

Repères pour une clinique éducative auprès de mineurs délinquants.

Pierre-Alain Guyot

Précautions d'usages :

La question pédagogique que je tente de tracer et d'ordonner cherche à élucider la ou les manières dont un adolescent délinquant peut se construire (se reconstruire même !), dans des circonstances et des contextes pédagogiques particuliers désignés par le terme de pédagogie de la rupture.

La question ultime d'un pédagogue est celle de savoir à quelle forme de réalisation de soi-même ou encore d'achèvement celui qui s'apprête à devenir homme, celle qui va devenir femme peut prétendre. Je ne peux traiter, dans le cadre de cette réflexion, de cette ample question qui relève aussi bien de décisions politiques que de l'engagement des pédagogues. Il appartient de mon point de vue à chacun de se faire un avis sur cela. Je me permets en conséquence de renvoyer chaque lecteur à ses propres prises de position personnelles, ou à celles élaborées sur les lieux des pratiques professionnelles. Deux éléments organisent néanmoins la présente réflexion autour de l'adolescence délinquante placée en centre d'éducation renforcée (CER) :

- le registre incontournable de l'ordonnance de 1945... qui est le cadre légal dans lequel les propos permettent le travail. Je rappelle ce que tout éducateur sait à ce sujet, que c'est l'éducatif qui prime sur le répressif, que c'est donc la visée d'éducation qui est prioritaire lorsqu'on s'applique à travailler avec des jeunes étiquetés délinquants. Hors de cette affirmation de principe à la fois légale et pédagogique selon laquelle un mineur peut être éduqué, il n'y a pas d'action possible auprès de lui, rien qui autorise l'espoir de voir un, une adolescent(e) devenir une femme, un homme dans notre société. Les idées d'éducabilité et de progrès de l'adolescent sont donc nodales en ce sens.

- Je tenterai d'approcher le questionnement d'un point de vue attaché à une compréhension clinique de l'adolescence, de ses troubles et de ses souffrances. A cet égard les observations rapportées ci-après ont été conduites en situation d'observation (*in situ*), et les conclusions qui suivent viennent de ma propre fréquentation assidue au cours de ces dernières années des jeunes dont il va être question ici-bas.

1) Education nouvelle et approche clinique.

Je revendique dans cet écrit deux dimensions de l'approche pédagogique.

a) L'éducation nouvelle.

D'une part il y a ce qui relève de ma propre filiation intellectuelle aux courants de l'éducation nouvelle pour qui l'enfance constitue un temps à part entière dans le développement de tout être. Il s'agit d'aider cet âge à acquérir l'indépendance, l'autonomie, la valeur accordée à la liberté étant une vertu cardinale. Cette aide, cet appui à grandir se mène dans une forme de bienveillante intention, de respect, de distance. Enfin, et je préciserai les choses plus loin dans la question du contre-transfert, l'exigence envers soi est de rigueur : exigence en sorte de construire une relation pédagogique dans la perspective de l'établissement de relations *de confiance et de sécurité*. L'enfant, l'adolescent sont ainsi sujets à part entière. Sujets en devenir, sujets de parole, bien que sur ce dernier point ce ne soit pas immédiatement le cas (*infans* est celui qui ne parle pas, dans un

sens littéral), sujets qui tout à la fois souhaitent grandir et peuvent dans le même temps se l'interdire.

De son côté un adulte cherche tout à la fois à rendre autonome cet enfant et agit sur la base de pressions et de coercitions interdictrices. A cet égard, les dimensions destructrices à l'œuvre dans les relations éducatives ou formatives sont terriblement présentes dans les exemples qui sont travaillés avec les mineurs délinquants. Mais l'éducation nouvelle vise bien à accompagner chacun des apprentissages de l'enfant (ou de l'élève s'il s'agit de l'école), de lui indiquer le chemin qu'il a à parcourir pour cela, de lui fournir les ressources nécessaires ou de l'aider à les trouver, de lui permettre enfin d'évaluer ses progrès.

Mais l'éducation nouvelle m'a placé en contradiction intérieure flagrante en m'interdisant dans un premier temps de comprendre les parts destructrices qui sont propres aux mineurs délinquants. Il m'a fallu entendre qu'il est nécessaire de travailler avec les dimensions destructrices, omniprésentes dans le travail avec les jeunes. Cela signifie très précisément que j'ai dû abandonner les principes selon lesquels ce sont à la fois la raison et une attitude constamment bienveillante qui peuvent constituer les moteurs de l'action auprès des jeunes. Surtout, héritage naïf de l'éducation nouvelle chez moi, l'image de relations éducatives apaisées, sans conflits, n'a pas résisté fort longtemps à l'épreuve des faits. La nature de l'autorité vécue par les jeunes comme une contrainte persécutive, comme coercition brutale devient même une composante de l'action éducative. Le "*tu n'as pas le choix* (de faire ceci ou cela)", contraire à mes habitudes de pensées, est quasiment devenu un leitmotiv de la réflexion et de tout travail.

La bienveillance éducative qui était la mienne dans un premier temps m'a même semblé progressivement parfaitement nuisible et contre-productive. Il faut, je crois, de l'abstinence relationnelle (dans un premier temps des relations en tous les cas) pour ne pas éveiller chez les jeunes carencés ⁽¹⁾ une destructivité ⁽²⁾ qui se manifeste dès qu'une personne s'approche par trop près d'eux.

Je peux renouer aujourd'hui avec l'éducation nouvelle en respectant les exigences qui sont celles de créer progressivement, et non pas de manière idéologique, les conditions progressives de la confiance et de la sécurité nécessaires à tout acte éducatif.

b) Approche clinique du fait éducatif.

D'autre part j'ambitionne une approche clinique du fait éducatif. Cela signifie concrètement que la manière de mettre de l'ordre dans les pensées, dans les manières d'agir ne se fait que dans l'après coup du travail. Il y a une forme tragique du travail avec les mineurs délinquants, un peu comme s'il n'y avait jamais d'issue à ce qui est entrepris auprès d'eux. C'est contre ce fatalisme que j'espère reprendre la main, contre ces renoncements ou ces abdications que je tente les lignes qui suivent.

Travailler de manière clinique c'est accepter de se laisser interroger par ce qui se passe, tenter de mettre à jour ce qui se joue en moi au moment de l'interaction, c'est accepter la mise en cause intime que suscite la fréquentation de jeunes qui la plupart du temps sont rejetés. La règle de travail présentée ainsi peut sembler facile à admettre. En l'espèce elle ne va pas de soi. Le regard porté sur les jeunes mineurs délinquants est déjà façonné socialement : un rapide petit lexique indique la variété de ces désignations : *inadaptés sociaux, jeune à l'abandon et carencé* (Aichhorn), *jeune à tendance antisociale* (Winnicott), *les intraitables* (Lemoigne Ph.), *jeunes en grande difficulté*

¹ Terme utilisé par Aichhorn A., *Jeunes en souffrance ; Psychanalyse et éducation spécialisée*, Nîmes, Editions Champ Social, 2005.

² Hayez J.Y., *La destructivité chez l'enfant et l'adolescent. Clinique et accompagnement*, Paris Dunod, 2001.

(Jeammet Ph.), *les graines de crapules* (Deligny F.), et sur un plan institutionnel *l'enfance délinquante, les délinquants* (Ordonnance du 2 février 1945)... et je ne mentionnerai que rapidement *les chiens perdus sans collier, incasables, inclassables, grenades dégoupillées*, quand il ne s'agit pas de noms systématiquement dénigrant comme celui de *racaille* par exemple.

Se laisser interroger c'est composer et transformer la peur première, la violence spontanée qui fait irruption, l'incapacité à penser, le sentiment d'être rejeté ou de ne rien pouvoir mener de positif, l'exaspération ou l'impuissance, la colère, l'envie de hurler, l'absence de mots sur les situations les plus quotidiennes ou à l'inverse les mots les plus éculés et les moins pensés (les moins interrogés), du champ de mes interventions.

Se laisser questionner c'est songer également que le sens de l'action auprès de ces jeunes, tout autant que le sens de sa propre présence auprès d'eux n'est pas donné, que l'insignifiance peut guetter à chaque pas, que la confrontation avec l'abîme du non-sens est souvent présente. Je viens de mentionner à quel point il est utile de se méfier des attitudes de bienveillance éducative, du désintéressement que certaines formes de bonté ou encore de bienfaisance, d'empathie éducative peuvent conduire à des impasses.

J'ai ainsi tenté de clarifier la violence de mes propres sentiments à l'égard de ces jeunes, tenté de comprendre l'immensité de la distance immédiate et à l'inverse ce que je pouvais ressentir comme relevant du trop de proximité d'identification à ces jeunes.

Au-delà, travailler de manière clinique consiste également à ne pas se laisser envahir des sur-représentations qui se manifestent à l'endroit des mineurs dont je tente de rendre compte. Cela signifie également ici que la notion même de mineurs délinquants fonctionne comme un concept écran, qui permet autant de représentations différentes qu'il y a de conceptions de l'enfance ou de l'adolescence (en danger ! ou dangereuse !) et de la manière de les éduquer : les rhétoriques qui justifient les interventions musclées, celles qui préconisent une approche rousseauiste, sont autant de manière d'aborder l'enfance délinquante.

2) Pédagogie et rupture !

La rupture désignée en tant que telle n'incite pas à une approche particulièrement attrayante : le terme de rupture lui-même incite à un regard qui désigne quelque chose de négatif... Pourtant ce terme est la plupart du temps associé à la question des problématiques adolescentes, que ce soit dans les expressions courantes, les articles de presse traitant de cette nature de questions ou encore dans la littérature grise. Le terme de rupture fait florès en quelque sorte pour désigner l'adolescence en ses perspectives et problématiques : cette période est désignée comme moment de rupture avec le temps de l'enfance. "Au mot *adolescence* on a pris l'habitude d'accoler celui de *crise*. Disons de l'adolescence qu'elle est une zone de turbulences ; ces perturbations touchent l'adolescent lui-même mais ne manquent jamais de secouer son entourage" ⁽³⁾. *A fortiori* évoquera t-on ainsi les questions liées aux approches des mineurs délinquants.

La rupture que propose le centre d'éducation renforcé consiste, il est utile de le rappeler, en une réponse à des crises rencontrées au cours d'hébergements éducatifs. Le parcours visiblement chaotique de ces jeunes a amené à considérer que d'autres personnes dans d'autres lieux pouvaient reprendre une action éducative dans des perspectives rassérénées. La rupture de ce point de vue cherche à traiter, par un retrait provisoire, *la situation de crise* qu'un jeune connaît, en visant à le réintégrer par la suite dans son milieu d'origine. Faut-il signaler le paradoxe inouï, quelque fois

³ Jeammet Ph., Bochereau D., *La souffrance des adolescents. Quand les troubles s'aggravent : signaux d'alerte et prise en charge*, Paris La découverte, 2007.

entrevu, de jeunes en crise, au cours de leur placement dans des institutions et qui sont remis à leurs parents... par absence de solution éducative.

La crise ⁽⁴⁾, de son côté, comme élément subi, est appréhendée comme violence faite à un système ou un individu. Les synonymes mentionnés : accès, attaque, rupture, phase (critique), impasse, chute, tension, conflit, ébranlement, ajoutent à la brutalité du changement d'état celui de la sévérité des difficultés qui semblent devoir affecter les fonctions essentielles sinon vitales.

La crise peut être considérée comme un moment intense de transformation. L'idée que la crise puisse être l'équivalent d'un travail de progrès est moins affirmée aujourd'hui bien que toujours présente. C'est à partir de cette approche que nous travaillons la notion de crise et de rupture ! Elle peut présenter en conséquence un caractère catastrophique sans pour autant signifier une issue fatale inexorable. Tel est en tous les cas le parti pris du travail pédagogique dans les CER.

Kaës ⁽⁵⁾ travaille dans cette acception que je fais mienne pour la suite du travail. Je dirais que le travail en CER est autant que faire se peut une manière de crise contrôlée, un *laboratoire de crise* selon l'expression de Paul Fustier. Il ne s'agit pas de donner à penser que les jeunes sont contrôlés psychiquement. Ce sont bel et bien les éléments du dispositif qui sont eux-mêmes étudiés, examinés, observés, dosés en quelque sorte, maîtrisés si ce n'est dans leurs effets directs (personne ne peut affirmer maîtriser des effets dans les vécus personnels, les retentissements émotionnels de chacun), du moins dans leur mise en œuvre quelque peu volontaire. Ce que j'indique plus bas à propos du rituel relève de cette mise en œuvre contrôlée. L'intervention pédagogique a par ailleurs besoin pour cette nature de travail d'une analyse régulière, d'une évaluation, d'une mise en cause (par l'analyse des pratiques en particulier). Les éducateurs qui travaillent avec ces jeunes travaillent eux-mêmes à leurs propres subjectivités (voir plus loin l'analyse du contre transfert).

Le postulat de travail pédagogique est bien celui par lequel la rupture (qui prendra la forme d'un rituel de passage) permet un traitement de la crise qui amène à des modifications chez les sujets : ils expriment en eux la crise dont ils sont les sujets ! Il s'agit selon l'étymologie même du mot ⁽⁶⁾ de prise d'une décision, de décision entre deux états et de prise d'une résolution exigeant une véritable conversion du sujet. La crise à cet égard relève d'un moment de vérité (p. 34).

Les modifications ou les changements ne sont pas identiques chez chaque jeune, bien entendu. Ils sont subis dans un premier temps avant que de devenir, et là réside l'action éducative, acceptés puis le cas échéant espérés. C'est le cas favorable qui se produit lorsqu'un jeune se lance avec entrain dans une formation, manifeste un choix d'orientation assumé et satisfaisant pour lui.

Si on considère la délinquance des mineurs comme une manière de souffrance, ce qui est bien notre approche, il peut sembler délicat de justifier la rupture alors qu'elle s'apparente à une mise à l'écart

⁴ J'ai noté quelques expressions voisines pour repérer cette notion :

Les Synonymes :

Disjonction / destruction / oppositions / différence avec la catastrophe / dérégulations / Confusions / Perturbations / Morcellement / Parcellisation de l'unité / Imaginaires catastrophiques et persécutés / travail de progrès / Eclatement / fracture brutale d'un état d'aveuglement et d'illusion où l'unité sociale et les individus renforçaient identité et dynamique. Déliaison / ruptures / contradictions / régression de l'action à la réaction / ...

Les antonymes :

Quiétude / plénitude / sentiment de d'identité / confiance en l'avenir / élaboration et assimilation symbolique / capacités à faire des projets / capacité de différenciation / négociations des conflits dans un esprit d'ouverture / sentiment de sécurité et d'identité dans le groupe et chez l'individu / représentation positive des autres, de l'unité du projet / Imaginaire constructif compatible avec les origines et les objectifs de l'organisation.

⁵ Kaës R., *Introduction à l'analyse transitionnelle in Crise, Rupture et dépassement*, Paris Dunod, 1981.

⁶ *Krisis* signifie décision en grec. Cela ne connote pas la notion de crise comme nous l'entendons habituellement. Décider, c'est *adopter une conclusion définitive sur un point de litige*. Cela implique délibération, arbitrage entre deux parties en balance. A partir de quoi on entre dans une phase de résolution in Barus-Michel J., Giust-Desprairies F., Ridet L., *Crises; Approche psychosociale clinique*, Paris Desclée de Brouwer, 1996.

de la société. Le travail pédagogique est plutôt considéré comme devant être lié à l'inclusion et au fonctionnement social normal. Il peut paraître difficile de justifier à la fois la mise à l'écart et la demande sociale (contradictoire donc) d'inclusion ou d'adaptation sociale.

La notion de rupture ⁽⁷⁾ apparaît en conséquence essentielle au sein du travail en CER. Au plan descriptif, la rupture est spatiale (modification des lieux, des géographies, même des pays), elle est temporelle (temps inscrit dans une durée rituelle qui est celui d'un déroulement selon des phases identifiées – voir plus loin le déroulement du rituel), elle est psychique (travail du lien dans l'absence des proches, travail avec un cadre humain renouvelé, modifié). La rupture est donc appréhendée sur le mode de la séparation spatiale et familiale tout autant en fait que sur le mode de socialisation : le lieu défini est un lieu qui atteste de la coupure particulière entre le dedans et le dehors ⁽⁸⁾.

La rupture peut également se saisir sous trois angles complémentaires : il s'agit d'une séparation, d'une perte, d'un deuil, d'un arrachement qui est signifié par le sens spontané de la notion de rupture. Mais la rupture est également consécutive à un équilibre qui lui préexiste : il y a là une perturbation que génère le simple fait de l'action pédagogique... ceci en vue de restaurer un équilibre plus adapté aux réalités auxquelles les jeunes auront à faire face. Enfin des conflits apparaissent quand l'élaboration des tensions peut se mener, ce qui est à tout le moins le sens du projet pédagogique au sein des CER (conflit à propos de l'extériorité qui est vécue comme hostile, cadre, lieu de vie, déplacement dans un autre lieu, conflits avec les figures des adultes présents, conflits à propos des règles et de la coercition qu'elles représentent etc.). Ces conflits actualisent alors des forces antagonistes libérées par une dérégulation intérieure (psychique) inquiétante : marasme, impuissance signent le sentiment d'une tension à rétablir l'intégrité d'un processus, à retrouver de nouveaux équilibres intérieurs en appui sur un environnement de qualité ⁽⁹⁾.

C'est la crise traitée par la rupture qui permet la mutation, le changement (Jeammet). Il s'agit de trouver en conséquence, au plan pédagogique, de dessiner un cadre contenant (le terme ici a son importance), c'est celui que j'aborde à propos du rituel.

C'est bel et bien la séparation qui constitue le lien. Telle est l'hypothèse sur laquelle travaillent les centres d'éducation renforcée. La rupture fait lien pour ramasser la formule à la manière d'un oxymoron.

3) La relation avec les mineurs délinquants : aperçus à partir d'échecs personnels !

On parle incessamment de la jeunesse. Des gens sérieux se sont penchés sur elle, comme si elle était gravement malade. Des députés, des professeurs, des sociologues, des prêtres, des journalistes, et même des psychanalystes... Désespoir juvénile, ont estimé les uns ; mal du siècle et démoralisation précoce, ont dit les autres...

La jeunesse ? J'ai un peu oublié ce que c'est. Pendant longtemps, j'ai tâché de rattraper la mienne, tel un chien qui cherche à se mordre la queue. Mais il y a belle lurette que j'ai renoncé à lui courir après. Heureusement, il me reste encore celle des autres et cela m'intéressait de la voir de près, in Calet H., Jeunesses, Paris, Le dilette, 2003, première parution 1953.

⁷ Guyot P.-A. Violences dans l'éducation renforcée! in *Empan* Les centres éducatifs renforcés, pulsation du social n° 59 Edition Erès, 2005.

⁸ Nahoum-Grappe V., Violence explosive, violence déjouée. Situations de violence dans un lieu d'hébergement de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, in *Esprit* n° 12 Décembre 2002.

⁹ Suffisamment bon selon l'expression consacrée empruntée à Winnicott.

a) Rencontres tumultueuses.

Je me suis trompé lourdement dans mes relations de travail les premières fois où il m'a été donné de me trouver auprès des adolescents délinquants. Je me suis trompé, en raison d'une forme d'idéologie spontanée selon laquelle il est constamment possible d'entrer en relation avec chacun. Idéologie d'une rencontre évidente entre adulte et jeune, entre personnes de bonnes volontés. Or sur le plan des rencontres, rien ne va de soi : presque consubstantiellement, les enfants carencés ⁽¹⁰⁾ n'acceptent pas le lien, le refusent, dans un premier temps.

J'ai ainsi appris contre moi-même ce qui doit paraître bien évident à nombre de professionnels. Je l'ai appris même à mes dépens.

Il y a dans mon parcours auprès des mineurs délinquants quelque chose d'un *voyage initiatique personnel*. Voyage dans les désordres de l'humain dont l'origine se trouve dès l'enfance, parcours dans les souffrances quelque fois indicibles des jeunes, dans l'incompréhension radicale de leurs attitudes violentes, leurs réactions épidermiques, à fleur de peau, les bols lancés, les rebuffades, les coups de poings désordonnés, les lâchetés, les vols, les agressions aux personnes, les ruades de tous ordres, le désordre tellement apparent et qui laisse sans voix... la radicalité de l'absence du comprendre, l'anomie du savoir quand l'individu tend tellement à se chercher, à se comprendre, à s'atteindre qu'il est incapable de se lancer pour apprendre.

Au cours de ce voyage et des haltes qu'il m'a toutefois permis, je me suis fréquemment demandé pourquoi j'éprouvais tant d'intérêts à aller à la rencontre de ces jeunes. Une forme d'attirance inexplicable sans doute. Le courage m'était quelque fois objecté par des interlocuteurs cherchant à comprendre le sens de mon travail auprès de jeunes dont il est couramment dit que personne n'en veut plus. Le soleil noir d'une spirale vers une forme d'anéantissement personnel.

Les jeunes m'apprennent le négatif qui sans doute me constitue ! Ils me font reprendre cette oscillation permanente à moi-même, entre l'espoir et l'absence sidérale de croyance, entre la violence de l'inanité du monde que nous habitons et la volonté d'y prendre la part de construction que je crois devoir être utile à autrui, entre la sidération sans mot et la construction tellement lente de ce qui peut faire sens. Le formateur épris de compréhension et de savoir se heurte à l'absence des mots, des phrases, à la pensée confuse ou déjà cynique et trop rusée : j'ai appris à me méfier quand j'aime le repos de la confiance, j'ai appris le calcul ultra rapide des petites combines, à dire "non" très vite flairant le piège d'une demande que l'innocence perdue de l'enfance me faisait prendre pour un geste presque tendre, j'ai appris à ne pas tourner le dos à des jeunes que je suspectais de mauvaises pensées, à me taire, à peser mes mots qui pouvaient être perçus comme des manières de mépris lorsqu'ils sonnaient apparemment trop savants et étaient réceptionnés comme persécuteurs parce qu'ils mettaient à l'écart de la compréhension un sujet à qui pourtant ils cherchaient à s'adresser, à calculer les bénéfices d'un don pour avoir la paix momentanée, à prononcer un refus brutal pour me protéger, enfin à douter de mes croyances naïves, toujours renouvelées et spontanées dans les bienfaits de l'éducation. J'ai tourné le dos à des considérations ou des attitudes d'empathie immédiate et à toute forme de théorie de la bienveillance inconditionnelle ⁽¹¹⁾ qui organisait jusque mon regard sur les êtres humains, persuadé qu'il est nécessaire d'être en éveil et sur ses gardes au lieu de l'ouverture plutôt affable et amusée, un brin ironique qui était jusque là la mienne auprès des adolescents.

Au plan de mes propres identifications projectives, la question qui me taraude au contact des mineurs a longuement pris cette forme : cette forme de destinée aurait-elle pu m'arriver

¹⁰ Si on accepte l'idée que les jeunes mineurs délinquants sont des êtres carencés selon la définition qu'en donne Aichhorn. In Aichhorn A., *Jeunes en souffrances, Psychanalyse et éducation spécialisée*, Nîmes, Editions champ social, 2005.

¹¹ Voir le paragraphe portant sur l'éducation nouvelle.

personnellement ? Ne suis-je pas dépositaire d'une violence vraiment analogue à celle que connaissent ces jeunes ? Je me suis souvent perdu dans ces interrogations intimes.

L'interrogation étiologique est (par ailleurs) (...) toujours le masque de cette préoccupation ⁽¹²⁾. Sur ce point, évoquer la rupture n'est pas sans effet sur moi-même : prôner une rupture n'est-ce pas actualiser un fantasme sadique (envers les jeunes), masochiste (envers soi-même et le regard sur sa propre histoire) fantasme selon lequel il est nécessaire d'aller toucher au fond (combien de fois est-il possible d'entendre cette remarque ?), de connaître les avatars de la violence au plus près, de se coltiner le dénuement, le manque de mots, de se frotter aux rejets et à l'absence de liens, de côtoyer les liens sociaux *a minima*, pour pouvoir renaître (projet pédagogique), changer, progresser. Fantasme qui est tout de même très présent dans nombre de propos tenus à propos des mineurs délinquants : qu'ils en bavent une bonne foi pour toute, qu'ils en chient pour racheter leurs délits, qu'ils souffrent autant qu'ils ont pu faire souffrir ceux de leur entourage qui ont eu affaire à eux !

Je ne présente que succinctement le petit cas qui suit. Il retrace presque de manière caricaturale ce que j'ai pu apprendre tant des jeunes que des institutions qui travaillent avec eux, si tant est qu'on accepte l'idée que la crise (ou les crises) que j'ai pu éprouver subjectivement, avec de grandes intensités, peut créer les circonstances favorables à acquérir un savoir et constituer un moyen de connaissances.

Je suis arrivé à 09h sur le lieu de séjour d'un CER dans une atmosphère d'excitations des jeunes qui m'interpellent très bruyamment depuis la fenêtre d'un rez-de-chaussée. Apathie, abattement, exaspération mêlés sont très nettement perceptibles chez l'éducateur présent. Des tentatives de médiation ou d'apaisement par la parole sont le fait de l'éducatrice également présente.

Les jeunes n'ont cessé de jeter des œufs autour d'eux, depuis leur lieu d'hébergement, puis reviennent discuter avec l'éducatrice puis avec moi, puis, en petits groupes et tous ensemble puis à nouveau en petits groupes de deux ou trois. Ils sont chassés de la maison pour la durée d'une heure, se retrouvent dehors, sans possibilité de retour, pendant une heure, au grand froid de l'hiver. Une fois rentrés dans la maison, ils continuent leur jeu de courses sans but, de grands mouvements, alimentant dans un jeu de chat et souris avec les adultes une exaspération ou une tension générale : bris d'un seau, tentative pour briser une porte extérieure en verre, bris de compacts disques, cuisine vers 11 du matin, pour soi seul, de viande dans ce lieu qui est devenu un véritable champ de bataille. La tension entre trois adultes et les sept jeunes ne cesse de croître pendant cinq heures pleines. Les adultes sont totalement inopérants, paralysés, aucune de leurs injonctions ne se réalise : ranger la maison, partir en activité, cesser les poursuites dans et autour de la maison. Les insultes permanentes, menaces diverses et explicites fusent de la part des jeunes, allées et venues incessantes dans une maison que les jeunes contrôlent totalement et dans laquelle le groupe d'adultes est rendu à l'impuissance complète.

Si j'indique ce dernier épisode c'est pour souligner que le savoir professionnel acquis auprès des jeunes s'est constitué à partir d'expériences de souffrance également pour moi-même, d'obstacles rencontrés sur ma route, de très vives tensions internes. J'ai pu élaborer dans des espaces beaucoup plus paisibles ces questions. J'y ai gagné une approche personnelle peut-être plus assurée en mon for intérieur : "il s'agit de travailler pour soi-même de ce qui relève de son histoire. A chacun de faire sien cette discipline, qui a un étonnant pouvoir pour qui en découvre le bien-fondé, mais qui

¹² Declerck P. *Les Naufragés ; Avec les clochards de Paris*, Paris Plon, 2001 (p. 299).

peut être blessante lorsqu'elle est reçue de l'extérieur comme une sentence propre uniquement à fermer" (13).

Ceci m'amène à la question de l'*Idée du Moi*. Racamier désigne par l'idée du moi ce qui nous permet de "pressentir que toute personne, avant que d'être connue, avant que d'être aimée ou détestée, est de même sorte et de même pâte que nous : de cette glaise commune dont il est dit que l'homme est fait". L'idée du moi, permet d'identifier l'autre à l'espèce dont je fais partie. Cette "représentation fondamentale de l'être humain" renvoie à une similitude de base, nécessaire pour que, dans un deuxième temps, on puisse reconnaître l'altérité. "Cette idée du moi permet d'approcher l'étranger sans frayeur, et quels que soient nos combats avec l'objet, de nous sentir avec lui dans un rapport de familiarité". C'est bien de l'alter ego dont il s'agit : l'altérité naît d'une suffisante similitude, "axe discret sur lequel se rencontrent l'image de l'autre et l'image de soi". Or certains individus, malade ou handicapé, présentent des caractéristiques d'altérité telles que celui qui les a en charge aura de la peine à les reconnaître comme issus de la même souche que lui... (14). C'est me semble-t-il le travail que j'ai tenté d'engager dans les lignes qui précèdent, et qui devrait habiter chaque personne qui a en responsabilité des mineurs délinquants en tentant ainsi de dégager les conditions qui puissent être nécessaires à l'échange, la communication, la confiance dont il est établi qu'il est particulièrement difficile de l'acquérir auprès de ces jeunes.

b) La volonté de s'en sortir !

Le discours général sur la délinquance (voire sur la violence à laquelle la délinquance est associée) tente d'écartier les ambivalences liées à l'appréhension de la complexité de ces phénomènes. Ainsi je retrouve dans les considérations de Declerk (15) sur la question de l'exclusion les mêmes difficultés à propos du concept de délinquance. Cela engendre en particulier une théorie univoque du symptôme, de la violence et de ses traitements : de la fermeté, des uniformes, de mâles militaires et le tour pédagogique pourrait être définitivement joué. C'est du moins le propos qu'on peut entendre, que je qualifie de spontané.

Je crois devoir observer que le savoir qui prévaut de manière quasi naturelle, celui que j'ai pu entendre énoncer chemin faisant, ici et là, à propos de la rupture, constitue une manière de *pré-savoir* (non pensé vraiment) et qui se formule en affirmant qu'il faut répondre à la violence (celle qu'on imagine, et dont les fondements sont à questionner, là est le rôle éducatif) en exerçant de la contrainte voire de la violence sur les mineurs délinquants (mais cela n'est jamais admis de manière aussi tranchée bien entendu). Les thématiques de contention, de dépassement de soi et de défiance envers les jeunes, les mâles propos portant sur les mineurs délinquants attestent très aisément de ces représentations.

Toute autre forme de savoir, de ce point de vue, serait parfaitement inutile ! En réalité seule compte l'angoisse que génère la dangerosité (en partie réelle bien entendu) des jeunes. *L'idée de rupture peut ainsi apparaître comme une forme spontanée, non théorisée de réponse* apportée à la délinquance, assimilée à de la stricte et simple violence.

Ce rude autoritarisme (je vais jusqu'à parler de rudolement), va de pair avec un dénigrement des personnels amené à s'occuper de ces jeunes. J'ai pu entendre comment ils sont traités de "branleurs", de "bœufs", de "bourrins", voire de "brutes" ! Ces images sont

¹³ Cifali M., *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris PUF, 1994.

¹⁴ Fustier P., *Le travail d'équipe en institution ; Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*, Paris Dunod, 1999 (p. 87).

¹⁵ Declerk (op. cit.) déconstruit le concept d'exclusion dans l'ouvrage déjà cité.

prégnantes, y compris auprès de quelques étudiants des organismes de formation ou d'autres services sociaux ; le CER est mentionné comme punition ultime (vous aurez à faire à des éducateurs qui vont vous mater) ; on est perçu, me disent les travailleurs sociaux en CER comme ceux qui donnent des coups de poings dans la gueule ! R précise : "si tu n'es pas gentil tu iras au CER, là bas tu te feras dresser !".

Ils ne sont pas diplômés, donc "ils ne peuvent pas faire d'éducatif !" concluent mes interlocuteurs, à propos de la vision que les autres, ceux qui sont diplômés, ceux qui font l'école, ont d'eux-mêmes.

Je dispose d'une très belle caricature de C. qui illustre parfaitement cet état d'esprit : un éducateur musclé, dont on voit les abdominaux saillants, s'exprime entre autre en disant représenter le bras de la justice non déclarée, le bras armé de la justice....

Tout cela est dire la prégnance des images de forces et de volonté de vouloir s'en sortir, comme il l'est fréquemment répété aux jeunes, dans certains centres. Les réactions narcissiques liées à la maîtrise (physique certainement, psychique, c'est autre chose) peuvent se traduire par une forme d'hyper virilisation qui se traduit, par exemple, par le fait de dire qu' "on n'est pas des pd", ou "des fiottes !" à nous occuper de la sorte de jeunes qui font exploser toutes les structures par lesquelles ils passent. Il me semble que l'expérience auprès des mineurs délinquants peut renforcer des attitudes chez les adultes qui considéreraient ainsi qu'il suffit de les dompter, de les tenir, de les maintenir, les contrôler : nous connaissons la vraie jeunesse, celle qui en impose aux adultes, celle qui frôle la mort, les violences, les soleils noirs de l'humanité souffrante, et nous savons leur inspirer le respect !

S'il stagnait sur ces plans, le CER pourrait ainsi constituer le lieu de toutes les violences pédagogiques autorisées ! Si comme tout éducateur le sait, on éduque quelqu'un en vue d'une fin jugée souhaitable ou encore bonne, il est nécessaire de savoir de quelle fin souhaitée nous pouvons prétendre lorsque nous évoquons ces jeunes. Or une idéologie de la volonté ou de l'intentionnalité (d'une conscience libre d'elle-même, d'une conscience éclairée) fait écran à une attitude réaliste et compréhensive face aux jeunes mineurs.

En matière de délinquance des mineurs, il me semble impérieux de sortir d'une philosophie spontanée du sujet qui fait de sa supposée volonté à la fois un principe qui organise sa vie et dans le même temps un moyen pour lui de se dégager de sa condition. Postuler ainsi cette liberté est ni plus ni moins à mes yeux qu'un contresens qui mérite d'être repris. Il produit des contre-vérités parfaitement stériles du type : *quand on veut (s'en sortir) on le peut*. Cela constitue une négation des facteurs de construction du psychisme individuel, fait de rencontres et d'histoires plus ou moins lourdes à porter.

Fondamentalement, il me semble qu'on ne peut en référer à la seule liberté du sujet pour lui asséner que c'est à lui de s'en sortir seul. Si l'on postule la liberté pour chacun (et en particulier ici pour un mineur, fut-il délinquant) et la volonté de s'en sortir, il ne faut pas oublier que cette liberté tout autant que cette volonté se conquièrent, que l'individualisation est un chemin, un processus davantage qu'un résultat.

L'homme, *a fortiori* l'adolescent qui est sur le chemin de sa propre construction, en recherche d'autonomie, n'est pas spontanément un être raisonnable, capable d'aspirer à une vie juste, de définir les règles de cette vie et de les appliquer.

- Singularités : en premier lieu cette philosophie spontanée du sujet volontaire écarte toute idée d'une quelconque singularité de ce que sont les adolescents. S'il suffit d'être volontaire, alors un bon programme restaurant la volonté devrait suffire à éduquer ces jeunes. Or toute personne qui a travaillé avec ces jeunes sait à quel point la temporalité, l'histoire personnelle du sujet sont des

éléments clef de la compréhension et de l'action auprès de lui. Dans cette perspective, penser le sujet (et singulièrement le sujet délinquant) implique de "considérer la pluralité de la psyché, invite à nommer les liens entre social et psychique comme des liens de convergence et non de causalité et pousse à concevoir qu'une même situation n'entraîne pas obligatoirement les mêmes effets sur les personnes" (16).

La rencontre entre des jeunes et des adultes est capitale pour le devenir des premiers : le sujet se construit en effet à la croisée de facteurs internes soumis à un ensemble de facteurs externes. Insister sur ce point c'est également songer que la construction d'un sujet se fait dans un milieu favorisé par des interrelations qui permettent de se construire.

- Enfances : en second lieu, quelle que soit l'apparence des adolescents qui est souvent celle d'adultes (mais ceci n'est pas établi pour chacun d'entre eux, le développement des adolescents n'est pas un processus identique pour chacun !) en raison de leur maturation et des signes extérieurs de leur développement, ils restent à la charnière de l'enfance et de l'état adulte. Les considérer ainsi c'est ne pas oublier leur besoin de protection (et pourtant ils peuvent pour certains d'entre eux faire peur) ; leur besoin de sécurité autant interne qu'externe ; leur besoin de prendre le temps de se construire alors qu'ils connaissent une période (l'adolescence) faite de fragilités diverses et de crises.

Les jeunes sont des enfants. On peut penser ce qu'on veut de leurs allures physiques, de leur dangerosité par ailleurs véritable, ils se comportent souvent comme des enfants privés de la part d'enfance qu'on reconnaît à cet âge : j'ai pu rencontrer et voir des adolescents condamnés pour violence à personne se complaire dans la répétition du film le "roi lion", les mêmes envahis de larmes que je ressentais comme sincères au moment de se quitter après un séjour en CER, ou encore d'autres répétant inlassablement des pâtés de sable sur une plage isolée au Maroc.

Réaffirmer ici la primauté de l'enfance, c'est admettre que l'adolescent n'est pas un adulte miniature, qu'il a (encore) besoin de protection (malgré ses grands airs d'indépendance ou de refus des adultes présents) – et que par ailleurs, plus un adolescent refuse les échanges avec les adultes plus on est en droit de penser qu'il a besoin de ces échanges (17).

- Sens : en troisième lieu, il est suggéré que la volonté constitue une caractéristique du sujet (promu volontaire ou, au contraire, velléitaire) qu'elle est éventuellement *durable* (elle présente une durée d'existence) et surtout qu'elle est une caractéristique intrinsèque (innée) du sujet qui en est ou non doté. En fait la volonté est très certainement liée à la personne tout autant qu'aux relations, interactions, situations : la volonté (qui reste à définir en réalité comme catégorie rendant compte du devenir et de l'évolution d'un sujet) relève en fait également des investissements positifs que le sujet est susceptible de mener en raison d'éléments qui le déterminent, tout autant que de facteurs liés à l'environnement humain qui est le sien. Je préfère pour ma part parler de sens de ce qui se mène avec un jeune. Le mot sens qui procède d'un travail psychique, se construit en situation (18).

On oublie ainsi au strict plan pédagogique que c'est la *permanence*, tout autant que la *régularité* d'une présence, la manifestation de liens réguliers qui constituent la possibilité pour ces jeunes d'identifier des interlocuteurs fiables, en qui avoir confiance et qui permettent ainsi de construire le monde qui les environne sur un autre mode que celui de la persécution qui les habite couramment.

¹⁶ Giust-Desprairies F., *L'imaginaire collectif*, Toulouse Erès, 2003 (p.18).

¹⁷ Jeamment Ph., Bochereai D., *La souffrance des adolescents ; op. cit.*

¹⁸ Signifier c'est toujours signifier quelque chose à propos du monde, le signifier à *quelqu'un* ou *avec quelqu'un*, in Charlot B., *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris Anthropos, 1997.

Revisiter cette notion de volonté c'est tenter de la détourner de ses scories vengeresses pour lui conférer un statut plus dynamique, lié aux désirs de s'en sortir, et aux liens entretenus avec des adultes qui offrent une véritable sécurité intérieure.

- Travail sur l'intentionnalité, ou sur la pensée : enfin, le volontarisme supposé nécessaire dans le fait de "se sortir" de la délinquance met en avant, au plan juridique, une question qui est tranchée sans débat : si l'imputabilité des faits délictueux ne saurait être mise en cause dans le cas d'adolescents jugés délinquants et si, conjointement, l'adolescent a à répondre de ses actes devant la justice, il n'en reste pas moins que ses intentions sont précisément ce qui reste à comprendre dans le courant des mesures éducatives qui portent sur lui. C'est à ce point précisément que le travail éducatif commence, dans ce travail d'élaboration dont Winnicott suggère le tracé en établissant un continuum qui passe de la destructivité à l'activité constructrice jusqu'à établir un sentiment de culpabilité et à terme l'envie de réparation ⁽¹⁹⁾. Dit dans les termes de l'auteur, une personne *intégrée* doit pouvoir assumer la responsabilité de tous les sentiments et de toutes les pensées qui sont propres à l'individu humain (*idem*). C'est là me semble-t-il que réside le travail éducatif auprès des mineurs délinquants.

En conséquence, si la volonté peut constituer un principe d'éducation vers l'émancipation ou la libération (l'émancipation d'un sujet), elle est loin de constituer l'alpha et l'oméga de ce qui va permettre à un adolescent délinquant de sortir de sa condition. Le droit, son application incarnée dans des règles vivantes et représentées par des adultes, semblent être un point d'appui possible.

Au plan d'une approche pratique de l'éducation, cette idée d'un volontarisme fait le lit des conceptions que la clinique nous enseigne somme toute de manière assez banale en matière de conflictualités avec les adolescents : la condition (éducative) de la reconnaissance des conflits est l'abandon de la conception selon laquelle un moi cohérent et rationnel tendrait naturellement à la socialisation ⁽²⁰⁾. Le développement de l'enfant, de l'adolescent présente donc des aspects qui restent non "maîtrisables" pour l'adulte ou l'éducateur qui tout simplement tente d'agir auprès de lui. Ceci ne signifie en rien qu'il faille renoncer à éduquer un adolescent !

L'avènement d'un sujet libre appelle l'émergence d'un sujet singulier qui atteste que tout sujet est une synthèse humaine originale, construite dans une histoire ⁽²¹⁾. Manière d'investir la parole et de se dire, qualité de présence, cette tierce dimension assure tout à la fois l'unité et l'unicité du sujet, ce qu'on nomme la personnalité parfois. Loin qu'elle exprime le fantasme d'un sujet absolu, la visée de l'autonomie suppose l'ouverture à l'autre, donc la communication ⁽²²⁾.

c) Du contre-transfert !

Un enfant est objet contre-transférentiel par excellence. Tout est prêt pour justifier nos actions par sa perversité. Rien ne nous concerne, il mérite ce qu'il récolte de nous. On ne

¹⁹ Winnicott D.W., *Déprivation et délinquance*, (chapitre Agressivité, culpabilité et réparation), Paris Payot, 1994.

²⁰ Oury F., Vasquez A., *La pédagogie institutionnelle*, Paris Maspéro 1967.

²¹ Prairat E., *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*, Paris L'Harmattan, Forum, 1997.

Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris Armand Colin, 1992 (p.19).

²² Renaut A., *L'individu. Réflexions sur la philosophie du sujet*, Paris Hatier, 1995 (p.63).

sait pas quoi faire de ses sentiments, surtout s'ils sont négatifs in Cifali M., « Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique », Paris PUF, 1994.

Il est (...) inhabituel de s'attaquer soi-même à l'élucidation des valeurs, en jeu dans notre présence dans l'Institution, qui nous a accepté, nous fait matériellement vivre, et nous aide, plus ou moins bien, dans l'exercice de notre travail, tout en le contrôlant régulièrement. Les choix moraux engagent bien plus profondément notre être que le travail de connaissance pour lequel nous sommes payés et auquel nous sommes habitués... Il est important que le projet soit collectif, pris en charge par un groupe où la confiance règne in Feldman J., Valeurs, « Sciences, Institutions : une traversée en trois temps », in Feldman J., Kohn R. C., *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*, Paris L'Harmattan, 2000.

Je ne souhaite pas insister sur les définitions conceptuelles données à ce mot de contre-transfert qui est source de conflits théoriques. J'avance simplement cette idée selon laquelle le contre-transfert dans le travail auprès d'êtres humains indique qu' "au cours du processus d'observation, je constate que je suis amené à occuper d'autres fonctions, comme celle de devenir l'objet observé ou l'objet de l'énoncé... [Le contre-transfert signale également...] ... que tout être humain a tendance à reporter sur ce qu'il rencontre des traces de ce qu'il fut et de ce qu'il est" (23). Je voudrais tenter ici bas d'identifier comment le contre-transfert est une source de connaissance et de compréhension de ce qui se trame avec les jeunes.

Declerk (24) nous indique "que tout comportement considéré comme déviant par rapport à la norme sociale porte en lui, peu ou prou, la représentation de sa propre faute. Qu'il s'agisse du chômage, de la toxicomanie, de l'homosexualité, de la délinquance ou de la clochardisation, à tort ou à raison, les représentations qui s'y attachent n'échappent pas aux enjeux de la faute et de la culpabilité, ne serait-ce que sous leurs formes négatives et défensives".

Ainsi peut-on repérer qu'au statut ambigu de l'adolescence dans nos sociétés, se redouble celui d'une forme d'ambivalence au regard de la délinquance des mêmes âges. L'adolescence peut rester encore innocente comme l'enfance (dans une forme d'acception Rousseauiste naïve : la délinquance en ce cas relève de la responsabilité exclusive du social), ou être considérée comme étant à protéger, ou symétriquement systématiquement à punir (ainsi peut-on comprendre les récentes défiances organisées envers cette période de la vie, et envers ceux qui ont le tort d'appartenir aux classes considérées (25) comme potentiellement dangereuses).

Ce qui est nié dans ces diverses prises de position relève ici tout aussi bien de la *généalogie des attitudes des individus et/ou des groupes étiquetés comme déviants*. Or ce groupe des mineurs habitant en cité, qui est décrit comme étant de plus en plus "dur", n'est pas né par génération spontanée mais constitue, au contraire, une génération sociale qui a grandi dans la crise et dans la précarité, qui a bien souvent assisté au "désastre" dans leurs familles : disqualification sociale des pères, divorce ou séparation des parents, chômage récurrent des frères aînés, impossibilité pour

²³ Ben Slama F., La question du contre-transfert dans la recherche in *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris Dunod 1989.

²⁴ Declerk P., *op. cit.*

²⁵ Il suffirait de cibler des "micro-groupes" qui se constituent autour des meneurs (des "caïds") et de les isoler durablement, nécessitant même un état de guerre larvée ; Beaud S., "Volontairement, le gouvernement a exhumé face à la révolte l'arsenal de la guerre d'Algérie" in *Banlieues, lendemain de révolte*, Coédition Regards, La dispute, 2006 (p. 18).

beaucoup d'entre eux de "faire leur vie", prison ou internement psychiatrique, suicide etc. (Beau S. *idem*, p. 27).

Dans le cas des mineurs délinquants, cette généalogie complexe, à *l'étiologie multifactorielle*, suscite des réactions de rejets, de compassion, des désirs de réparation, de fascination envers la violence supposée de ces jeunes et de désirs de maîtriser cette violence

La violence ou les violences auprès des mineurs délinquants.

La négation de notre propre violence est un mouvement qui nous emporte aisément, d'autant plus lorsqu'il est si facile de la reporter sur l'autre, comme c'est le cas en présence de mineurs délinquants. Les réactions de crainte de l'autre, qui sont provoquées par la violence propre de notre société, sont interprétées en termes de violence et attribuées à l'autre. Ainsi l'autre devient le seul porteur de la violence face à une société qui n'assume pas la violence qui lui est propre. Rousseau ⁽²⁶⁾ indique ainsi que la reconnaissance de notre propre violence est le préalable indispensable pour toute action, qu'elle soit sociale ou clinique.

En fait le pédagogue (ou le psychologue car ici ce sont les mêmes affects pour l'un et l'autre qui sont au travail avec ces jeunes) se trouve dans une position ambiguë dès l'origine de son travail, position qui l'amène à des sentiments contradictoires : être souvent vécu comme le représentant de la classe des agresseurs (adulte, éducateur ou enseignant, magistrat, policier, etc.)... ou encore celle des persécuteurs. Cela peut amener une grande dépense d'énergie à tenter de prouver le contraire (ce que les éducateurs appellent acheter la paix sociale...), à montrer qu'on n'est pas de la même espèce (mauvais adultes, mauvais parents) ou encore à prouver qu'on n'est pas de ceux-là (on est juste, équilibré etc.).

Les jeunes mineurs délinquants, *réitérants*, *récidivants* (registre du propos juridique), *sauvageons*, *téflons* (ceux qui n'accrochent pas comme on le dit au Québec), *racailles* et autres qualificatifs élogieux endossent un rejet qui devient extrêmement préoccupant au plan du travail pédagogique. Ma remarque ne vise pas à les exonérer de leurs responsabilités : le propos pédagogique consiste justement à faire prendre conscience de la part de responsabilité qui incombe à un jeune dans ce qu'il vit. Mais il s'agit également de prendre la mesure des effets des discours qui stigmatisent, ou tout simplement les préjugés s'il s'agit de travailler pédagogiquement avec ces jeunes. Position extrêmement difficile, en sorte de ne pas verser dans les contre attitudes sadiques, ou celles liées à la peur ou à la vengeance ⁽²⁷⁾.

De ce point de vue, il est utile de mentionner qu'un "savoir fiable" ⁽²⁸⁾ existe qui permet une compréhension des phénomènes de délinquance chez les adolescents. Mais le risque est qu'il ne saurait satisfaire quiconque car l'interrogation de la présence à ces jeunes ne porte pas en dernière analyse sur la population elle-même, mais sur l'angoisse que nous éprouvons au contact de sa différence. C'est elle que nous ne parvenons pas à métaboliser ⁽²⁹⁾, c'est ce que nous ressentons au contact des jeunes qui risque de nous interdire d'agir. Un savoir cumulatif, vérifiable ou objet de contrôle débouchant nécessairement sur des prescriptions intangibles (tout critère propre aux sciences qualifiées d'exactes) ne peut pas exister en tant que tel : il faut à chacun d'entre nous

²⁶ Rousseau C., Face à la violence in *L'Autre*, Volume 7 n° 3, 2006.

²⁷ Lorsque la violence est le fait d'un seul individu, quel que soit l'environnement institutionnel, elle traduit souvent l'incapacité de celui-ci à élaborer le conflit intrapsychique que le patient réveille en lui. Dans une institution bien gérée, ce type de réaction est discuté, le personnel soutenu et les violences ne sont que sporadiques. Quand les violences individuelles deviennent la règle, nous avons affaire à une institution violente in Tomkiewicz S., Vivet P., *Aimer mal, châtier bien ; Enquêtes sur les violences dans des institutions pour enfants et adolescents*, Paris Seuil, 1991.

²⁸ Declerk *op. cit.*

²⁹ Declerk *op. cit.*

disposer aussi bien des éléments de savoir, lorsqu'ils sont disponibles et accessibles comme je tente de le faire ci-avant, que de l'activité que constitue la pédagogie (l'action) elle-même. Mon propos n'a en définitive comme seule ambition que de partager le savoir⁽³⁰⁾ que j'ai pu constituer dans les épreuves de la rencontre avec les mineurs délinquants. Il n'exonère pas de la rencontre. Les sciences humaines de leur côté ne constatent des effets et ne mesurent des résultats qu'après coup, après que l'action pédagogique a eu lieu.

4) Du rituel dans le travail en CER.

Je viens d'évoquer la question de la rupture comme permettant le traitement de la crise. Or, je fais l'hypothèse que c'est par le lien que nous existons. Ce lien présente plusieurs directions. Il peut soigner, aider, peut devenir pathogène, peut éduquer. Que des dispositifs de liens soient efficaces dans le traitement de souffrances individuelles repose ici sur l'idée que c'est le lien qui est en souffrance... alors que le modèle qui prévaut en Occident repose sur une approche individualiste. Je voudrais maintenant insister sur l'importance du rituel comme manière d'entrer dans la rupture telle que j'ai pu l'approcher dans le paragraphe précédent.

a) Deux éléments donnent à penser que le travail en CER fonctionne comme un rituel.

Ce qui permet d'identifier le CER comme relevant d'un rituel ce sont deux éléments de différentes natures au plan descriptif :

- D'une part, ce sont les tentatives récurrentes à fonder de manière rigoureuse une organisation de l'espace et du temps (rupture au sens premier) et une définition précise des rôles et des places de chacun.

Les lieux sont marqués (la chambre, les espaces de repas...) et fortement individualisés (en général il n'y a pas plus de deux jeunes par chambre), les temporalités sont très rigoureuses : le temps de la rupture est annoncé par l'ordonnance du juge de placement provisoire ; les temporalités de chacune des activités sont définies par chaque CER ; les temporalités qui sont interdites ou celles qui sont autorisées, par exemple sous la forme qualifiée de temps libre, sont très repérables, etc. La plupart du temps les jeunes qui se trouvent en CER trouvent (ou retrouvent) des rythmes journaliers et hebdomadaires précis, alors que les temporalités qu'ils connaissent jusque-là sont souvent confuses ou sans rythmes précis.

Au plan relationnel, les éducateurs de CER insistent sans cesse sur les valeurs de respect dû à chacun, de non-confrontation physique violentes et en même temps de verbalisation de ce qui peut se nouer entre chaque protagoniste du champ éducatif. Ces éléments sont formalisés par des règlements affichés, commentés, qui reviennent sur ces manières d'entrer en relation avec autrui, adultes et jeunes. Ces questions relationnelles sont indiquées également lorsque le CER est présenté comme un lieu de passage, de transition (et non de placement entendu comme définitif), ce qui permet aux jeunes d'anticiper leurs conduites futures, leurs manières de se projeter dans l'avenir qui sont plus précises que celles qui prévalent jusque-là.

Un ordre qui échappe à l'arbitraire se met donc en place et autorise l'instauration des conditions d'une éducation renforcée. Les aspects formels de cet ordre peuvent varier et rien n'indique qu'*a priori* tous les CER fonctionnent en donnant la perspective d'entrée dans un rituel de passage. Il faut pour cela des conditions que je vais tenter d'indiquer et qui en elles-mêmes ne sauraient constituer des garanties absolues pour que le sens du rituel soit acquis par les jeunes. Par ailleurs je

³⁰ Castoriadis C., *La montée de l'insignifiance ; Les carrefours du labyrinthe*, Seuil, 1996 (p. 231).

m'appuie beaucoup dans cette partie de mon propos sur l'observation d'un CER particulier, avec lequel il m'a été donné de travailler longuement et qui se déplaçait au Maroc.

La portée symbolique du rituel s'avère donc cruciale pour comprendre comment s'organise la scène du déplacement qu'occasionne le CER, déplacement qui permet à un sujet de se singulariser dans un groupe.

- D'autre part je dirais volontiers que le rituel est également instauré par la dimension inaugurale que constitue le passage de l'autorité parentale à l'exercice d'une autorité éducative appartenant à l'association à qui est confié le jeune. Je trouve là un sens crucial au rituel : bien entendu les enfants sont retirés à leurs parents (lorsqu'ils sont vivants ou qu'on peut les trouver, ce qui n'est pas toujours le cas). Ce qui me semble essentiel en cette affaire est le fait que les parents autorisent littéralement l'équipe à prendre en charge leurs jeunes. Formellement, il est possible d'objecter que les éducateurs n'ont pas besoin de cette autorisation pour s'occuper des jeunes qui sont confiés à l'équipe. Mais la question ici ne saurait être formelle. Elle est humaine : le fait que les parents soient associés à une décision, qui leur est externe, est centrale. La décision de justice est violente pour eux, même si indéniablement elle est juridiquement fondée : il ne s'agit pas dans ces lignes de contester la décision de justice. Ce qui fonde la possibilité du travail avec les jeunes est en partie le fait que leurs parents, nonobstant la souffrance qu'ils ressentent à lâcher leurs enfants, la honte quelque fois, ou la culpabilité, permettent que leur enfant se sépare d'eux pour un séjour qui porte sur un travail pédagogique. Pour réaliser cet accord, un travail de dialogues, filmé par une éducatrice, se mène : d'un côté avec les parents restés sur place en France, de l'autre côté avec les jeunes qui se trouvent au Maroc (voir plus loin).

La difficulté de la prise en compte de cette dimension réside dans le regard porté sur les parents : ni incompetence parentale, ni culpabilité surajoutée... Il ne s'agit en aucun cas d'adresser quelque reproche que ce soit aux parents. Je pense que cela pourrait entamer durablement les identifications des jeunes à leurs parents, cela pourrait également interdire par avance toute forme de lien que permettent les parents par délégation aux éducateurs. Cela peut également donner à éprouver aux jeunes eux-mêmes ce qu'ils ressentent comme une forme de malveillance envers leurs parents, malveillance renforcée par le statut d'enfant confié par l'ordonnance de justice. L'équipe est en conséquence extrêmement attentive à la nature et à la qualité des liens noués entre éducateurs et parents. Ces liens sont mis au travail :

Je suis fier de mon fils dit ce parent lorsque son enfant revient, ayant réalisé de beaux objets artisanaux dans les ateliers d'une ville du Maroc. Le contact rétabli avec les parents, ici par le biais d'un objet réalisé, est quelque fois plus étroit avec un enfant éloigné du domicile que lorsqu'il est présent.

Les liens sont entretenus par un dispositif tout à fait inédit de correspondances, d'appels téléphoniques réguliers, et par un travail approfondi de navettes de films relatant ce qui se fait sur place dans le CER. Les réactions filmées des parents aux nouvelles du devenir de leur enfant, les réactions symétriques des jeunes aux propos enregistrés de leurs parents et des proches attentifs à ce qu'ils deviennent au Maroc sont reprises et travaillées avec chaque partie.

Le retour et la fin du séjour sont ainsi préparés dès le commencement de celui-ci. Cela constitue une manière de souligner à la fois le caractère temporaire de la rupture et tout autant de mettre au travail le sens des liens par l'absence et l'acceptation du changement qui est en train de se faire. C'est dans ces perspectives qu'un travail se mène avec les parents. Il est conduit par une éducatrice. L'idée est ici de mettre en mots, pour les parents concernés, l'absence de leur enfant, de comprendre le sens du travail qui se fait avec lui, là-bas, d'établir un lien à distance avec cet absent, de préparer son retour

lorsque c'est la solution juridique et éducative qui est retenue en fin de parcours. Des informations sont également données sur l'installation de l'adolescent sur place, sur le dispositif, les agencements qu'il permet : l'arrivée, la première semaine et les activités suivies, la mise en route de stages chez des artisans, le règlement intérieur, les sanctions s'il y a lieu, les écrits obligatoires des jeunes... (la réciprocité est demandée du côté parental).

Ces éléments encore une fois sont nodaux : une véritable *alliance éducative* peut commencer à se tisser à partir de ces prémisses, de ces paroles et de ces échanges : il s'agit d'images et de paroles enregistrées à la caméra, mais aussi de textes écrits par les parents et leurs enfants, quelquefois. Le fil éducatif est tenu de toute part, légitimé de toute part. Un pacte est ainsi établi.

Lorsqu'elle vivait à Nancy, Madame D. avait un emploi dans un service de nettoyage, elle a retrouvé le même type d'emploi à Metz.

Elle dit qu'elle aimait l'ambiance de travail qui régnait dans son service mais qu'il fallait qu'elle quitte la ville où elle réside car ce n'était plus tenable avec son fils K.. Elle avait constamment peur dès qu'elle partait à son travail. Elle explique que toute la journée elle pensait à lui et à ce qui pouvait lui arriver s'il sortait dans le quartier. K. ne "faisait rien" (non scolarisé et pas de formation professionnelle) donc se trouvait seul à la maison.

*Elle dit se sentir **rassurée** (c'est moi qui souligne) du fait que son fils K. soit pris en charge, qu'il accepte le cadre qui lui est fixé. Elle espère cependant qu'à son retour il puisse s'engager dans un processus de mise au travail. Elle pense qu'il serait souhaitable que K. accepte de parler plus en profondeur de sa souffrance concernant la séparation de ses parents. Elle lui a déjà expliqué le **pourquoi de leur séparation** (c'est moi qui souligne) mais Jonathan ne semble pas l'accepter.*

Après avoir écouté Madame D, nous lui exposons le travail engagé avec K., sa mise au travail, son intégration au dispositif, ses difficultés, son immaturité et son côté dépressif que nous percevons. Madame D. est consciente de la situation de son fils et pose comme hypothèse qu'il n'a jamais accepté la séparation de ses parents et qu'il réagit encore comme un petit enfant qui voudrait les réunir.

A ce propos, elle relate que peu de temps avant son départ en CER, son fils K. avait élaboré un plan afin de réunir ses parents : sa grand-mère paternelle qui vit en Martinique loue des appartements. Il proposa donc à sa mère d'aller vivre en Martinique avec son compagnon et de louer une maison à côté de chez son père.

S'il fallait signifier de manière négative ce qui se passe avec les parents, je dirais qu'il ne s'agit surtout pas de donner à penser que cet accord parental se mène en *disqualifiant les parents*, dans ce qu'ils ont été ou ce qu'ils sont au présent auprès de leur enfant ⁽³¹⁾. Pour dire les choses de manière positive, je dirais qu'il est sans nul doute important *d'associer les parents* au départ de leur enfant. L'engagement des parents, je le redis, est un élément crucial qui détermine la possibilité pour un jeune de passer les épreuves que constitue la rupture.

L'hypothèse qui est ici mise au travail, et la véritable épreuve à laquelle sont soumis les jeunes, est celle selon laquelle c'est à partir de la conscience actuelle de sa solitude et de sa différence aux autres qu'il est possible de se rattacher aux autres. C'est par la séparation des expériences antérieures, des temps antérieurs de son existence, des êtres qui ont peuplé les moments qui ont précédé le temps du CER qu'il devient possible d'opérer un travail sur l'histoire familiale. L'absence crée une forme de conscientisation.

³¹ Kammerer P., *Délinquance et narcissisme à l'adolescence ; L'alternative symbolisante du don et de l'initiation*, Paris Bayard, 1992.

b) Pour identifier le déroulement des relations sociales qui contribuent à l'édification d'un sujet.

Je viens de souligner que le modèle théorique du *rite de passage* peut rendre compte de l'action des CER. Pour dire métaphoriquement le rituel, il est possible de l'énoncer ainsi : un jeune est emmené dans un bois sacré, et à l'issue d'épreuves (physiques, psychiques) il en sort modifié. Le rite présente une séquence immuable⁽³²⁾ qui se décline ainsi : préliminaire (avant le seuil, séparation) – liminaires (sur le seuil, mise à la marge des jeunes) – postliminaires (après le seuil, agrégation, retour dans le lieu originel... mais en étant transformé).

Le passage que permet le rite est celui de l'enfance à l'état adulte. Une condition majeure de ce travail, ce sont les épreuves subies. La question du lien entretenu avec les adultes est tout autant nodale. Jeammet désigne l'efficacité du rite par la séparation de la mère, le deuil de l'enfance, la rivalité avec les adultes.

Je propose le petit tableau de synthèse qui permet de visualiser le déroulement du rituel et le sens qu'il est possible de lui conférer au plan pédagogique.

Passage d'un statut à un autre, transformation de la personne qui se traduit par la séquence mort – gestation – renaissance ⁽³³⁾ . Les rites de passage sont "des rites qui accompagnent chaque changement de lieu, d'état, de position sociale et d'âge" (Van Gennep).		
Préliminaire. Le <i>limen</i> est le seuil ; le préliminaire est situé avant le seuil	Liminaire (le seuil).	Postliminaire (après le seuil).
Séparation et rupture d'avec le monde profane.	Marginalisation dans un lieu sacré et formation à un nouveau mode d'être	Résurrection symbolique et agrégation solennelle dans la communauté, avec un statut supérieur.
Agrégation	Désagrégation	Réagrégation
Soit tu vas en prison, soit tu vas en centre d'éducation renforcée.	Mise à la marge des jeunes... ! Le CER est un laboratoire de crises.	Retour dans le lieu originel... mais cette fois en étant transformé
Séparation	Epreuves diverses, marginalisation	Transformations validées par la collectivité ; Affiliation

c) Deux exemples d'accueil :

Pour les jeunes qui ont une image d'eux-mêmes altérée, le moment de l'accueil est fondamental. J'ai pu observer des jeunes arrivant dans un lieu qui a des règles de vie mais où l'aspect familial (il s'agit d'un lieu de vie) et la convivialité sont primordiaux. Ils sont alors restaurés (au sens premier), pansés, dorlotés et l'on prend soin d'eux... bien que les relations premières soient fort difficiles à établir.

³² Goguel d'Allondans T., *Rites de passage, rites d'initiation. Lecture d'Arnold van Gennep*, Presses de l'université de Laval, 2002.

³³ Mme Calame-Griaule citée par Jeammet Ph., in Widlöcher D., *Traité de psychopathologie*, Paris, PUF, 1994 (p. 718).

C'est ainsi que la préparation des repas se faisait soigneusement, le temps passé à table ensemble était occasions d'échanges, les soirées se faisaient au coin du feu. Les premiers repas, pris dans le silence, ont vite été remplacés par des moments d'échanges, de rire, d'humour qui se dégageaient progressivement des lourdeurs langagières.

Un jeune est arrivé avec un regard très noir, fuyant le regard adulte (en général), ne répondant même pas aux bonjours. Au bout de quelques jours, il disait bonjour au réveil, mettait le nez dans la cuisine pour voir ce qu'il s'y passait, jouait aux cartes avec les enfants du lieu de vie, leur disant " ça fait longtemps que je ne me suis pas senti si bien !" Il est reparti au bout de quinze jours en pleurant, pour se rendre au CER.

J'ai eu la surprise au cours de ce même accueil qui préparait le CER et qui durait alors une quinzaine de jours à ce moment, de voir les ados regroupés sur un canapé, regarder Le Roi Lion dans le silence le plus total et l'œil humide ! Les occasions de se faire soigner, de demander pommades et pansements se sont aussi multipliées.

Bien entendu, je ne saurais faire d'angélisme en prétendant ici que tout était réglé du devenir de ces jeunes. Simplement ils ont trouvé dans ce lieu d'accueil un havre de tranquillité, ce qui n'a pas pour autant empêché des moments particulièrement houleux également.

Un exemple de rituel d'accueil en CER.

J'ai pu observer des équipes ritualisant un temps d'arrivée et d'accueil dans les lieux du CER qui consiste à mettre les jeunes nus : palpation, vérification des affaires personnelles et de leurs impedimenta, contrôle pour savoir s'il y a de la drogue etc. Ce sont des arguments de sécurité qui sont alors évoqués en particulier, mais également les questions de contrôle de tout ce qui peut entrer au sein du lieu d'hébergement (drogues diverses mais tout autant d'éventuels objets dangereux ou encore ce qui plus simplement est interdit, comme les téléphones portables personnels). Puis les jeunes sont vêtus de manière uniforme, soit avec des survêtements identiques, soit à la manière militaire en treillis.

Nombre de rationalisations peuvent être trouvées à ces attitudes : la sécurité du groupe comme je viens de l'indiquer, mais tout autant le désir de faire "peau neuve", de "repartir à zéro" ou "sur de bonnes bases".

Fort grave serait la perception de ce rituel s'il était interprété sur le versant de dépersonnalisation qu'il peut quelquefois laisser entrevoir. Le dépouillement de soi, qui peut exister dans cette nature de rituel, est ici risque non d'humilité ("tous pareils, on va repartir sur de nouveaux fondements") mais d'humiliation, non d'activité pour s'en sortir mais de passivité et de soumission requise.

Ces rituels de l'accueil des adolescents dans une session font penser que des équipes fonctionnent alors en rêvant d'un adolescent qui n'aurait pas d'âge, pas d'antécédent, pas d'histoire personnelle. Il me semble fonctionner comme s'il s'agissait d'abolir magiquement l'histoire singulière d'un sujet, histoire qui viendrait s'effacer derrière l'uniformité des apparences externes. Du reste, ces dimensions n'échappent pas à l'analyse des éducateurs lorsqu'ils se penchent quelque peu sur ces questions. Ils notent ainsi les propos de certains jeunes qui affirment : *Tu m'enlèves tout... ! ... Le CER m'a tout pris !*

Je pense que, dans ces cas, ces rituels omettent, sans même aller jusqu'à considérer les manifestations de violence (physique éventuellement ou psychique très certainement) ce qu'ils peuvent faire subir aux jeunes, omettent donc, encore une fois, l'histoire singulière et le travail

pédagogique et psychique qui, en principe, s'engagent auprès de ces adolescents. Ces manières d'agir me semblent correspondre à une sorte de fantasme de toute puissance visant les adolescents, volonté d'agir thérapeutiquement, ou encore sous forme de conditionnement, par lesquelles l'adolescent deviendrait par la magie du rituel une forme de cire vierge. Les adultes pourraient alors laisser leur empreinte éducative : il s'agirait ensuite, pour les adolescents d'imiter, d'assimiler, d'introyecter des formes idéales qui seraient celles proposées par l'équipe encadrante. Or l'histoire de ces jeunes ne relève pas d'une opération magique d'une mécanique qu'il s'agirait de restaurer, ou encore d'un refaçonnage général de la personnalité.

Je souhaite souligner par ces deux exemples à quel point le rituel d'accueil (le seuil évoqué plus haut) peut prendre des sens différents, à partir de pratiques qui ne sont pas du tout identiques ici. Il en va de même pour chacune des étapes du déroulement du CER.

d) De l'intérêt de penser le dispositif en terme de rituel.

Le rituel en CER tient à au moins deux éléments qui inaugurent une nouvelle manière d'appréhender le monde pour les adolescents :

D'une part il y a la séparation (*limen* dans mon tableau) d'avec les parents (lorsque les parents s'occupent véritablement de ce jeune et qu'il n'est pas confié depuis fort longtemps à des institutions diverses), ou séparation d'avec des manières de faire et de vivre antérieures, avec un environnement social (habitudes, lieux de vie, relations). Cette séparation est spatiale et, par contre coup, présente des répercussions psychiques, attendu que l'univers familial se défait en quelque sorte, le jeune homme ou la jeune femme ne pouvant plus, momentanément, y retrouver ses marques. Cet univers va en quelque sorte faire défaut aux jeunes en CER. La distance spatiale est matérialisée d'autant lorsque les jeunes se trouvent en déplacement au Maroc.

D'autre part, il y a l'entrée dans un univers de règles très strictement tenues. Ces limites sont fixées aux adolescents, ce qui peut sembler bien banal. Mais cela n'est pas le cas lorsqu'on connaît le passé de nombre d'entre eux qui fréquemment sont dans des conduites d'addiction, de transgression, de mise en danger d'eux-mêmes ou d'autrui. Ces règles présentent à mes yeux deux fonctions.

L'une permet aux jeunes d'être enfin contenus ! Ils sont véritablement encadrés, ce qui limite leurs débordements, contient leurs débordements éventuels. La question du cadre est extrêmement travaillée en CER, son importance est décisive pour des jeunes confrontés aux questions de leurs propres limites, internes, externes.

L'autre leur permet de penser et de se projeter dans l'avenir. En effet, dans le chaos de l'absence de penser il reste inconcevable de se projeter dans quelque avenir (scolaire, professionnel ou amoureux) que ce soit. A la suite du rituel, cette capacité à se projeter peut prendre progressivement forme.

Tout ne peut pas être considéré comme acquis, les rechutes peuvent très bien se produire, mais le travail inauguré par le rituel permet ces projections, aux conditions que les épreuves traversées soient d'authentiques épreuves, conduites par des personnes de confiance et qui, elles-mêmes, valident ce qui a pu se mener au cours de la période rituelle. La validation, comme je l'ai vu faire, peut se conduire comme un moment festif, où chacun revient avec le travail réalisé, avec un document (film, support vidéo), un objet réalisé (travail artisanal) ou encore avec un diplôme donné par un maître d'atelier, toutes choses qui attestent du parcours, des épreuves, des différents temps passés, du travail fourni en vue d'acquérir une maturité nouvelle.

Le sujet est alors validé par la collectivité, du fait d'épreuves qui prennent le caractère d'épreuves *promotionnantes* (³⁴), validant en somme le parcours initiatique. Je ne m'attarde pas ici sur la nature des épreuves qui je pense mériterait un développement à part : un jeune est amené à affronter son monde intérieur, à parler de ses difficultés, à être contraint aux liens en somme alors qu'il les refuse, à mettre en mots ce qui se passe, à s'isoler du groupe, à écouter des adultes, à sortir de la toute puissance qui quelquefois le caractérise. Tout ceci est fort douloureux pour lui, demande des efforts considérables qui constituent autant d'épreuves à surmonter.

En fin de séjour, N. donne maints signes de son exaspération, de son envie de retourner chez lui, d'interrompre l'expérience du centre éducatif renforcé prématurément, avant son échéance qui pourtant n'est pas éloignée. Il en a assez du groupe, ne supporte plus telle ou telle figure parmi les travailleurs sociaux. Il le fait savoir de manière très agressive, très disqualifiante pour ses interlocuteurs.

Ce soir-là, à la table commune il exige un autre dessert que celui qui est proposé par la cuisine. Autour de lui, travailleurs sociaux ou encore ses pairs s'emploient à dédramatiser sous forme d'humour son exigence qui est ressentie de surcroît comme blessante pour la personne qui a préparé le repas et qui est présente à table. Les échanges tournent court rapidement. N. insulte deux membres de l'équipe.

Un temps de "point" (il s'agit du nom de ce temps de régulation) est convoqué, de manière rapide et hors des temps habituels hebdomadaires, de manière à ce que N. et les membres de l'équipe puissent (se) dire et penser ce qui vient de se passer. Ce temps se tient en présence de la seule équipe et de N. Il se déroule de la manière suivante :

Le temps de travail est expliqué : il s'agit d'entendre N., qu'il explique ses comportements, et il s'agit du côté des travailleurs sociaux de dire à N. son fait. N. parle en premier. N. traduit son exaspération et son rejet des membres de l'équipe des adultes. Seul un adulte échappe à cette mise en cause nominale (pour l'évoquer N. dira "O., ça va"), ainsi que le chef de service et le superviseur du travail d'équipe. L'éducateur épargné est celui qui a résisté à N. à table, et l'a d'ailleurs vertement repris sur ses propos. Personne en dehors de lui ne trouve grâce aux yeux de N. Les travailleurs sociaux interviennent les uns derrière les autres pour qualifier l'attitude de N. Elle est bien entendue inadmissible : "et le respect dont tu nous as parlé ?", "change en toi !", "tu as passé les limites, je n'ai jamais parlé fort, je n'ai jamais été insultant avec toi", etc.

N. sera puni car récidiviste de cette attitude, et il s'éloignera, en présence d'un adulte, du groupe de jeunes et de la maison pendant deux ou trois jours (cela se nomme un dégageant, mais je ne développe pas ce point).

Cette vignette clinique indique que les conflits, les tensions sont permanentes, même lorsque les choses ont l'air évidentes et apaisées. Au-delà, ce que je souhaite illustrer c'est l'importance des épreuves subies pour un jeune qui doit faire face à sa propre agressivité, à sa propre conflictualité, qu'il est tenu de tenter de verbaliser, de la mettre en mots, de l'élaborer pour tenter de la dépasser. D'autres instances de travail existent que je ne détaille pas ici. Un jeune est ainsi confronté à un dispositif rituel qui oblige, *contraint à l'échange*, et n'accepte ni ne tolère le registre du passage à l'acte et de l'absence de significations. Ce dispositif constitue en lui-même une *épreuve* permanente (la contrainte des règles que je mentionne plus haut en fait partie) pour un jeune.

³⁴ Kammerer P., *Délinquance et narcissisme à l'adolescence ; L'alternative symbolisante du don et de l'initiation*, Paris Bayard, 1992, p. 134.

5) Pour trouver quelques repères pédagogiques.

Les règles que je peux indiquer dans ce texte n'enferment aucune causalité linéaire indiquant un ordre par lequel il faudrait absolument passer pour respecter un rituel. Les règles que j'observe ne sauraient contenir toutes les conditions de réalisation d'un "bon" rite, et laissent donc des marges de jeu à qui voudrait tenter de penser son action en termes de rituel. Charge à chaque pédagogue, à chaque équipe de les adapter, les adopter, les ignorer, les contourner, les suivre *a minima*, voire les transgresser ou s'en accommoder.

Il ne saurait être question d'exécuter les injonctions dictées par l'observance d'un rituel ni de suivre une règle par de simples actes d'obéissance. Le sens des rituels n'est pas contenu dans les règles de leur dévoilement, mais se dévoilent dans les actions qu'ils mettent en place et se construisent dans ses usages. Il s'agit en fin de compte de rendre l'action du pédagogue sensée.

Ce n'est donc pas le *mode d'organisation* dans sa définition formelle, le *dispositif* dans ses déclinaisons techniques y compris dans ses objectifs anticipés, qui est décisif ou qui compte en premier ; ce qui l'est ce sont les liens que les adultes sont capables d'entretenir avec ces jeunes, les repères qu'ils sont susceptibles de leur fournir ! Ces liens sont nécessairement des liens affectifs, tissés dans des relations vivantes.

Le modèle que permet le rituel présente une valeur heuristique pour le pédagogue qui s'en empare et cherche à organiser des directions pour orienter la conjoncture. Cependant il ne s'agit pas d'exercer un savoir d'expert sur une situation ou de déclarer *ipso facto* que l'on a à faire à un rituel pour que les événements se déroulent selon la séquence d'un rituel, avec l'efficacité du rituel : le rituel n'est en rien obligatoire à un travail, simplement il déroule des séquences qui permettent d'identifier les phases d'un travail.

Le rituel du point de vue de ces phases permet trois ordres de perspective :

- une initiation : les épreuves permettent de prendre place et de prendre sa place tant au sein de l'institution qu'auprès des adultes. C'est la force du rituel que de permettre cette prise de position.

- une phase d'intériorisation qui débute dès le début bien entendu : les contraintes deviennent en quelque sorte naturelles, sont intériorisées progressivement, sont décontaminées de toute leur charge destructive (ressentie ainsi par les jeunes), et de leur versant perçu comme persécutif dans un premier temps.

- une phase qui permet la projection vers un ailleurs. Les aspirations sont en quelque sorte mises en forme, l'avenir commence à prendre forme, à se dessiner, ailleurs qu'au sein de la structure éducative. C'est peut être une ouverture vers *l'illusion* telle que la développe Winnicott !

Nous nommerons avec Jeammet ⁽³⁵⁾ *le schéma initiatique* cette nature de déroulement, ces trois perspectives que je viens de reprendre.

Cette schématisation n'est ni chronologique ou linéaire, ni même réelle. Il s'agit pour chaque pédagogue de tracer un mouvement que l'on peut tenter d'identifier ici, pour mieux le comprendre. Le rite garantit en somme un cadre externe au travail. Il reste que l'ensemble du travail de symbolisation doit ensuite pouvoir se mener par les jeunes.

³⁵ Jeammet Ph., Adolescence et processus de changement, in Widlöcher D., *Traité de psychopathologie*, Paris PUF, 1994.

6) Eléments de conclusion :

La pédagogie devient le dernier lieu d'un changement, d'un investissement pour l'avenir, un dernier lieu pour faire de l'humain depuis que les grandes révolutions émancipatrices ne sont plus possibles (Beillerot J., *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris L'harmattan, 1999, p. 27).

Je souhaite que le lecteur ne perde pas de vue que la pédagogie ne relève pas d'une science exacte. Je prends pour appui le propos de Daniel Hameline ⁽³⁶⁾ qui indique que "parler de pédagogie c'est se référer au discours que toute société entretient sur l'éducation, en particulier pour porter sur les pratiques d'élevage, d'instruction, de formation qui s'y effectuent, les jugements de valeur à travers lesquels ces pratiques sont appréciées comme plus ou moins efficaces, plus ou moins légitimes, plus ou moins appropriées, plus ou moins conformes à des idéaux ou à des fins".

Le lecteur décèlera dans cette définition souple le mélange de position clinique de prise de positions éthiques et enfin de nécessaire bricolage pédagogique (Hameline *idem*) inhérent aux tâtonnements propres aux incertitudes de ce type d'action.

Les indications, les observations que je conduis dans ce texte ne mènent pas à des certitudes d'action. Les approches scientifiques, que permettent les sciences humaines sollicitées ici, peuvent éclairer, ordonner les phénomènes éducatifs, permettre des simulations, des prévisions plus ou moins heureuses pour mieux appréhender les complexités auxquelles il est nécessaire de faire face. Quelques paramètres sont ainsi relevés qui permettent de mieux entendre ce qui se noue dans l'action auprès des mineurs délinquants. Il n'en reste pas moins que les professionnels au contact de quelque public que ce soit, ici les mineurs délinquants, ne peuvent en aucun cas se permettre de penser que tout sera dit sur une question, que tout est enfermé d'avance dans une approche, qu'il suffit de se reposer sur ce qui est déjà pensé. Les dimensions inter-relationnelles mises en avant, ou encore celles intra-psychiques, n'épuisent en rien les autres natures de réflexion qui peuvent se mener sur notre propos, que ces réflexions soient politiques, historiques, sociales ou économiques.

Applications ?

Il me semble utile dans ce propos pédagogique de distinguer ce qui vient des sciences anthroposociales, leurs observations, leurs données, ce qu'elles permettent comme compréhensions de phénomènes sociaux ou psychiques et la question de leur *application*. Cette question relève des choix des pédagogues eux-mêmes et la transposition d'un domaine à l'autre, des connaissances et des études aux actions qui s'en inspirent, reste largement ouverte. Les propos herméneutiques ne me semblent pas devoir dicter leurs conclusions aux praticiens. En revanche ils éclairent des pratiques en leur fournissant des indications pour comprendre ce qui se fait, pour tenter d'en maîtriser le cours.

Un savoir fiable existe donc, qui porte sur les mineurs délinquants. Nous avons vu plus haut à quels obstacles nous étions confrontés au regard de la constitution de ce (ces) savoir (s). Un savoir explicatif ne peut faire l'impasse sur un savoir en compréhension. Le savoir que faire, comment s'y prendre ne peut pas découler d'un savoir qui objective, qualifie l'autre, l'enfant, l'adolescent, le délinquant. La prédiction n'existe pas ou fort peu. Il est nécessairement question de se positionner en intersubjectivité, en interrelation avec les jeunes auprès de qui le travail se mène : non dans un

³⁶ Hameline D., *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris ESF, 2000.

rapport d'extériorité surplombante mais dans une interaction où la subjectivité est désignée, nommée, identifiée (³⁷).
J'espère l'avoir montré au cours de ces lignes.

Pour citer cet article : Pierre-Alain GUYOT, *Repères pour une clinique éducative auprès de mineurs délinquants*, <http://www.les-seminaires.eu/reperes-pour-une-clinique-educative-aupres-de-mineurs-delinquants/>, mis en ligne le 12 septembre 2013

³⁷ Cifali M., *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris PUF, 1994. (p.45).