repris pour sa violence verbale, il ne peut entendre sa propre responsabilité puisque lui-même se sent attaqué par l'autre. Paul, quant à lui, lorsqu'il est accusé de viol, ne va pas comprendre les enjeux et ni même la faute. Même s'il s'avère ne pas avoir eu viol, il a tout de même transgressé la loi de l'hôpital en ayant un rapport sexuel avec une autre jeune hospitalisée. Le défi du cadre et des limites est très souvent ressorti dans ce que j'ai présenté, puisqu'ils recherchent ces limites dans le but de trouver des murs devant leurs agissements pouvant les contenir. Le Délit par la dégradation chez Laurent et Paul était courant. Sélosse (2007) ajoute un quatrième D, celui de Délocation qui renvoie directement au caractère « incasable » de Paul et Laurent, tant qu'ils n'ont pas trouvé leur place au sein de l'institution. Selon Chartier (2011), l'adolescence nécessite un travail de deuil pour laisser place à la créativité. Il faut mettre de côté l'objet primaire. Mais chez Paul et Laurent, les carences affectives ne permettent pas la relation à l'autre de façon satisfaisante.

Les relations aux autres sont testées par Paul et Laurent. Ils mettent à mal les liens dans le but d'interroger la fiabilité et la durabilité du lien ainsi que les réponses qui leur sont renvoyées. Paul fait très attention à la façon dont je m'adresse à lui. Je suis obligée de reprendre chaque débordement, tout ce qui ne peut être acceptable. Il pousse les limites de l'interdit et si je décide de ne plus répondre, alors je perds la relation et je ne serais pas une personne fiable pour Paul. Lorsqu'il prend mon sac, je me dois de lui interdire et lui ordonne de remettre chaque chose à sa place. Laurent est également à la recherche de ce lien fiable et notamment rassurant, puisqu'il cherche surtout une relation maternelle. Mais il me faut mettre des limites à cette relation mère-enfant en m'appuyant sur le tiers afin que Laurent se sente en sécurité.

Paul et Laurent sont dans l'agir. C'est le moyen qu'ils auraient trouvé pour assurer une toute-puissance narcissique. C'est ce que décrit Chartier (2011) lorsqu'il évoque les « incasables ». Ces jeunes incasables agissent dans le réel et ne peuvent le faire sur le registre symbolique lorsqu'ils sont soumis à des difficultés émotionnelles ou corporelles. Le principe de plaisir prend le pas sur le principe de réalité. Cela peut se manifester par des hallucinations, comme celles de Paul voyant une dame lui ordonnant de se tuer : le principe de plaisir est complètement investi contrairement au principe de réalité. Il est donc difficile à Paul de mettre fin à ses rêveries. Laurent, quant à lui, prend beaucoup de plaisir à jouer le tout-puissant lors des séances. Cela déborde souvent en dehors de l'endroit où ce jeu est permis, dans le réel.

Je pense avoir insisté sur le fait que Laurent et Paul ne sont pas des « incasables ». Ils ont éventuellement pu l'être un moment mais, dans ce cas, il faut se poser la question de la responsabilité de cette incasabilité. En effet, la responsabilité est mise en tension. Elle oscille entre celle du jeune en souffrance et celle de l'institution. Lorsque les deux s'associent, ou plutôt devrais-je dire « trois » avec le positionnement tiercéisant, ces dits « incasables » réussissent à trouver la bonne case.

4. Le travail à trois vers le devenir sujet

Par « travail à trois », j'entends : le jeune, la psychologue et le tiers. Comme je l'ai présenté, le traumatisme psychique dû aux carences maternelles, l'interdit de l'inceste impossible et le manque de la fonction paternelle sont des éléments cliniques qui ressortent de l'histoire de ces jeunes et qui ont fait que Laurent et Paul peuvent se trouver dans la case de « l'incasabilité ». Ces jeunes ont mis à mal leur accompagnement et, parfois, les accompagnants ont souhaité se retirer ou se sont retirés de la prise en charge de Laurent et de Paul. Mais la contenance institutionnelle a permis à ces jeunes de travailler sur les maux de leur histoire leur permettant de devenir sujet.

4.1 La fonction maternelle recherchée

J'ai évoqué plus haut la notion de traumatisme psychique chez Laurent et Paul. Au début de leur suivi, des éléments relevant le caractère traumatique de leur histoire étaient en jeu en séance. Les carences narcissiques chez Laurent l'ont amené en séance à être confronté à l'angoisse de mort. Sélosse (2007) parle du sentiment d'inquiétante étrangeté en lien avec la mort. Laurent évoque souvent la dangerosité de sa mère. Sélosse parle du souhait meurtrier des parents envers leurs enfants chez les « incasables ». C'est pourquoi je fais le lien entre Laurent et l'inquiétante étrangeté mortifère qu'il fait ressentir en séance. Lors des temps de relaxation, il active ses excitations comme venant faire face à cette mort. Laurent a besoin de soin et il alerte sur le fait que sa mère ne saura pas lui prodiguer. Ces angoisses sont toujours présentes chez Laurent. A plusieurs reprises, il utilisera le terme « c'est mort » et je ressens chez lui quelque chose d'évidement mort. C'est la fatalité et rien ne pourra le ramener à la vie. Il préfère partir puisqu'il n'y a plus d'espoir. Il ne laisse pas d'image positive s'emparer de lui. Il est mauvais objet et tient cette place.

Paul dessine la mort qu'il l'exprime également à travers la musique qu'il écoute et qui lui fait penser à des idées mortifères. La mort l'accompagne dans ses hallucinations. C'est très souvent une femme qui est victime dans ses dessins. Cela se passe également dans son corps par un laisser- tomber du corps. Lorsqu'il se déplace, sa démarche m'évoque quelque chose de l'ordre du « mort-vivant ». Chez Paul, comme chez Laurent, il est question de morcellement du corps comme je l'ai déjà développé. Ces corps sont le résultat des carences maternelles,

d'abandon, d'absences et de violence.

« Niés dès leur prime enfance et non situés dans l'environnement donnant un sens à l'altérité, ils cherchent inconsciemment à explorer le secret des origines et à faire retour dans le ventre incubateur pour y trouver refuge, pour y dormir, pour y disparaître ou pour y renaître à une autre vie. Cette nostalgie du lieu ventral, du ventre sexuel et du ventre digestif génère des mouvements binaires d'incorporation/éjection. Exclus du dedans et n'ayant pas de place réservée dehors, ces sujets sont conduits à occuper physiquement des espaces où ils ne sont pas reconnus. Comme des individus déplacés ce sont des hôtes indésirables, qui squattent un local qu'ils ne font que traverser, car ils occupent une place qui ne leur est pas attribuée. Ils sont là, mais ignorés dans leur être. » (Sélosse, 2007, p. 13)

Ces jeunes sont à la recherche de leurs origines et de leur identité. Ils veulent trouver leur place mais n'ont pas d'endroit où chercher. Ce corps morcelé empêche l'incorporation totale du moi. Ils font des va-et-vient entre le dehors et le dedans et même à travers l'atelier théâtre. Laurent a beaucoup changé d'endroits. Ils sont soumis aux multiples placements et pourtant ils vont pouvoir s'installer.

Laurent et Paul vont exprimer la recherche de la fonction maternelle, Laurent mettant en tension la bonne mère et la mauvaise mère dont j'ai déjà parlé. Paul cherche le soin à travers différentes personnes. Paul a pu investir, désinvestir pour mieux réinvestir les séances. La thérapie leur a permis d'avoir un espace pour exprimer cette recherche de la bonne mère. Laurent, tout au long du suivi, m'a investie comme la bonne mère et je me suis retrouvée en concurrence avec sa mère réelle. J'ai parfois répondu à la demande de maternage en y mettant les limites. A plusieurs reprises, j'ai pu questionner la relation transféro-contre-transférentielle en me disant que la réponse que je donnais n'était pas toujours adaptée. Certes, mais le dernier jour où je voyais Laurent pour lui dire au revoir, j'ai repensé à son évolution et j'ai pu trouver quelque chose de très satisfaisant. Une véritable alliance thérapeutique s'est construite permettant à Laurent d'investir les séances.

Pour Paul, ce fut un peu différent puisque cette recherche maternante ne se tournait pas

essentiellement vers moi. Mais il me fallait faire preuve d'attention particulière dans les entretiens afin de préserver un cadre parfois mis à mal. J'ai davantage été sollicitée par Paul par le lien paternel mais cela oscillait, comme je l'ai montré dans son analyse clinique.

Le traumatisme psychique en lien avec les carences maternelles a pu être répété en séance. Cette répétition a permis de travailler le traumatisme. Pour Paul, cela a commencé dès la deuxième séance lorsqu'il commence par venir à l'atelier théâtre. Un exercice fait ressurgir chez lui les monstres du passé : la violence du père sur sa mère. Il quittera l'atelier et j'irai le voir à la porte de sa chambre. Là, le travail commence avec Paul qui viendra en séance en individuel par la suite. Ensuite les monstres n'ont fait que sortir, surgir dans les séances. Mais la fonction maternelle bienveillante m'a fait le rassurer en dessinant un ange protecteur. Aujourd'hui, je me dis que cet ange est un indicateur de ce qui se tramait dans mon inconscient, puisque l'ange représente quelque chose de divin ou de mort. L'inquiétante étrangeté de Paul me faisait penser à cette mort omniprésente avec lui. Cela a permis un apaisement de la manifestation des monstres.

La fonction maternelle devrait représenter l'objet d'amour primaire. Mais chez Paul, ce n'est pas si simple. En tout cas je remarque que, du traumatisme répété en séance, il a pu en introduire quelque chose de suffisamment bienveillant. Ceci lui a permis, en second temps, d'aller à la recherche de l'objet d'amour secondaire. Cela n'a pas pu toujours se faire de façon très adaptée mais l'étayage maternel qu'il a pu recevoir, par certaines éducatrices, par l'infirmière chez laquelle il va toujours à la recherche de soin et chez moi, lui ait donné accès à ce processus normal chez les adolescents. La fonction paternelle reconnue en son éducateur lui a permis également une réassurance de ses assises narcissiques. De plus, la renarcissisation du moi, pourtant clivée au départ, lui permet une image positive et cela se voit par sa tonicité corporelle qui devient plus rigide.

Chez Laurent, la fonction maternelle, dont j'ai joué le jeu avant de m'en rendre compte avec le recul, lui a permis un accès à la renarcissisation qui était si difficile à percevoir chez lui. Laurent a eu accès à l'intellectualisation. Je remarque, au fur et à mesure, un vocabulaire plus riche ou du moins plus contrôlé. Les pulsions partent moins en éclat et la parole prend place. Les processus tiers en lien avec Laurent (le groupe et le tiers institutionnel) et en lien avec le

thérapeutique permettent la sublimation et un accès à la symbolisation chez Laurent.

4.2. L'interdit de l'inceste mis au travail

L'interdit par le père n'aura pas été posé pendant la réalisation du complexe d'œdipe. Cela est très perceptible chez Paul qui est toujours à la recherche de cette limite à poser. Il prétend dormir avec sa petite sœur. Il me dessine le plan de sa chambre pour que j'entende bien son fantasme incestuel. Mais celui-ci va se transformer en quelque chose de plus adapté : la recherche de l'objet secondaire hors famille. A la trentième séance, il commence par parler d'un rapprochement corporel avec sa sœur pour dévier sur la copine de sa sœur. Auparavant, il restait figé sur sa sœur et, ensuite, il a pu s'ouvrir au monde extrafamilial. Il y a aussi quelque chose de l'ordre de l'œdipe dans sa volonté de sauver la mère du père dangereux. C'était donc très marqué chez Paul.

Le travail en séance et hors séance va lui permettre de détourner la dimension incestuelle pour travailler la question des origines. Lorsque le tiers institutionnel est suffisamment soutenant pour Paul et moi, des questionnements autours des origines apparaissent. Il commencera par dessiner un arbre bien solide qui est en lien avec son corps qui tient à ce moment-là. En effet, lorsque le tiers tient, son corps tient ; lorsque le père (institutionnel) tient, son corps tient. Il va pouvoir questionner l'origine de son placement et travailler son rapport avec la dimension paternelle qui, jusqu'alors, était clivée entre un désir d'amour et de destruction.

Chez Laurent, la dimension incestuelle est en lien avec un complexe d'œdipe bouleversé par un interdit de l'inceste inexistant, le laissant dans une relation exclusive à la mère. Je repère dans le groupe des mouvements pulsionnels sexuels lorsque Laurent touche, par le pied, Julien. La sexualité pourrait être qualifiée d'incestuelle car c'est une sexualité entre pairs du même groupe et du même lieu de vie. Laurent et Julien vivent dans la même maison. Ils sont comme deux frères. Lorsqu'ils sont à la maison, il existerait des tentatives d'atteinte sexuelle. Tant que l'institution ne se positionne pas, rien ne peut l'interdire. J'ai posé cet interdit en séance et cela a perduré les séances suivantes. Quelques temps après, ils ont été séparés : Laurent a changé de maison et de classe. Le tiers s'est positionné ainsi. Pour suivre la décision du tiers institutionnel,

j'ai séparé Laurent et Julien des groupes de théâtre. La présence du tiers chez Laurent en lien avec la fonction maternelle lui a permis d'intégrer l'interdit de l'inceste. Le but pulsionnel sera détourné vers des activités créatives.

4.3. Le père disqualifié, le tiers institutionnel intériorisé

Les pères violents de Paul et Laurent ont été disqualifiés car ils ne répondaient pas à la demande de sécurité et de limites. Tous les deux étant à la recherche de la filiation au sein de leur famille ont été pris de désillusion lorsque le père était soit violent, soit absent.

Paul est donc en pleine recherche de ses origines et questionne le placement. Pour lui, c'est évident, la faute vient de son père, ce père qui n'a pas su prendre sa fonction symbolique auprès de Paul. Cela se retrouve dans les entretiens où le cadre est souvent mis à mal par Paul qui vient vérifier les limites. Je dois l'arrêter lorsqu'il devient trop entreprenant. Lorsqu'il prend mon téléphone ou mon sac, cela renvoie à l'intime. Pas question pour lui d'y accéder alors je verrouille et je deviens ferme. Il est parfois difficile de garder son sang froid car Paul, comme Laurent, me poussent dans mes retranchements. Je comprends que les éducateurs, vivant au quotidien avec eux, se trouvent en difficulté face aux comportements des jeunes. Parfois, Paul renverse les crayons sur mon bureau, dessine sur le bureau, sort son téléphone, mange des gâteaux... Il cherche à ce que je l'arrête. Ces actes arrivent à la suite de l'idée que son père est responsable de son placement. Il cherche donc la fonction paternelle en séance.

Il fantasme des scenarii de violence entre son père et lui et, ensuite, il met en scène une homosexualité possible. La relation homosexuelle fantasmée entre son père et lui montre que l'interdit de l'inceste n'a pas été posé et que la séduction du père doit passer par le corps à corps. Paul cherche ce type de conflit chez les autres. A la vingt-troisième séance, il cherche à ce que je lui coure après pour le faire venir en séance. Je n'en ferai rien et il viendra à la séance suivante. La posture que je tiens avec lui et l'appui du tiers institutionnel permettent à Paul de démêler les nœuds de son histoire.

Il va trouver plusieurs imagos parentaux qu'il va investir. L'oncle qui brille et qui donne envie à Paul de briller. D'ailleurs Paul se sent briller lorsqu'il se promène avec lui en ville. Cela

lui apporte une certaine fierté d'appartenance à la famille. Son corps se redresse à la fin. Il est plus solide. Les arbres qu'il dessine sont bien enracinés et n'ont plus de pendus à leurs branches. Son éducateur référent prendra une place importante dans la vie de Paul. Des liens père-fils se construisent. Il s'appuie également sur le psychiatre de l'institution dans un premier temps, puis sur celui de l'hôpital pour trouver des repères.

Laurent va trouver en le groupe un nouveau corps. Ils font corps ensemble. Laurent va s'inscrire dans ce groupe et sera bien identifié par celui-ci comme y appartenant. Le tiers institutionnel apporte également des nouveaux modes de représentation. Je remarque à travers le jeu que la tension sexuelle chez Laurent se réduit. En effet, lui qui était dans des démonstrations de violence ou autoritaire, va s'adoucir. Le lutin joué par Laurent, qui au début donne des ordres aux autres de manière très brutale, va devenir plus maternant, bienveillant envers les autres. Le groupe s'est manifesté auprès de Laurent ; ils ont pointé ses accès de colère et son empêchement de faire avancer les séances. Alors que je redoutais une crise de la part de Laurent, il a finalement pu entendre la volonté groupale et s'y ajuster. Il existe chez Laurent deux espaces tiers : le groupe et l'institutionnel.

Paul et Laurent sont alors imprégnés par le traumatisme psychique dû aux carences maternelles et à la violence du père. En revanche, ils ont pu investir une ou plusieurs personnes ainsi qu'un lieu de soin pour récupérer une forme de bienveillance les bordant. Du manque du père, ils ont pu s'étayer sur le tiers institutionnel ou sur la relation thérapeutique pour accéder à la résolution de leurs questionnements. De nombreuses notions ont été travaillées par le biais de la thérapie : la question des origines familiales mais aussi l'identité sexuelle, les investissements parentaux, les limites, les espaces, le corps, l'idéalité, la période de latence, l'adolescence, le clivage, l'absence et bien sûr le transfert et le contre-transfert qui sont au cœur de l'importance des accompagnements. Ces questionnements ont pu être travaillés par l'intégration d'une relation triangulaire entre le jeune, le tiers institutionnel et moi-même.

Laurent et Paul sont des jeunes ayant un parcours difficile dont ils ont dû prendre le contrôle pour s'inscrire quelque part. Il est dit, par les différents auteurs vus précédemment, que les jeunes difficiles sont en marge des institutions. Ce terme un peu général ne reflète pas vraiment la réalité pour Paul et Laurent qui auraient pu être qualifiés « d'incasables ». Ils ont

pourtant fondé leur place au sein de la famille institutionnelle.

Paul a bénéficié d'un accompagnement très adapté à ses désirs et à ses besoins. L'école ne faisant pas sens pour lui, il lui a fallu passer par des activités thérapeutiques afin qu'il puisse sortir de l'agir permanent et pour qu'il puisse redresser ce corps portant le poids de sa souffrance. Il a investi des activités qui ont du sens pour lui et il a commencé à penser l'après MECS/ITEP. Laurent est également sorti de cet agir, qui ne faisait pas sens, mais qui permettait la décharge pulsionnelle. Il a accédé à la sublimation et à la symbolisation du tiers. Il a trouvé sa place au sein de la maison de l'institution. Il a accédé aux apprentissages scolaires. Ces jeunes ont trouvé les moyens d'appartenir à une histoire. Leur histoire de vie est à présent différente puisque le mot « vie » en ressort, alors qu'avant elle était marquée par la « mort ». Ils ne sont plus ces « mort-vivants » comme définis par Sélosse (2007). Laurent et Paul ont encore des difficultés, et peut-être que cela les suivra, mais ils ont pu trouver les ressources internes pour s'adapter à l'autre. Ces deux jeunes pouvant porter l'étiquette « incasables » ont pu être mis à l'écart par l'institution. Ils ont été « casés » « incasables » mais en allant à leur rencontre, ils sont sortis de cette représentation groupale pour devenir Laurent et devenir Paul de façon individuelle. De la représentation intersubjective que j'ai pu avoir d'eux, j'ai obtenu une image intrasubjective.

Conclusion

Conclusion

Mon travail clinique et de recherche m'a amenée sur le terrain complexe de « l'incasabilité ». J'ai introduit cette notion en tentant de la définir. Je me suis rapidement aperçue que l'étiquette [INCASABLE] était imposée aux jeunes qui sont qualifiés de « difficiles ». J'ai vu les différentes étiquettes qui leur étaient apposées. Puis j'ai tenté de faire un saut dans le passé pour mieux comprendre l'histoire des institutions. J'ai remarqué que la réponse à l'agir de jeunes difficiles ou des « adolescents à difficultés multiples », pour reprendre le terme de Drieu[79] et al. que je trouve plus approprié, était d'agir en retour. La question du soin n'existait pas mais, peu à peu, le regard des institutions a changé vers une considération des droits de l'enfant et de l'adolescent.

J'ai étudié la littérature traitant du parcours institutionnel des jeunes appelés « incasables » et de leur parcours de vie. Des éléments marquants sont ressortis à ce moment-là. Ce sont des jeunes qui ont vécu différents placements et dont l'inscription dans un lieu est impossible. Les professionnels seraient en difficulté face à cette population. Ce sont des jeunes qui ont vécu des événements traumatiques au domicile : violence physique, violence sexuelle, abandon... Ce sont des jeunes en rupture, ils sont décrits comme étant rejetés et rejetants. L'arrivée du soin thérapeutique en institution permet un éclairage clinique sur le fonctionnement psychique de ces jeunes et sur les enjeux institutionnels dans leur accompagnement. Au thérapeutique s'ajoute la notion de tiers institutionnel qui vient renforcer la fonction paternelle manquante.

Le traumatisme psychique a été mis en lumière afin de mieux en comprendre les enjeux et pour l'appréhender dans la clinique. L'absence d'objet, ou du moins les carences maternelles, renvoie l'enfant à des pulsions mortifères. Cela empêche l'enfant d'accéder à la symbolisation. De plus, la répétition des ruptures se joue en institution puisque les jeunes dits « incasables » changent de lieu de vie régulièrement. Ecrire l'histoire des institutions et l'histoire des jeunes, mon histoire de clinicienne que j'ai décrit ensuite ressemble à une démarche anti-traumatique.

[79] Drieu, D., Sarabian, S., & Plagès, M. (2012). Les adolescents vulnérables et les alternatives thérapeutiques en protection de l'enfance. *L'évolution Psychiatrique*, *77*(2), 265–277.

Écrire l'histoire permet de remplir le « vide » interne qui émane de ces jeunes. Sélosse (2007) parle de ces jeunes en les nommant les « morts à la vie ». Cette clinique m'a effectivement donné envie de ramener de la vie. J'ai du être vigilante quant à la méthode employée.

Je me suis demandée comment s'était passée la période de latence chez Paul et chez Laurent. Alors j'ai retravaillé cette notion en en identifiant les processus en jeu. J'en ai fait de même pour les processus adolescents, puisque Laurent et Paul sont des adolescents. Puis j'ai étudié ces deux âges sous un versant pathologique, lorsque la période de latence et l'adolescence sont bousculées. Par la suite, j'ai repris le concept « d'incasable » pour l'étudier sous trois angles : sociétal, en sociologie ce concept « d'incasabilité » est pris dans une globalité sociale ; intersubjectif, le concept se déploie vers la relation « incasable » - institution et enfin, intrasubjecif dans lequel la thérapie analytique prend le pas pour définir une clinique du sujet.

Ma problématique, qui est de comprendre le fonctionnement psychique des jeunes appelés « incasables », sous-entend une hypothèse : du manque de la fonction paternelle, qu'en est-il de la fonction tiercéisante ? Pour y répondre, j'ai étudié les cas de Laurent puis de Paul, que j'ai ensuite analysés avec une orientation psychanalytique. Ces suivis, qui ont duré deux ans et demi, ont été marqués par les mouvements du transfert et du contre-transfert que j'ai fait ressortir au fur et à mesure de l'analyse clinique. Une autre question est apparue : celles des enjeux dans les accompagnements de Paul et Laurent.

Enfin, j'ai repris dans la discussion, ce qui au début de la recherche m'envoyait sur une piste que j'ai finalement fait évoluer la problématique de la causalité des institutions dans les accompagnements de jeunes dits « incasables ». A partir de cette idée, j'ai favorisé la mise en tension de la responsabilité de la causalité de « l'incasabilité ». En effet, voyant que ma pratique avait pu être mise à mal, je me suis questionnée sur les raisons. J'ai donc développé les enjeux dans l'accompagnement de ces jeunes. Ainsi l'institution n'est pas la seule responsable du caractère excluant de ces jeunes mais les jeunes eux-mêmes, par ce qu'ils mettent en place et par leur fonctionnement psychique. La question du tiers institutionnel est venue souligner l'importance de la représentation de la fonction paternelle auprès de Laurent et Paul. Pour mieux comprendre leur fonctionnement psychique, j'ai laissé de côté les fameuses étiquettes pour aller à la rencontre du sujet chez Paul et Laurent.

Par conséquent mon point de vue pour mieux comprendre le fonctionnement psychique

de Laurent et de Paul, est qu'il est nécessaire de travailler à trois et donc dans une relation de triangulation jeune-thérapeute-institution. Ces trois instances au travail ensembles permettent de mieux comprendre ce qui a été en jeu dans l'accompagnement de Laurent et de Paul. Trois aspects cliniques sont ressortis de ce travail de recherche : la mise à mal de la fonction maternelle et la notion de traumatisme psychique l'accompagnant ; un interdit de l'inceste non intériorisé et la fonction paternelle manquante. La recherche a évolué en trois points de vue : le sociétal, l'intersubjectif pour arriver à l'intrasubjectif.

Vers quoi orienter cette recherche ?

Ce qui me dégage de certains auteurs de la revue de littérature dans le traitement du sujet, c'est que je me refuse à mettre l'étiquette « incasable ». En effet, je trouve que ce serait les « placer » dans la fatalité de ce qu'ils représentent d'un point de vue sociétal. De plus, ils sont déjà confrontés à la notion de « mort » omniprésente, due au traumatisme psychique infantile et au traumatisme de la filiation. C'est pourquoi le soin est important pour comprendre le fonctionnement psychique de ces jeunes. Je repère, dans le milieu professionnel dans lequel j'exerce aujourd'hui (un service de semi-autonomie), que le soin thérapeutique n'est pas la priorité dans les institutions. Pourtant je pense que le travail en partenariat avec les mêmes référents théoriques est nécessaire.

Je considère également qu'une meilleure connaissance du parcours de vie des jeunes, par leur référent et par l'équipe pluridisciplinaire, est obligatoire pour accueillir un jeune et laisser s'installer la relation. D'ailleurs, j'estime que la relation ne pourra s'installer que si le référent accepte de faire fonction maternelle ou paternelle, selon ce que le jeune reconnaît en lieu. Cela signifie travailler avec l'affect qui semble si compliqué. C'est pourquoi des espaces de travail pour analyser les mouvements transféro-contre-transférentiels doivent exister en institution. Dans mon travail de recherche, ces temps institutionnels ont été tenus et des temps informels ont pu se mettre en place pour un travail à trois.

J'ai remarqué que Paul et Laurent avaient besoin d'un objet à investir. C'est ce que préconisent Drieu et al. (2012) en mettant l'accent sur l'importance des « prises en charge institutionnelles » par la médiation éducative et thérapeutique. La psychothérapie seule ne serait pas appropriée. Le vécu quotidien du jeune et les ressentis des équipes auprès du jeunes doivent être travaillés en réunion clinique. Les notions de contenance et de pare-excitation semblent

importantes à travailler en équipe mais aussi de façon interinstitutionnelle pour une cohérence des pratiques. Le processus de symbolisation des jeunes passe, selon Drieu et al. (2012), par la nécessité d'avoir face à eux des « objets à investir » qui se laissent prendre au jeu de l'affect et du conflit en les travaillant par ailleurs en équipe. Ces objets doivent s'inscrire dans la durée auprès du jeune pour que l'investissement soit possible et pour éviter une nouvelle rupture. L'analyse des mouvements transférentiels et contre-transférentiels est alors au centre de ces accompagnements.

Barreyre et al. (2008) en viennent à dire que les pratiques d'échappement des institutions de ces jeunes dits « incasables » peuvent être comprises à travers leur histoire personnelle depuis les premières difficultés. Ils insistent sur le fait que c'est un travail difficile et au cas par cas puisqu'un acte posé par un jeune ne correspond pas à une histoire en particulier. On ne peut donc pas « caser », par acte ou par vécu, ces dits « incasables ». C'est le travail pluridisciplinaire et les positions de chacun qui vont permettre de requestionner les différents parcours des jeunes selon Barreyre et al. (2008).

L'étude a montré que les éducateurs référents de chaque jeune avaient de grandes capacités à reprendre les dossiers et à faire le lien avec le prochain éducateur référent de la nouvelle institution dans laquelle le jeune sera accueilli. Cependant, chaque professionnel a sa propre façon de travailler et a ses propres repères sur ce qu'il y a à retenir dans l'histoire du jeune. Ainsi, beaucoup d'éléments passent à travers les mailles du filet car ils ne font pas sens pour l'éducateur. Le parcours du jeune qui passe alors d'institution en institution, et pour qui les transmissions se font en fonction de ce que chacun a retenu, ne peut être complet. Barreyre et al. (2008) proposent de repérer deux temps dans la vie du jeune qui seront importants à analyser afin de mieux prendre en charge le jeune. Il faut repérer la période où l'enfant a connu les premières difficultés qui n'ont, jusqu'alors, pas été détectées mais aussi identifier la première séparation avec la mère ainsi que les conditions de placement lorsqu'il s'agit de la protection de l'enfance. J'ajouterai qu'il est intéressant de prendre en compte également le père dans ces deux temps. Ce n'est pas à l'institution d'en faire un père absent.

Les référents ASE des cas présentés dans l'étude, ont tenté de fixer avec le jeune des objectifs simples, quitte à prendre des risques et à en assumer l'entière responsabilité. Ils tiennent compte des problèmes de l'enfant et de sa demande afin d'ajuster leur

accompagnement. Ils sont entièrement à l'écoute des demandes des jeunes. Se questionner sur le sens du vécu du jeune en protection de l'enfance est nécessaire selon Barreyre et al. (2008) mais il faut que les référents s'autorisent à sortir d'une pratique stricte. L'article ne montre pas ce qui a été mis en place concrètement pour ces jeunes mais cela n'est pas un élément nécessaire à la compréhension de ce que dénonce l'étude. En effet, l'histoire de chaque enfant est nouvelle et aucune n'est semblable. La pratique ne peut être alors un copier/coller d'une méthode préexistante. Cela demande alors aux éducateurs, enseignants, cadres et psychologues de renouveler sans cesse leur pratique et de créer, avec le jeune, de nouvelles façons de le faire évoluer. Les médiations thérapeutiques et éducatives comme le théâtre me semblent être un bon chemin vers la symbolisation. Le travail en partenariat entre les différentes institutions recevant le jeune s'avère également être essentiel pour la cohérence de l'accompagnement.

Avec du recul…

Lorsque je regarde mon travail aujourd'hui, je me rends compte de la complexité du sujet. La diversité du vocabulaire dans la littérature pour désigner ces jeunes ne rendait pas la recherche facile. Non seulement il a fallu définir ce qu'était un jeune dit « incasable » mais il a fallu en trouver la traduction dans les différents champs théoriques. Au sein du même champ, et notamment en psychanalyse, je me rends compte que ce terme a été laissé de côté et chaque auteur avait un ou plusieurs titres différents pour désigner ces jeunes. D'ailleurs, c'est une clinique qui demande une pluralité de concepts et de recherche théorique. Beaucoup de concepts analytiques ont été abordés et d'autres pourraient l'être encore. De plus, certains concepts mériteraient un approfondissement. J'ai eu le sentiment que la lecture pouvait ne jamais s'arrêter. Cela m'a amené, en outre, à remanier mon sujet au fil de mes lectures ainsi qu'au fur et à mesure de l'écriture de la clinique et de l'analyse.

Les deux suivis n'ont pas été toujours faciles. Je me suis sentie parfois seule et perdue, me demandant quelle direction prendre. Puis, les ruptures dans les suivis ont engendré de la difficulté à mettre en place quelque chose qui tienne. J'ai montré à quel point le cadre avait été malmené et mon cadre interne a alors été mis à rude épreuve. Parfois, j'ai voulu lâcher, ne pas y aller à mon tour. J'ai eu l'impression de porter seule, à certains moments, les suivis. Cela a pu être décourageant et c'est difficile de se l'avouer. C'est une clinique qui renvoyait beaucoup d'agressivité. Se tenir à distance n'était pas simple et j'ai utilisé mes propres espaces tiers pour

prendre le recul nécessaire. Je remarque que parfois je n'aurai pas dû dire ou faire telle ou telle chose mais l'important est que je pense m'être questionnée avec le recul sur ces dires ou agissements.

Je parlais plus haut de la contagion de « l'incasabilité » sur moi-même. En effet, ces deux cas m'ont amenée à répondre par l'agir et par le désinvestissement, parfois en miroir aux agirs et au désinvestissement en face. Aussi, je n'ai pu commencer à écrire ma clinique que lorsque j'ai quitté l'institution. C'était trop prenant et l'effort de la prise de recul était trop difficile. Une fois partie, les choses ont pu être mises au travail dans le but de la recherche.

Cette clinique est aussi la clinique du « vide » comme je l'ai abordé plus haut. Non seulement ces jeunes sont avides de l'autre, comme je l'ai développé avec la notion de vampirisme, mais je me suis trouvée moi-aussi face au vide. Le fameux « je ne sais pas quoi dire » et « qu'est-ce que je vais bien pouvoir faire ». Dans l'analyse, je me suis retrouvée face à mon propre vide, sans ressources nécessaires, notamment au moment où je ne comptais pas encore sur le tiers institutionnel. Lorsque je me suis sentie soutenue, ces moments se sont dissipés.

Aujourd'hui cette recherche m'a permis de construire ma pratique clinique en la remettant toujours en question et en utilisant les espaces de réflexions à bon escient. Le recul est ce que je dois garder en tête afin de ne pas être dans l'agir et pour préserver la thérapie. Je travaille toujours avec cette clinique et les suivis peuvent être très prenants, déstabilisants, envahissants. Au niveau de mon approche psychanalytique, je dois dire que je poursuis mon apprentissage par les lectures, les formations et les colloques, entre autre. Aussi, une nouvelle passion pour cette clinique est née. J'envisage de travailler davantage dans ce milieu complexe qu'est celui de la protection de l'enfance, en m'ouvrant à d'autres problématiques que celle de « l'incasabilité ».

Bibliographie

Bibliographie

AIRe (France), & MéTIS Europe. (2007). *Mutation dans la culture ? Bouleversement dans l'éducation, nouvelles expressions symptomatiques...* (Champ social éditions). Nîmes.

Anzieu, D. (1999). Introduction : imaginaire groupal, structure topique et organisation fantasmatique des groupes. In *Le groupe et l'inconscient* (Dunod, pp. 1–7). Paris.

Arbisio, C. (2000). Pendant la période de latence. *Eres*, (12), 81–88.

Asseo, R., Brette, F., Emmanuelli, M., & Pragier, G. (2005). Le traumatisme dans ses fonctions organisatrices et désorganisatrices. In *Le traumatisme psychique. Organisation et désorganisation* (Puf, pp. 57–68). Paris.

Barreyre, J.-Y., & Fiacre, P. (2009). Parcours et situations de vie de jeunes dits "incasables", une dimension nécessaire à la cohérence des interventions. *Informations Sociales*, (156), 80–90.

Barreyre, J.-Y., Fiacre, P., Joseph, V., & Makdessi, Y. (2008). Une souffrance maltraitée, Parcours et situations de vie des jeunes dits "incasables." *Cedias*.

Becquemin, M., & Chauvière, M. (2003). L'enfance en danger : genèse et évolution d'une politique de protection. *Enfance & Psy*, *3*(60), 16–27.

Bègue, L. (2017). Le développement social du comportement agressif. In *Violences ordinaires et hors normes* (Dunod). Malakoff.

Bokanowski, T., Brette, F., Emmanuelli, M., & Pragier, G. (2005). Le concept de trauma chez S. Ferenczi. In *Le traumatisme psychique. Organisation et désorganisation* (Puf, pp. 27–42). Paris.

Bonnant, M. (2010). L'identification. In *Les fondamentaux de la psychanalyse lacanienne* (Pur, pp. 91–108). Rennes.

Boudin, F. (2013). De la complexité en travail social. Prendre en charge les « incasables » et autres « jeunes aux besoins particuliers ». *Le sociographe*, *41*(1), 105–114.

Boukobza, C. (2003). Clinique du holding illustration de D. W. Winnicott, (173), 64 - 71.

Bourcet, S. (2005). Psychose aiguë, schizophrénie débutante et adolescence. *Adolescence*, *52*(2), 225–239.

Bourcier, G. (2017). Adolescents « difficiles » et microstructures. *Enfances & Psy*, *76*(4), 149–156.

Bourcier, G., Baudelaire, K., & Lacaze-Morais, B. (2015). À propos de l'accueil des adolescents difficiles en institution à caractère social. Le sujet et le groupe. *Perspectives Psy*, *54*(2), 187–193.

Bourquin, J. (2007). On les appelait en 1950 les "cas résiduels". Ils furent appelés plus tard les "incasables"... La protection judiciaire et les mineurs difficiles. *Revue de L'histoire de L'enfance "Irrégulière,"* 177–189.

Bourrat, M.-M., & Olliac, B. (2014). Enfance et traumatisme psychique : la mise en récit, un chemin de la résilience. *L'information Psychiatrique*, (90), 447–456.

Braconnier, A. (2007). Les mille visages de l'opposition à l'adolescence. In *Dire non !* (Rivages, pp. 51–59). Paris.

Brette, F., Emmanuelli, M., & Pragier, G. (2005a). Le traumatique : effets positifs et organisateurs. In *Le traumatisme psychique. Organisation et désorganisation* (Puf, pp. 81–88). Paris.

Brette, F., Emmanuelli, M., & Pragier, G. (2005b). *Le traumatisme psychique. Organisation et désorganisation* (PUF). Paris.

Bronsard, G., & Bruneau, N. (2016). Grandir « retiré » de sa famille : quelques enjeux cliniques et institutionnels concernant les enfants et les adolescents placés. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, *93*(1), 75–85.

Brue, T. (2005). *Diabète* (Larousse). Paris.

Canali, M. (2006). L'identité malmenée. *Empan*, *64*(4), 32–35.

Cassany, J.-P., Sullerot, E., Bokanowski, T., Lebrun, J.-P., Stoloff, J.-C., Corcos, M., Darchis, E. (2000). *La fonction paternelle* (Rivages). Paris.

Castanet, D. (2004). Le réel du corps : phénomènes psychosomatiques et symptôme. Incidences cliniques. *L'en-je lacanien*, *3*(2), 107–123.

Catheline, N. (2005). Puberté et fonctionnement psychotique : une confusion intergénérationnelle. *Adolescence*, (52), 305–316.

Charpine Piscaglia, I., & Bélier, L. (2005). Du corps à la psyché : Thérapie groupale corporelle avec des adolescents hospitalisés. *Adolescence*, *2*(52), 417–426.

Chartier, J.-P. (2011a). Approche théorique des troubles de la personnalité d'adolescents pris en charge par la rééducation spécialisée. In *Les adolescents difficiles* (Dunod, pp. 31–70). Malakoff.

Chartier, J.-P. (2011b). *Les adolescents difficiles* (Dunod). Malakoff.

Chartier, J.-P. (2011c). Voyage au bout de la rééducation. In *Les adolescents difficiles* (pp. 81–126). Paris : Dunod.

Chartier, J.-P. (2015). L'incasable et le psychopathe. *Cliniques*, *9*(1), 132–149.

Chasseguet-Smirgel, J. (1990). L'idéal du moi et le groupe. In *La maladie de l'idéalité. Essai psychanalytique sur l'idéal du moi.* (Editions universitaires, pp. 71–83). Paris.

Chaudoye, G. (2009). *Pulsion scopique et cruauté désobjectalisante*. Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre.

Chekroun, L. (2005). L'évolution d'une adolescente psychotique en psychothérapie. *Adolescence*, (52), 259–271.

Clergeau, S. (2017). Place-moi si tu peux ! *Enfances & Psy*, *73*(1), 117–126.

Cupa, D. (2007). Tendresse au négatif. *Le Carnet PSY*, *118*(5), 27–33.

Cyrulnik, B. (2012). *Sauve-toi, la vie t'appelle.* (Odile Jacob). Paris.

Daligand, L., Tigrane Tovmassian, L., & Bentata, H. (2012). Emprise et violence dans le couple. In *le traumatisme dans tous ses éclats. Clinique du traumatisme* (In press, pp. 145–150). Paris.

Delourmel, C. (2013). De la fonction du père au principe paternel. *Revue française de psychanalyse*, vol. 77(5), 1283-1353.

Deries, B., & Grand, D. (2018). De l'œuvre à faire dans les parcours d'ados difficiles et autres incasables. *VST - Vie sociale et traitements*, *137*(1), 74–81.

Derivois, D., & Charpillat-Richard, É. (2017). Filiation traumatique et amorce du travail du lien chez un enfant placé en Protection de l'enfance. *Dialogue*, *218*(4), 111–123.

De Santa Ana, I. (2015). Être adolescent loin de chez soi et des siens : subjectivation et remaniements identitaires. *L'Autre*, *16*, 161–171.

Desquesnes, G., & Proia-Lelouey, N. (2011). Le sujet "incasable", entre psychopathologie et limite institutionnelle, (12).

Desquesnes, G., Proia-Lelouey, N., & Drieu, D. (2010). Analyse des représentations de professionnels impliqués dans deux parcours de sujets dits "incasables," (10).

Donnet, J.-L. (1995a). *Le Divan bien tempéré* (PUF). Paris.

Donnet, J.-L. (1995b). *Surmoi*. (PUF). Paris.

Donnet, J.-L. (2005). *La situation analysante* (PUF). Paris.

Dreyfus, S., Brette, F., Emmanuelli, M., & Pragier, G. (2005). Freud, le trauma : culpabilité et détresse. In *Le traumatisme psychique. Organisation et désorganisation* (Puf, pp. 11–26). Paris.

Drieu, D., Sarabian, S., & Plagès, M. (2012). Les adolescents vulnérables et les alternatives thérapeutiques en protection de l'enfance. *L'évolution Psychiatrique*, *77*(2), 265–277.

Emmanuelli, M. (2009a). Le processus d'adolescence : perspective psychanalytique. In *Adolescence* (PUF, pp. 28–64). Paris.

Emmanuelli, M. (2009b). Les troubles de l'adolescence. In *Adolescence* (PUF, pp. 65–110). Paris.

Fain, M. (1971). Prélude à la vie fantasmatique. *Revue Française de Psychanalyse*, *3*(2), 291-364.

Feldman, M. (2012). Des traumatismes intentionnels aux maltraitances institutionnelles : quelle clinique de la parentalité ? In *Mères et bébés sans-papiers* (pp. 169–181). Toulouse : ERES.

Feldman, M., & Mansouri, M. (2015). L'oralité adolescente et la protection de l'enfance. *Dialogue*, *209*(3), 81–94.

Feldman, M., & Mansouri, M. (2017). Les paradoxes de la filiation d'une adolescence protégée. *Cliniques méditerranéennes*, *95*(1), 255–239.

Ferenczi, S. (2004). *Confusion des langues entre les adultes et l'enfant* (Payot & Rivages). Paris.

Ferenczi, S. (2006). *Le traumatisme* (Payot). Paris.

Ferenczi, S. (2013). *Transfert et introjection* (Payot et Rivages). Paris.

Freud, S. (1910). Perspectives d'avenir de la thérapeutique psychanalytique. In *De la technique psychanalytique* (PUF). Paris.

Freud, S. (1912). *Totem et tabou* (Gallimard). Paris.

Freud, S. (1914). *Pour introduire le narcissisme* (Payot). Paris.

Freud, S. (1921). *Psychologie des foules et analyse du moi* (Payot). Paris.

Freud, S. (1973). *Introduction à la psychanalyse* (Payot). Paris.

Freud, S. (1978). *Métapsychologie* (Gallimard). Paris.

Freud, S. (1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.

Freud, S. (1995). *Le malaise dans la culture* (PUF). Paris.

Freud, S. (2008). *Cinq psychanalyses* (PUF). Paris.

Freud, S. (2010a). *Au-delà du principe de plaisir* (Editions Payot et Rivages). Paris.

Freud, S. (2010b). *Le moi et le ça* (Payot & Rivages). Paris.

Freud, S. (2011). *Du masochisme* (Payot & Rivages). Paris.

Freud, S. (2012). *Notre relation à la mort* (Payot & Rivages). Paris.

Freud, S. (2013). *Trois mécanismes de défense* (Payot & Rivages). Paris.

Frisc-Desmarez, C. (2016). *La violence conjugale frappe les enfants* (Fabert). Bruxelles.

Gaillard, J.-P. (2009). *Enfants, adolescents en mutation : Mode d'emploi pour les parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes.* Paris : ESF éditeur.

Gianmarco, T. (2014). *Gus* (Gianmarco Toto). Espelette.

Giddey, C., & Lopez, S. (2005). Se prendre au jeu, se prendre au corps. *Adolescence*, (52), 427–434.

Green, A. (1983). *Narcissisme de vie, narcissisme de mort* (Minuit). Paris.

Green, A. (1995). *Propédeutique* (Champ Vallon). Ceyzérieu.

Guillaumin, J. (2005). Naissance et renaissance du tiers dans le travail psychanalytique : entre altération et aliénation du double, le tiers. *Presses Universitaires de France*, *69*(3), 839–846.

Gutton, P. (2016). Conclusion. « Partir » en adolescence. *L'école des parents*, *Sup. au 619*(5), 197–204.

Guyomard, P. (2001). L'éthique du bien et le désir du sujet. *Cahiers de psychologie clinique*, *17*(2), 9–18.

Haesevoets, Y.-H. (2017). Les filières psychiques de la violence : de l'enfance à l'adolescence. In *Violences ordinaires et hors normes* (Dunod, pp. 201–214). Malakoff.

Hayez, J.-Y. (2017). Souffrance morale et destructivité chez l'enfant. In *Violences ordinaires et hors normes* (Dunod, pp. 185–200). Malakoff.

Hazotte, E. (2006). Transmission de l'angoisse des pères et défaillance de leur fonction de pare-excitation dans un contexte de troubles du sommeil chez enfants en période de latence. *Groupe D'étude de Psychologie*, *59*(483), 311–322.

Houbballah, A. (2001). Violence, addiction et adolescence. In *Hors collection*. *Pourquoi la violence des adolescents?* (pp. 7–8).

Hinshelwood, R. D. (2009). Bion et Foulkes. Le groupe comme un tout. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, (52), 99–109.

Jeammet, P. (2017). La violence entre créativité et destructivité : un effet de la paradoxalité du vivant. In *Violences ordinaires et hors normes* (Dunod, pp. 31–46). Malakoff.

Jeanne, Y. (2010). Penser la violence, usages et limites des concepts psychanalytiques. In *Connaissances de la diversité*. *Dépasser la violence des adolescents difficiles* (pp. 43–60).

Jodeau-Belle, L., & Ottavi, L. (2010). *Les fondamentaux de la psychanalyse lacanienne* (PUR). Rennes.

Klein, M. (2005). *Psychanalyses d'enfants* (Payot & Rivages). Paris.

Lacan, J. (1949). *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je* (Vol. 13). Paris.

Lacan, J. (1956). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. *La Psychanalyse*, *1*, 81–166.

Ladsous, J. (2009). Incasables. *VST - Vie sociale et traitements*, *103*(3), 5–6.

Lagache, D. (1961). *La psychanalyse et la structure de la personnalité* (PUF). Paris.

Larousse. (2008) (Larousse). Paris.

Laurent, P. (2010). De la sublimation en groupe de psychothérapie psychanalytique. Liaison déliaison des affects en groupe. In *Vous avez dit "latence" ?* (GHNP, pp. 45–53). Rouen.

Lebigot, F., Tigrane Tovmassian, L., & Bentata, H. (2012). Principes généraux sur le traumatisme psychique. In *le traumatisme dans tous ses éclats. Clinique du traumatisme* (In press, pp. 71–77). Paris.

Lemitre, S., & Andronikof, A. (2017). Psychopathie et troubles dissociatifs. In *Violences ordinaires et hors normes* (Dunod, pp. 101–114). Malakoff.

Le Poulichet, S. (2004). De la clinique à la recherche. *Recherches En Psychanalyse*, *1*(1), 71–79.

Lloveras, G. (2015). Les « incasables » du système normatif social. *Vie sociale*, *12*(4), 203–213.

Marcelli, D. (2005). Psychose à l'adolescence. *Adolescence*, *52*(2), 213–223.

Marty, F. (1999). La violence : de l'adolescent à l'enfant. In *La violence chez l'enfant* (Rivages, pp. 23–39). Paris.

Melo, I. (2005). Notes sur l'hallucinatoire. *Adolescence*, (52), 241–257.

Mercier, C. (2013). Le cadre institutionnel comme facteur de triangulation et de régulation, et tiers paternel différenciateur. *Psychologie Clinique*, *1*(35), 57–72.

Molière. (2007). *L'avare* (Pocket). Paris.

Monniello, G. (2005). Actions thérapeutiques en psychothérapie d'adolescents. *Adolescence*, (52), 285–294.

Morin, J.-D. (1995). Désir de mort ? Adolescence et suicide. In *Désir d'enfant* (Rivages, pp. 67–94). Paris.

Navelet, C., & Guérin-Carnelle, B. (1997). *Psychologues au risque des institutions. Les enjeux d'un métier* (Frison-Roche). Paris.

Nigolian, I. (2005). Adolescence et psychosomatique. *Adolescence*, *52*(2), 403–415.

Notes de lectures. (2010). *Le Carnet PSY*, *147*(7), 16–32.

Paquet, M. (2015). Les adolescents mettent les MECS sous pression. *Actualités Sociales Hebdomadaires*, (2917), 30–33.

Penot, B. (1996). Abord institutionnel et familial de certaines décompensations traumatiques de l'adolescence. In *Adolescence et Narcissisme* (GHNP, pp. 85–92). Bois-Guillaume.

Perret-Catipovic, M. (2005). Blessures auto-infligées à l'adolescence : un survol de la littérature. *Adolescence*, *52*(2), 447–456.

Poncelet, J.-J. (1999). Du passage à l'acte au passage par l'acte : la violence dans les groupes thérapeutiques d'enfants. In *La violence chez l'enfant* (Rivages, pp. 59–73). Paris.

Pinel, J.-P. (2007). Le traitement institutionnel des adolescents violents. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *48*(1), 109–122.

Puyuelo, R. (2007). Postures individuelles, groupales et institutionnelles pour adolescents abusés narcissiques, dits délinquants.Réflexions analytiques. *Revue française de psychanalyse*, *71*(4), 1131–1149.

Puyuelo, R. (2010). Travail de deuil et mouvement de latence. In *Vous avez dit "latence" ?* (GHNP, pp. 55–70). Rouen.

Richard, F. (2005). Travail de représentation et processus psychotique. *Adolescence*, *52*(2), 273–283.

Richard, F. (2015). Fonctionnements limites de l'enfance à l'adolescence. *Adolescence*, t.33 4(4), 789-804.

Roussillon, R. (2001). L'objet « médium malléable » et la conscience de soi. *L'Autre*, *2*(2), 241–254.

Sédrati-Dinet, C. (2016). Les jeunes "incasables" révèlent l'inventivité des professionnels. *Le Magazine Décryptage*, pp. 20–23.

Sélosse, J. (2007). L'inquiétante étrangeté des incasables. *Adolescence*, *59*(1), 9–18.

Squitieri, G. (2015). André Green et les configurations de la tiercéité. *Revue Française de Psychanalyse*, *79*(3), 870–879.

Traube, R. B., & Villat, J.-M. (2002). Violence de l'adolescent, contre-violence de l'institution. *Psychothérapies*, *22*(3), 167–173.

Tigrane Tovmassian, L., & Bentata, H. (2012). *Le traumatisme dans tous ses éclats. Clinique du traumatisme* (Editions in press). Paris.

Trémintin, J. (2010a). La villa Préaut, trente ans de prise en charge d'incasables. *Lien Social*, (960).[80]

Trémintin, J. (2010b). Quand les incasables trouvent leur place. *Lien Social*, (960), 10-16.

Trémintin, J. (2010c). Travailler en réseau dans l'observation. *Lien Social*, (960).[81]

Vandevelde, B., & Morhain, Y. (2012). Le groupe théâtre comme médiation thérapeutique auprès d'adolescents au processus de subjectivation entravé. *Psychothérapies*, *32*, 125–135.

Welniarz, B., & Medjdoub, H. (2012). Du jeu sexuel à l'agression entre enfants du même âge en "période de latence" : réflexion à partir d'une population d'enfants hospitalisés pour troubles du comportement. *L'information Psychiatrique*, *88*, 13–20.

Winnicott, D. W. (2006). *La mère suffisamment bonne* (Payot et Rivages). Paris.

Winnicott, D. W. (2015). *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (Gallimard).

Yvorel, J.-J. (2004). L'éducation des mineurs de justice en France. *La Lettre de L'enfance et de L'adolescence*, *3*(57), 113–120.

Yvorel, J. (2006). Brève histoire de l'hébergement des mineurs de justice. *Les Cahiers Dynamiques*, 37(1), 24-27.

[80] Article sur le site : https://tremintin.com/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=2407&Itemid=159

[81] Article sur le site : http://tremintin.com/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=2405

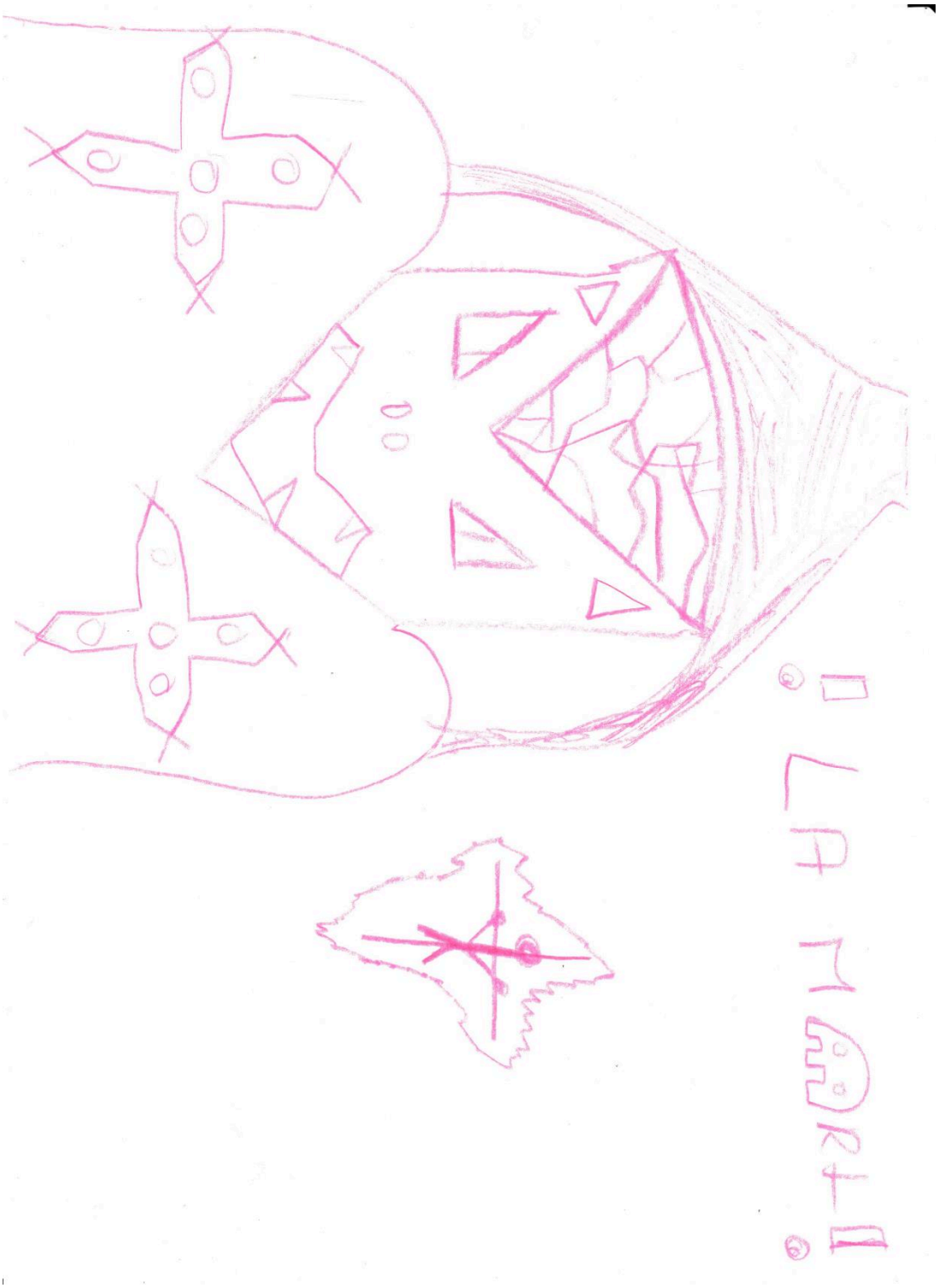
Outils :

ASDO. (2016). Questionnaire relatif aux jeunes en situation d'"incasabilité."

Annexes

Annexes

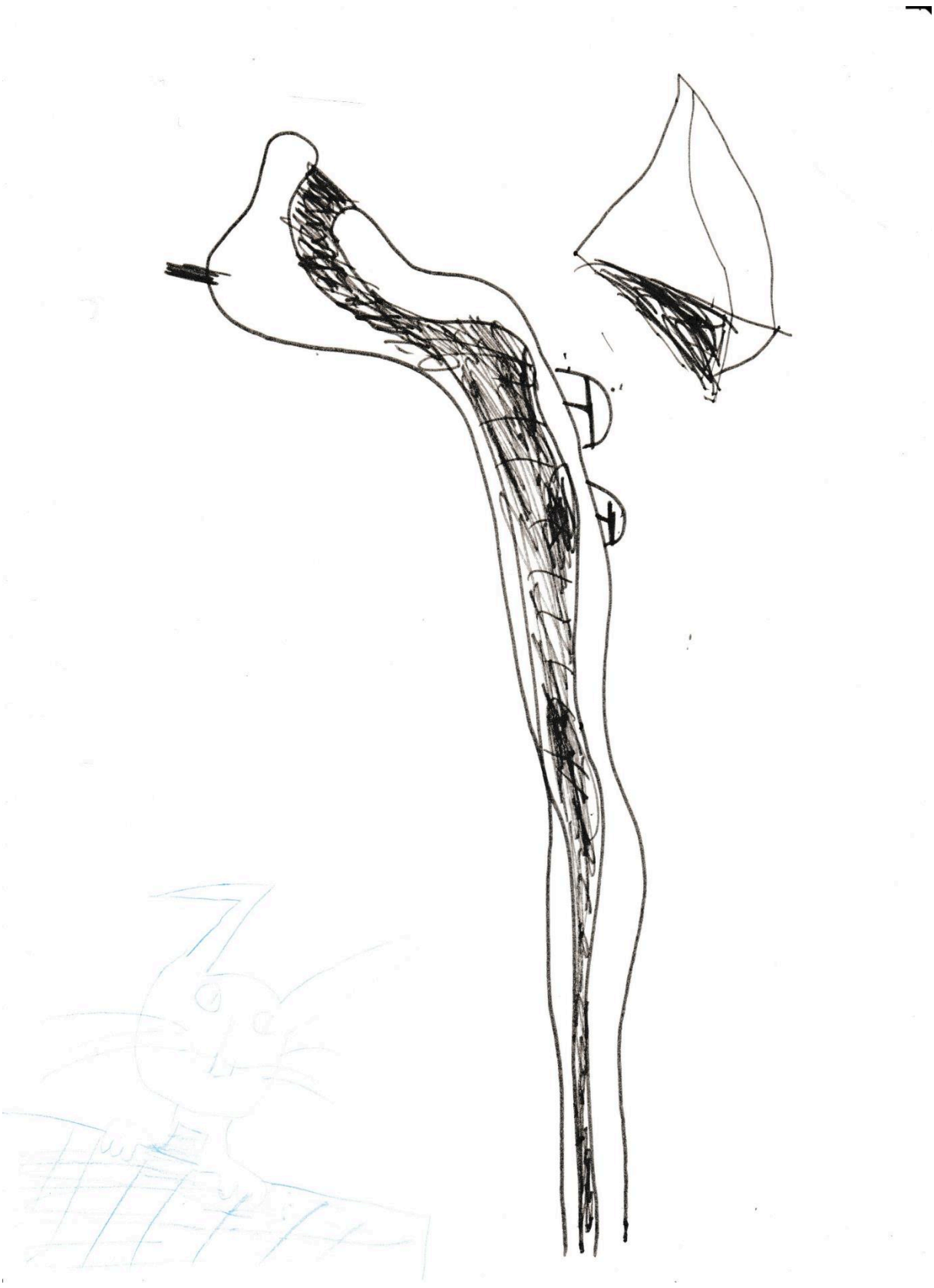
Annexe 1



Annexe 2



Annexe 3



Annexe 4

