

# SYNTHESE DES ATELIERS

## APERÇUS DU CARREFOUR « DES CHEMINS DE TRAVERSE »

Nicole Vacher-Neill, psychiatre

**E**n préambule, nous voudrions insister sur le caractère fragmentaire de ce compte-rendu des ateliers, qui ne peut restituer la richesse des réflexions et des échanges dont ils ont été porteurs, enrichis chaque fois par les impromptus pertinents du Théâtre de l'Opprimé.

### 1. L'ATELIER "FAMILLE"

L'atelier propose tout d'abord une définition de la famille qui peut être résumée ainsi : c'est une institution juridique qui inscrit la personne dans la société. On ne peut dissocier famille et société, à tel titre que le désordre familial a souvent été assimilé à un désordre social.

L'évocation du pluriel des représentations familiales met en lumière la place centrale de l'enfant. Il est maintenant le pivot autour duquel gravitent toutes formes de parentalité. La référence *princeps* est l'Intérêt Supérieur de l'enfant, notion autour de laquelle tout doit s'organiser dans le but de son épanouissement.

Quoi qu'il en soit, il n'en reste pas moins que si le jeune enfant ou adolescent est au cœur de notre mission de protection de l'enfance, l'articulation des professionnels avec les familles, quelles que soient les références théoriques des uns et des autres, reste un enjeu éducatif à redéfinir devant chaque situation singulière.

Lorsque l'entourage familial défaille et que le placement d'un enfant se pose au titre du danger qu'il encoure, plusieurs questions se posent :

- Comment maintenir le lien avec la famille, aider à la reconnaissance de la place des uns et des autres, parents et enfants ?

- Comment aider à vivre la séparation comme un moindre mal ? Il a été question du conflit de loyauté : grandir peut être vécu comme une trahison.
- Comment dépasser la trop systématique assimilation d'une séparation à une rupture ?

Ces questions font ressortir l'importance attribuée aux professionnels comme tiers, dans la mesure où ils montrent leur capacité à apporter un filtre aux bouleversements émotionnels qui ne trouvent plus les mots pour se dire, à pouvoir aider à l'élaboration du vécu des situations difficiles et/ou douloureuses et à traduire les affects éprouvés.

Un bref retour sur les théories de l'attachement met en lumière le fait que plus la relation initiale infantile a été insécure, plus grande est la difficulté à se séparer.

On s'interroge ensuite sur ce qui fait attachement dans un travail éducatif : celui d'apporter un contenant sécure. Mais, à la façon des poupées russes, cette sécurité ne peut exister que si les professionnels trouvent eux-mêmes la reconnaissance de et le soutien de leur travail par le sentiment d'appartenance au sein de l'association qui fonde leurs pratiques sur une éthique commune.

### 2. L'ATELIER "AILLEURS "

Ailleurs, là-bas, c'est pareil.

C'est l'« ailleurs » comme surgissement de l'imprévu au cœur du trajet de vie propre à chacun qui est ici privilégié. L'atelier cherche à explorer différentes formes de rencontres de l'« ailleurs », du point de vue du jeune et du point de vue du professionnel.

L'évidence des risques de stigmatisation de l'étranger venu d'ailleurs, pourtant d'une insistante actualité, n'est pas développée, sans pour autant être ignorée.

D'emblée, l'aspect positif de l'enrichissement des expériences et de l'occasion du dialogue est privilégié, l'accent est mis sur la capacité de se confronter à l'inconnu comme première condition de vie. Mais il apparaît aussi que l'« ailleurs » peut être porteur d'une face obscure, source de danger. D'où l'ambivalence que porte l'« ailleurs », qui suscite à la fois espoir et peur.

L'« ailleurs » peut être idéalisé : « Là-bas l'herbe est plus verte », mais il peut être source d'inquiétude : « Un bon tien vaut mieux que deux tu l'auras », les dictons populaires ne s'y trompent pas.

Les impasses majeures de l'« ailleurs » peuvent être de deux ordres : l'enfermement à l'intérieur de soi, c'est la pathologie mentale ou la dérive sans repères conduisant à l'errance.

Certes, l'évasion est chargée de tous les possibles. Elle rompt avec la monotonie des répétitions du quotidien. Elle bénéficie à qui peut s'y aventurer, ce qui suppose la capacité à prendre des risques.

Or, pour pouvoir aller de l'avant, il faut pouvoir garder les traces du passé, d'où l'importance de pouvoir dialectiser l'« ailleurs » dans le temps pour se départir des impasses du présent. Il est souligné l'intérêt de la création de l'association PORTA, nouvellement créée pour accueillir usagers ou professionnels dont le trajet de vie a croisé l'association Jean Coxtet. PORTA se propose de maintenir des liens et de répondre à l'impératif solidaire d'échanges et de ressources.

La problématique récurrente des mineurs isolés et les difficultés inhérentes à leur accueil a largement été abordée.

### 3. L'ATELIER "ÉDUCATION ET SOINS"

L'atelier est organisé en trois temps :

#### *Réflexions sur la crise*

Pour tenter de résoudre les situations de crise, il est souligné l'importance de se dégager de l'ici et maintenant, l'impératif d'un pas de côté qui nécessite de mobiliser tous les participants, c'est-à-dire l'institution dans son ensemble mais aussi d'activer le réseau partenarial :

- au niveau de l'équipe, c'est la mise en place d'une lecture pluridisciplinaire de ce qui se joue ;
- au plan institutionnel, c'est la référence hiérarchique qui est garante du cadre de travail et en définit les limites. Quand ce cadre est respecté, il est apaisant comme a pu l'illustrer, lors du jeu de rôle, la médiation apportée par l'intervention du chef de service ;
- enfin, si nécessaire, c'est le recours au réseau partenarial qui peut soutenir les réponses alternatives ou complémentaires qui peuvent s'imposer.

#### *Réflexions sur l'institution*

L'institution se définit comme l'ensemble des professionnels et des jeunes accueillis inscrits dans le projet d'établissement, structuré à partir d'un cadre institutionnel qui peut se décliner en trois dimensions :

- au niveau du service, par les réunions hebdomadaires au plus près de la pratique et garante de la pluridisciplinarité ;
- au niveau de l'établissement, par les réunions institutionnelles garantes de la réflexion autour du projet pédagogique ;
- par l'inscription dans le réseau du travail social, pédagogique et thérapeutique.

Cette organisation est indispensable pour favoriser les échanges par l'émergence d'un « dire » où la pluridisciplinarité trouve sa pertinence, ce qui permet à chacun de faire la part des choses, rester à l'écoute des

singularités et laisser place à l'inattendu comme opportunité d'une rencontre.

Cette improvisation constitue la fécondité du travail, elle enrichit les pratiques et les prémunit d'une rigidité institutionnelle stérilisante. Mais le paradoxe est que, pour être opératoire, cette richesse ne peut que s'inscrire dans la trame d'un cadre qui constitue l'identité du collectif.

### *Réflexions sur la pluridisciplinarité*

Les écueils de la pluridisciplinarité sont soulignés, lorsque les points de vue ne peuvent se dégager d'un antagonisme frontal, aussi il a été recherché ce qui pouvait conduire à faire « trait d'union ».

Il est convenu que ce qui pourrait faire trait d'union, ce serait de considérer le soin dans son sens anglo-saxon du *take care* : chacun est concerné, quelle que soit sa place, en fonction de ses propres compétences.

« Prendre soin » du quotidien, de l'hygiène, du scolaire, des activités ludiques, des loisirs, de la dimension psychique et de l'inscription dans le juridique : cela concerne à la fois les trois registres d'intervention, éducatif, psychologique et judiciaire.

Le pas de côté, c'est pouvoir en même temps prendre en considération les bouleversements du quotidien et les resituer dans une compréhension de l'histoire du sujet mais, comme l'a illustré l'une des scènes jouées dans le cadre de l'atelier, cela ne doit pas se faire n'importe où, ni n'importe comment, et surtout pas n'importe quand.

## **4. L'ATELIER "SAVOIRS ET APPRENTISSAGE"**

La transmission des savoirs et des connaissances est constitutive de l'éducation. De quelles transmissions s'agit-il ? Et comment transmettre ? La transmission passe par le désir, celui d'apporter aux plus démunis les clefs qui leur permettront l'accès à une valorisation

sociale, scolaire et professionnelle qui prenne sens et déliera leur marginalisation de l'inéluctable d'un destin.

Un des questionnements essentiel est ici de savoir comment pouvoir, du côté de l'enfant et de l'adolescent, contourner le blocage de l'affectif quand il vient envahir les champs du pédagogique par le refus, l'intolérance, l'impossibilité de penser et, du côté des parents, lorsque le contexte scolaire devient rapidement persécuteur.

Dans le cadre de la transmission, l'apprentissage des codes sociaux n'est pas dissociable de l'apprentissage des savoirs. Il ne s'agit pas seulement de l'acquisition des connaissances inscrites dans les champs du scolaire ou du professionnel. La transmission des savoir-faire est là au cœur de nos pratiques. Au-delà d'un cadre purement pédagogique, les savoir-faire de tous contribuent à l'acquisition des savoirs de l'enfant et/ou de l'adolescent.

Ce peut être l'expérience du quotidien comme l'a illustré si joliment la pratique d'une maîtresse de maison qui, à partir d'un repas partagé en commun a progressivement conduit à l'écriture par la transcription d'une recette.

C'est aussi, bien entendu, par le ludique partagé, la possibilité de découvrir d'autres façons de s'exprimer.

C'est dire, enfin, l'importance des activités proposées par différents ateliers ouverts sur le culturel, le sport, l'expression artistique, autant de médiations pouvant amener à revaloriser autrement l'image de soi, favoriser l'accès à l'autonomie et réconcilier les jeunes vers des apprentissages qui pourront ainsi les réinscrire dans le social.

La compétence prend la place de la performance.

# UNE LECTURE TRANSVERSALE

## TRAVAIL EDUCATIF ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE DU SUJET

Elisabeth Callu, chargée de mission recherche

**E**changer avec d'autres professionnels sur des questions de pratique fait émerger en contrepoint les interrogations partagées sur les finalités de l'action menée. Les débats au sein des ateliers préparatoires et des ateliers<sup>1</sup> du Carrefour 2012 n'ont pas échappé à cette règle. Sont ainsi apparus de manière discrète mais récurrente deux *leitmotiv*, comme les deux faces d'une même question : qu'est ce que grandir ? Qu'est-ce qu'éduquer ?

Ces deux questions nous offrent une clé de lecture possible des notes prises au cours de ces échanges, permettant d'associer comme les pièces d'un puzzle plusieurs thèmes « transversaux » aux échanges des quatre ateliers. Ces thèmes sont présentés ici comme autant de variations autour de la question du temps et de l'espace : temps pour construire une relation, temps de la mesure, temps du soin, temps de la crise, temps des apprentissages ; espaces collectifs à partager, espaces à découvrir « ailleurs », espace institutionnel... Ces deux dimensions « repères » ouvrent à celle des repères identitaires et à leur construction, comme enjeu fondamental du travail éducatif.

### LA CONSTRUCTION D'UN RAPPORT AU TEMPS

Nous aborderons tout d'abord le thème du rapport des enfants et des jeunes à la temporalité de leur trajectoire singulière. Ils ont vécu pour la plupart une histoire « chaotique », faite de départs et de retours,

---

<sup>1</sup> Pour simplifier, nous désignons par la suite comme « ateliers » à la fois les quatre groupes qui ont préparé les quatre ateliers du Carrefour et les ateliers du carrefour eux-mêmes.

d'attachements et de séparations, de deuils, de conflits, de trahisons et d'alliances, d'exils... au sein de groupes familiaux à la configuration instable. L'inscription de leur situation du moment dans une histoire personnelle et familiale est formulée comme un enjeu du travail de soin mais elle apparaît difficile, tant cette histoire s'avère complexe et mal connue, quelquefois ignorée non seulement des membres de l'équipe éducative et soignante mais souvent aussi des premiers concernés eux-mêmes.

Plus complexe encore est l'inscription de cette histoire dans l'histoire longue d'une filiation plurigénérationnelle, ou dans l'histoire plus large du groupe d'appartenance quand celle-ci s'est jouée hors du territoire métropolitain et de la référence historique dominante. Symétriquement, en quelque sorte, est évoquée la difficulté de ces jeunes à se projeter dans une histoire à venir, et plus particulièrement une histoire conjugale et familiale, leur peur d'être dans la répétition du même, de ne pouvoir peser sur leur propre destin...

#### *Enjeux identitaires du rapport au temps*

Plusieurs intervenants ont souligné que, l'enjeu du rapport du sujet à la temporalité de sa propre histoire est celui même de son identité. Ils font écho aux travaux du philosophe Paul Ricoeur pour qui la construction de soi est en effet une construction du rapport au temps, ce temps qui nous transforme et à travers lequel nous demeurons pourtant nous-mêmes : « *Lorsque je me pose [la question] "Qui suis-je ?" je*

*commence à répondre en faisant le récit de ma vie*<sup>2</sup> ». Cette construction passe par la capacité à se repérer dans les événements de sa propre histoire, à les ordonner et les « mettre en récit » de manière concordante, et à inscrire cette histoire dans la durée plus longue d'une histoire familiale, collective. Il parle à ce sujet de l'« identité narrative », qui permet à chacun de se reconnaître comme sujet de son action passée et du récit de son histoire et – ce faisant – d'articuler l'invariabilité de soi dans la durée au caractère temporel de l'existence, qui implique pourtant des adaptations permanentes. Je reste le même (*idem*) : moi biologique, état-civi, caractère (ce qui me « caractérise » et par quoi je suis reconnu...), et je reste moi-même (*ipse*) à travers mes propres changements, nous dit Ricoeur.

Cette identité narrative reconnaît la permanence de soi dans le temps et autorise le témoignage, la parole donnée à autrui, le contrat : je peux témoigner aujourd'hui de ce que j'ai vu hier, je serai encore demain celui qui s'est engagé hier, je tiendrai ma promesse. Elle permet d'être fidèle dans le temps à soi-même et à autrui. « *Le maintien de soi, c'est pour la personne la manière telle de se comporter qu'autrui peut compter sur elle*<sup>3</sup> ». Autrement dit, « *la définition de l'identité passe par la relation à autrui. C'est dans le maintien du rapport à l'autre que se définit le propre. Je ne suis assuré de moi-même que par ma fidélité aux engagements pris*<sup>4</sup> ».

Cette approche philosophique de l'identité, et du rapport au temps et à autrui dans le temps, éclaire sous un angle un peu différent, complémentaire les enjeux, soulignés à de multiples reprises, du travail sur les

---

<sup>2</sup> Bernard Quelquejeu, « Reconnaître les identités collectives. Un aperçu de la pensée de Paul Ricoeur », *Diasporiques*, n° 2 nouvelle série, juin 2008, p. 52-60.

<sup>3</sup> Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Le Seuil, Paris, 1990.

<sup>4</sup> Jean-Michel Maulpoix, « Note sur l'identité. En hommage à Paul Ricoeur... ».

récits de vie, la filiation, l'histoire familiale : lorsque nous cherchons à permettre à un jeune de mieux connaître la généalogie et la trajectoire familiales, d'en entendre le récit, d'y articuler sa propre histoire et de la « mettre en récit », c'est la construction même de son identité comme sujet qu'il s'agit de soutenir – on est bien là au cœur de notre double question : qu'est ce grandir ? Qu'est ce qu'éduquer ?

### *Mémoire individuelle, mémoire partagée*

Si la mémoire et l'histoire sont aussi mémoire et histoire partagées avec le groupe familial, elles sont – par-delà ce domaine du privé – construites avec les groupes plus larges dans lesquels ce groupe familial s'inscrit, puis – dans les sociétés modernes où prévalent les appartenances électives – avec les différents groupes d'appartenance (« d'affiliation ») que chacun se choisit... Récit de l'histoire individuelle et récit de l'histoire partagée s'étaient ainsi mutuellement. La mise en récit de soi n'est pas une activité autarcique et Ricoeur insiste également sur l'importance de la confrontation à l'altérité dans la construction de l'identité narrative « *La mémoire n'est pas seulement remémoration personnelle, privée, mais aussi commémoration, c'est à dire mémoire partagée. Nous le voyons dans nos récits, nos légendes, nos histoires [...] nous le voyons à nos fêtes avec leurs célébrations, leurs rituels. [...] on peut aussi légitimement se demander si la mémoire personnelle, privée, n'est pas pour une grande part un produit social [...] nos souvenirs les plus anciens, ceux de notre enfance, nous représentent mêlés à la vie des autres, dans la famille, à l'école, dans la cité ; c'est bien souvent ensemble que nous évoquons un passé partagé [...] Bref, notre mémoire est dès toujours mêlée à celle des autres.*<sup>5</sup> »

---

<sup>5</sup> Paul Ricoeur, « Fragile identité : respect de l'autre et identité culturelle », texte prononcé au Congrès de la Fédération internationale de l'action des chrétiens pour l'abolition de la torture, Prague, octobre 2000. URL : <http://www.fondsriceur.fr> (rubrique : articles et textes en ligne).

On saisit alors sous un nouvel angle la portée des rituels de groupe et de la participation aux rituels sociaux, qui à la fois confortent et construisent cette mémoire partagée, mais aussi de tout ce qui permet aux jeunes de détenir et conserver des traces, non seulement de leur histoire antérieure à leur arrivée dans l'association, mais aussi de la période vécue au sein du service qui les accompagne, avec les autres jeunes et les professionnels présents. Les photographies, les objets-souvenirs, les documents témoignant ou retraçant la chronologie des événements importants... auxquels il a été fait allusion dans les échanges et les interventions tiennent lieu, en quelque sorte, d'une réalité passée : les récits autour de ces objets « *dotés de charge narrative [...] sont autant de médiations au sein d'une famille pour se construire une identité*<sup>6</sup> », et il en va de même au sein des groupes d'appartenance.

## UN TEMPS ET UN ESPACE POUR LA SOCIALISATION

Les ateliers ont tous abordé sous un angle ou un autre la question du lien social, de l'insertion dans la société, des apports de la vie collective et de la confrontation à l'altérité, éclairant tour à tour plusieurs facettes de ce qu'il est convenu d'appeler la « socialisation », notion que les sociologues utilisent parfois comme équivalent de la notion d'éducation. Cette question est ici introduite, comme la précédente, à travers le prisme du rapport au temps puis abordée sous l'angle de l'espace social.

### *Une temporalité déphasée au regard des temps sociaux*

Une histoire relationnelle chaotique, segmentée dans l'enfance, telle qu'évoquée plus haut, bouscule le plus souvent le rythme du développement de l'enfant et de l'adolescent et celui de ses apprentissages : retards

---

<sup>6</sup> Cf. Johann Michel, « Narrativité, narration, narratologie : du concept ricoeurien d'identité narrative aux sciences sociales », *Revue européenne des sciences sociales*, n° XLI-125 (2003), p. 138. Article mis en ligne le 1<sup>er</sup> décembre 2009, URL : <http://ress.revues.org/562>

accumulés, moments de « crise », contraintes spécifiques... pèsent sur le déroulement temporel de leur éducation.

Les professionnels qui les entourent savent et disent combien il est indispensable de respecter leur rythme perturbé et de prendre le temps nécessaire pour les aider : temps pour établir la confiance, temps du soin nécessaire pour que le jeune « se répare » et se reconstruise, temps du « détour pédagogique » pour arriver aux apprentissages scolaires et poursuivre son développement sur des bases plus solides, temps suspendu de la crise qui ménage l'ouverture au changement dont elle est porteuse...

Ces temps qu'il est nécessaire de « prendre » pour le soin et l'éducation apparaissent en conflit potentiel permanent avec le temps de la « commande sociale » – temps court des mesures confiées aux services – et son objectif affiché de réintégration dans une temporalité sociale « normale », voire accélérée<sup>7</sup> : temps de la scolarité, âge d'accès aux différents « dispositifs » de formation et de loisirs, âge de la majorité...

Un déphasage trop grand au regard de ces « temps sociaux » peut devenir facteur de difficultés d'insertion, voire de marginalisation et d'exclusion, dès que le jeune ne bénéficie plus de la protection d'une « prise en charge » institutionnelle<sup>8</sup>. Isabelle Frechon a

---

<sup>7</sup> Pour mémoire, il est demandé à ces jeunes sans appui familial d'être autonome à 18 ans, alors qu'à cet âge environ 90 % des jeunes qui travaillent, 95 % des jeunes étudiants et 95 % des jeunes chômeurs vivent encore chez leurs parents (à 21 ans, respectivement 55 %, 75 % et 80 %). Cf. « Le logement des jeunes », *Anil habitat actualités*, novembre 2011. URL : [http://www.anil.org/fileadmin/ANIL/Etudes/2011/Logement\\_d\\_es\\_jeunes.pdf](http://www.anil.org/fileadmin/ANIL/Etudes/2011/Logement_d_es_jeunes.pdf)

<sup>8</sup> De la même façon que, dans un autre registre, un trop grand déphasage entre les différentes temporalités institutionnelles et les temporalités familiales peut faire obstacle au maintien de relations parents-enfant « suffisamment bonnes » et au retour de l'enfant en famille, comme l'a montré Émilie Potin à propos des enfants en placement familial (cf. Émilie Potin « Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil », *Sociétés et jeunesse en difficulté* n° 8, automne 2009 « Difficiles parcours de jeunesse ». URL : <http://sejed.revues.org/index6329.html>).

montré dans ses différents travaux combien, pour les jeunes placés pendant leur adolescence, « *la reprise d'une scolarité non rémunérée se heurte [...] aux nécessités matérielles qu'impose la vie autonome. La scolarité devient une préoccupation secondaire lorsqu'il faut avant tout trouver de l'argent pour se loger et se nourrir*<sup>9</sup> » dans une société où le marché du travail exclut plus facilement les jeunes les moins formés.

### *Repères dans l'espace social et difficultés d'apprentissage*

L'écart, et parfois l'antinomie, ressentis par les professionnels de la protection de l'enfance entre le temps du soin et de l'éducation « spécialisée » de jeunes en grande difficulté et les temporalités qui prévalent dans la vie sociale « normale » ne constitue qu'une facette des obstacles qu'ils ont à surmonter pour aider effectivement ces jeunes à trouver leur place dans un espace collectif, et plus largement dans l'espace « de droit commun » de la socialisation enfantine et adolescente : du groupe de vie au groupe classe, du groupe classe à l'école et aux dispositifs d'insertion ou de loisirs... Par exemple, les débats des ateliers ont souligné les difficultés – tant d'origine cognitive que relationnelle et sociale (en lien avec le milieu familial) – que ces jeunes rencontrent dans leurs apprentissages

- des savoirs requis pour franchir les différents seuils de la scolarité, de la formation professionnelle et du travail ;
- des savoirs nécessaires pour accéder à l'autonomie dans la vie quotidienne (savoir être et savoir-faire sociaux, savoirs domestiques...);
- et plus encore du maniement des différents « codes sociaux » en usage dans un espace social fragmenté en multiples lieux de socialisation : fréquenter l'école, par exemple, implique d'en

connaître les normes, les valeurs, mais aussi les « codes », car les comportements attendus (se taire et rester relativement immobile pendant la classe, se comporter d'une certaine façon vis à vis du maître...) sont souvent implicites ; de même, famille d'origine et famille d'accueil n'ont pas toujours les mêmes règles de vie familiale (actions autorisées ou non aux enfants, ritualisées ou non, effectuées à tel ou tel moment de la journée, ensemble ou non...).

La difficulté de projection de soi dans l'avenir pour ces enfants et adolescents, déjà mentionnée, peut fragiliser plus encore ces apprentissages. À l'inverse, tout progrès du côté des apprentissages peut aider les jeunes à se penser plus aisément dans un « projet », établissant une continuité entre présent et futur.

Par ailleurs, l'ampleur des difficultés dans le domaine des apprentissages peut entamer le sentiment même d'appartenance au groupe et à la société (ou de capacité à en faire partie), déjà mis à mal du côté du groupe familial, et renforcer le sentiment d'exclusion. Pour poursuivre sur la construction de l'identité selon le point de vue philosophique de Paul Ricoeur : se construire, c'est également construire son appartenance à une identité partagée, qui repose non seulement sur le partage de la mémoire – déjà évoqué – mais aussi sur des pratiques sociales et collectives, sur le droit<sup>10</sup>, la justice, les institutions... qui sont autant de dimensions collectives de l'action.

L'utilité de certains apprentissages pour accéder à l'école et à une formation professionnelle et/ou acquérir les savoirs qui y sont dispensés, pour accéder à un emploi et un logement autonome, et plus généralement pour vivre en société, est comprise par une partie des jeunes ou, au moins, de leurs parents, qui en soutiennent alors l'acquisition par leurs enfants.

---

<sup>9</sup> Isabelle Frechon, *Etre placées à l'adolescence... et après ?*, association Jean Cotxet/CNFE–Vaucresson, mai 2001.

---

<sup>10</sup> Cf. l'expression « droit commun » fréquemment utilisée (comme plus haut à propos de la scolarité) pour signifier le « lieu » où les jeunes suivis doivent retrouver une place le plus rapidement possible.

Cette « utilité » peut étayer la construction par les équipes éducatives de dispositifs (ou de détours) pédagogiques autour d'intérêts ou d'objectifs spécifiques, de stages, d'apprentissages pratiques...

En revanche, il est apparu dans les échanges qu'il n'en allait pas toujours ainsi pour l'acquisition de savoirs de « culture générale » s'écartant en apparence du « nécessaire à l'insertion » : l'histoire, les langues, l'art, la philosophie..., alors même que cet « *ensemble de savoirs et de savoir-faire [rend] possible et aisée [la] participation à la vie collective, à ses manifestations et à ses créations*<sup>11</sup> ».

### CONFRONTATION À « L'AILLEURS » ET CONSTRUCTION DE « L'IDENTITE REFLEXIVE »

Une même remarque a surgi dans deux ateliers, ici à propos de ces savoirs « inutiles », là à propos des voyages, de la rencontre avec d'autres lieux, d'autres cultures d'ici ou d'ailleurs : « apprendre le monde, c'est (se) grandir ».

Apprendre, acquérir de nouvelles connaissances, c'est non seulement mieux connaître le monde dans lequel on vit, mais aussi élargir son univers, ses références, et se donner les moyens de voir et de comprendre autrement ce que l'on connaissait déjà, de construire un rapport singulier, subjectif, au monde, de « chercher le sens que l'on veut donner à sa vie », comme il a également été dit dans plusieurs ateliers.

De la même façon, aller voir « ailleurs » est un moyen d'expérimenter des places différentes, de rencontrer d'autres points de vue, des façons différentes de comprendre le monde, de voir ce que l'on ne voyait pas forcément avant, ou bien de le voir différemment... et de mieux trouver ses propres repères « ici ».

Dans les deux cas, il s'agit finalement pour chacun de construire ainsi ses réponses aux questions de

l'existence. C'est la capacité à être inventif, créatif, à sortir des sentiers battus, des cadres de pensée habituels, à critiquer, à « s'émanciper »... qui se joue dans cette ouverture à d'autres interprétations du monde et de l'être au monde.

Nous croisons ici de nouveau Paul Ricoeur dont les derniers travaux insistent plus particulièrement sur la dimension « interprétative » dans la construction de l'identité narrative. Pour lui, en effet, la « mise en récit » par le sujet de ses actes passés leur donne une cohérence mais aussi un sens : elle fait intervenir une interprétation de ces actes et de cette histoire. Cette interprétation permet à chaque sujet de mieux se comprendre mais aussi de se faire comprendre d'autrui, en faisant appel aux ressources de l'argumentation ; de plus, « *par l'argumentation, l'identité peut s'inscrire dans la compréhension critique du monde, typique de la modernité*<sup>12</sup> ». Enfin, cette interprétation évolue au fur et à mesure que surviennent de nouveaux événements – voulus ou subis –, de nouveaux apprentissages, de nouvelles rencontres qui, dans l'après-coup, prennent place et signification pour le sujet au sein de son histoire. L'identité est ainsi sans cesse réinterprétée, subjectivement « reconstruite » à la lumière des nouvelles rencontres, des nouveaux apprentissages, des nouvelles expériences.

Dans le cas d'enfants au passé chaotique, la capacité à reconstruire et réinterpréter ainsi le récit de leur vie à l'âge adulte comme une succession cohérente et signifiante pour lui ne va pas de soi. Comme l'a montré Philippe Lemoigne dans sa recherche sur les trajectoires de mineurs « multirécidivistes », lorsque ceux-ci ont vécu au sein d'un « *milieu familial où les divisions sont erratiques, et les changements d'affiliation et de coalition, permanents, [...] distillant un désaveu continu de leur individualité et de leur autonomie décisionnelle [...], leur trajectoire paraît toujours laisser la part congrue à la définition*

<sup>11</sup> Bernard Quelquejeu, « Reconnaître les identités collectives... », art. cit. p. 53.

<sup>12</sup> Ibid. p. 57.



*subjective des situations vécues et à la maîtrise individuelle de leur orientation*<sup>13</sup> ».

Dans leur étude sur le devenir adulte de jeunes placés en famille d'accueil dans leur enfance, Marthe Coppel et Annick-Camille Dumaret se sont également interrogées sur cette possibilité de « *définition subjective des situations vécues* ». Elles ont observé que la capacité des jeunes adultes rencontrés à élaborer « *une histoire cohérente [de leur vie], dans laquelle les événements du passé éclairent le présent* » est dans la plupart des cas associée à « *une bonne adaptation sociale, professionnelle et familiale*<sup>14</sup> » après le placement. Elles montrent aussi que cette capacité dépend non seulement des événements auxquels ces jeunes ont été confrontés dans leur enfance (plus ils sont précocement chaotiques, violents et douloureux, plus cette élaboration est difficile) mais aussi de « *la qualité des relations nouées [avec] les adultes qui se sont occupés d'eux* », le dialogue noué alors faisant place par la suite à « *un dialogue intérieur vivant et fécond* ».

Dans sa proposition philosophique sur la construction de l'identité, Paul Ricoeur parle de la construction d'un « *soi réflexif* », « *impliqué* », « *qui délibère, interprète soi-même et le monde* », grâce auquel « *l'intention donnée aux actes passés peut [...] s'articuler au fur et à mesure avec une projection du sujet dans le futur, avec un projet* » : plutôt que la répétition de soi (*idem*), la construction de l'identité est une permanente reconstruction de soi-même (*ipse*) intégrant l'évolution du regard du sujet sur le monde et sur son rapport au monde.

## **L'INSTITUTION, REPERE DANS LE TEMPS ET L'ESPACE**

---

<sup>13</sup> Philippe Lemoigne, « Les mineurs multirécidivistes : un regard sur l'organisation de la décision judiciaire », *Esprit*, n° 248, p. 185.

<sup>14</sup> Marthe Coppel, Annick Dumaret, *Que sont-ils devenus ? Les enfants placés à l'œuvre Grancher, analyse d'un placement familial spécialisé*, Érès, Ramonville-Saint-Agne, 1995, p. 125-129.

Tous les ateliers ont souligné le rôle de l'institution dans l'accompagnement des jeunes en difficulté, dans toutes ses dimensions : espace protecteur, espace d'inscription sociale et repère dans la durée, espace qui à la fois sépare et relie, espace permanent dans son projet mais capable d'innover et de s'adapter aux singularités, espace que l'on peut, sans « trahison », quitter pour « aller voir ailleurs »...

### ***Un lieu protecteur par la mise à distance qu'il autorise***

La fonction protectrice de l'institution est sa mission première. Elle est un lieu où l'on s'efforce d'assurer une sécurité, d'où l'on peut tenir à distance – psychique et/ou physique – les dangers qui menacent « la santé, la sécurité, la moralité<sup>15</sup> ou l'éducation » des enfants et adolescents accueillis, que ces menaces soient associées au milieu familial, à l'environnement social, aux comportements des jeunes envers eux-mêmes ou autrui...

Au-delà de leur survie en bonne santé physique, nous avons vu qu'il s'agit de préserver le temps nécessaire à leur maturation, leur développement, leur éducation. Le travail éducatif cherche – par-delà les discontinuités vécues par ces jeunes – à (re)construire les conditions de rapports plus stables avec leurs parents et les autres membres du groupe familial, mais aussi avec d'autres « autrui », et à favoriser la mise en cohérence d'une histoire souvent dispersée en de multiples lieux et liens du fait de ces discontinuités.

### ***Mais un espace inséré dans l'espace social,***

Cet espace protégé et protecteur est par ailleurs intégré à l'espace social plus large, qui a requis son intervention par une « commande sociale » renvoyant, pour chacun des jeunes concernés, aux quatre

---

<sup>15</sup> Rappelons que le terme de *moralité*, présent depuis 1889 dans les textes législatifs relatifs à la protection de l'enfance, renvoie aux notions de « mineurs en danger moral », « moralement abandonnés », utilisés jusqu'aux années 1950 pour qualifier la situation des mineurs « pré-délinquants » ou délinquants faute d'une « éducation morale » satisfaisante.

dimensions : du projet associatif, de son agrément institutionnel, de la mesure administrative ou judiciaire et du projet éducatif individuel. Garante – vis-à-vis de la société – de la finalité partagée et de la pérennité du projet collectif, l'institution est à la fois en mesure et en demeure

- de préserver le temps pour l'éducation qui est parfois d'abord le temps du « soin » et de la « réparation », mais aussi celui du « détour » ou de la « crise »...
- et donc d'assumer dans certains cas la mise à distance provisoire des temps sociaux (de l'école, du tribunal, de l'administration...) bousculés parce que conçus sans tenir compte de la singularité des parcours des jeunes en très grande difficulté ; ou de refuser l'urgence au profit du « temps de recul » et de la prise de distance (celle du soin, celle de « l'ailleurs ») pour pouvoir demeurer « contenant » et protecteur dans les situations « explosives » ;
- d'être également un espace protecteur pour les professionnels face aux situations angoissantes, à la solitude et parfois à l'isolement qu'impliquent le travail éducatif ; elle se devrait notamment de favoriser l'expression et la confrontation des lectures pluriprofessionnelles multiples, voire contradictoires, des situations des jeunes, donnant ainsi place à leurs conflits internes<sup>16</sup> ; ces « discussions [qui] tentent de mettre en sens ce qui pour chacun des participants n'en a guère<sup>17</sup> » ne

---

<sup>16</sup> Philippe Lemoigne, tout en se situant dans une problématique et une perspective théorique différentes, aboutit à une préconisation analogue : « Il importe d'imaginer un mode décisionnel susceptible de produire et d'incarner des formes négociées d'accord, stables et durables entre l'ensemble des acteurs mobilisés par le traitement de la jeunesse en danger et, par suite, de la délinquance » si l'on veut éviter que le jeune ne les « convoque » de nouveau – par la réitération de son activité délinquante – pour l'entendre et s'entendre sur sa situation (Philippe Lemoigne, « Les mineurs multirécidivistes ... », art. cité, p. 185). Voir également à ce sujet :

<sup>17</sup> Pierre Delion, « Dépistage et prise en charge précoces des troubles autistiques de la petite enfance », en référence aux « réunions de constellation » mises en place dans le cadre de

peuvent que contribuer – même indirectement à la construction d'une cohérence et d'une « interprétation » par le jeune de sa propre histoire.

### *... et un espace de socialisation*

Les échanges des ateliers sont fréquemment revenus – parfois de manière fugitive – sur le rôle potentiel des espaces collectifs encadrés par l'institution pour l'apprentissage du vivre ensemble : famille d'accueil ou groupe de vie au sein des foyers, formes alternatives de scolarisation et d'activités de jour, temps de loisirs collectifs proposés dans le cadre des mesures de milieu ouvert.

Au-delà de cette socialisation dans le cadre du groupe de vie ou d'activité institutionnel, d'autres lieux d'apprentissages sociaux et de confrontation à l'altérité peuvent être proposés par l'institution par le biais d'un accès individuel à des espaces sociaux « extérieurs » (scolarité ou activités hors de l'institution, séjour de rupture dans les situations de crise...), ou bien d'une exploration collective « d'ailleurs » plus ou moins lointains. Dans ces différents cas, l'espace institutionnel apparaît là aussi comme un repère « stable », espace que l'on quitte mais où l'on revient, qui rend possible la séparation et la découverte d'autres univers sociaux, et de soi-même dans ces univers.

### *Un temps d'histoire partagée, une mémoire collective ?*

L'institution – comme tout espace collectif – est un lieu de sociabilité, sociabilité contrainte puisque les personnes présentes n'ont pas choisi avec qui elles partageraient cette espace, mais qui peut laisser la place à la construction de liens électifs « d'affiliation » avec d'autres jeunes, avec des adultes « significatifs » rencontrés pendant le temps de la mesure, susceptibles – pour peu que le jeune le souhaite et que l'institution

---

la psychothérapie institutionnelle, qui permettent de travailler ensemble sur les transferts de l'enfant sur les différents soignants qui le prennent en charge, et les contre-transferts correspondants (ce que Tosquelles appelle *la constellation transférentielle*).

soit attentive à ne pas y faire obstacle – de durer et, d'une certaine façon, de « faire famille » au-delà du temps du suivi éducatif, puisque l'institution perdure au-delà du départ du jeune.

Comme cela a été fréquemment affirmé à l'occasion de ce Carrefour, le temps de la mesure de protection est un moment de l'histoire de chaque jeune, constitutif d'un fragment de son identité. Le reconnaître comme tel, offrir aux jeunes la possibilité de garder des traces diverses de ce moment, c'est leur permettre de lui donner plus aisément place dans le « récit » de leur vie, de lui donner un nouveau sens ; c'est contribuer aussi à une projection de ce sens vers le futur.

L'association PORTA – qui poursuit le projet de construire un réseau d'échange entre « anciens » de l'association, jeunes et professionnels, au-delà de leur temps de présence « contractuelle » dans les services, va un peu plus loin. Elle prend en compte le fait que cette histoire est aussi une histoire partagée par un collectif ; elle offre aux uns et aux autres l'occasion d'en construire une mémoire partagée qui peut aussi trouver son prolongement dans d'autres projets communs et soutient ainsi la capacité – souvent fragile chez ces jeunes – d'une projection dans un futur et d'une recherche jamais achevée du sens qu'ils veulent donner à leur existence.

## POST – FACE

---

### DES JEUNES QUI HABITENT VOTRE QUOTIDIEN...

#### Rui Frati, Théâtre de l'Opprimé



Utilisant la méthode créée par le metteur en scène brésilien Augusto Boal du *théâtre forum*, où la représentation de scènes conflictuelles donne lieu à l'intervention du public en substitution de certains personnages, nous travaillons sur le "découvrir ensemble" des alternatives à ces conflits, ou à des fatalités, des difficultés de la vie.

Nous prêtons donc une attention particulière à la relation acteurs/public, créant des spectacles qui se transforment à chaque représentation. C'est de ce travail d'ensemble, acteurs et public, qu'une certaine notion d'espoir se construit en scène. Or, ce travail ne peut se faire sans l'existence de valeurs communes aux acteurs et au public ?

Organiser et créer des scènes de théâtre forum pour participer de façon interactive au 6<sup>e</sup> Carrefour de l'association Jean Cotxet a donné lieu à une rencontre qui va bien au de-là de cette manifestation, très forte et créative.

Dans un premier temps, Delphine Dey et moi-même, avons participé à plusieurs ateliers de réflexion, organisés par l'association. L'idée de base étant celle de récolter des informations pour ensuite créer notre outil, le *théâtre forum*.

Ces rencontres nourrissent donc notre travail de création et nos répétitions. Elles sont fondamentales pour arriver à une discussion théâtrale dynamique, forte, efficace et, pourquoi pas, amusante.

Aujourd'hui j'appellerais ces rencontres avec vous des *ateliers de découverte de l'autre*.

Découvrant, en partie, l'âme des porteurs de ce formidable projet de vie qui est le vôtre, vos actions de soutien, de formation, de développement de ces centaines de jeunes qui *habitent* votre quotidien, d'une certaine manière nous avons pu revaloriser notre croyance en l'être humain.

La volonté de continuer notre chemin vers une société où les uns et les autres, dans le respect de nos différences, doivent construire cet autre monde possible, trouve une sorte de fraternité avec des gens comme vous.

Le théâtre rend visible ainsi sa plus noble fonction sociale.

Photo : théâtre de l'Opprimé

