

Remerciements

Je tiens à remercier ma promotrice Isabelle Ravier pour son soutien et les échanges intéressants que nous avons eus tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également Danièle Martens qui a relu l'ensemble du texte.

J'aimerais également remercier l'institution faisant l'objet de cette étude de cas ; tout d'abord, les directeurs qui m'ont donné l'autorisation de mener ma recherche sur le terrain durant cinq mois, et ensuite l'équipe éducative qui m'a accueillie et qui s'est ouverte à moi pour m'aider à réaliser ce projet. De manière plus personnelle, je remercie Laurie, Jean-Noël, Michel, Maxime et Gaëlle pour les échanges et le soutien incroyables qu'ils ont fait preuve à mon égard. Leur rencontre m'a permis d'évoluer dans ma conception de l'intervention éducative, et de grandir tout simplement.

Enfin, j'ai une attention toute particulière envers tous ces jeunes avec lesquels j'ai pu entrer en contact, converser et vivre des moments inoubliables. Karim, Briec, Julien, Timothée, Joachim, Norman, Roger, Aléandre, et bien d'autres, ont participé à cette recherche et m'ont inculqué un nombre de choses dépassant largement le cadre de ce travail. Je remercie chacun d'entre eux pour m'avoir permis de découvrir leur richesse.

Table des matières

Remerciements	1
I. Introduction	7
II. Méthodologie	11
1. La méthodologie comme premier chapitre ? : La théorie ancrée de Glaser et Strauss	11
2. De quel terrain parlons-nous ?	13
3. Deux paradigmes : la théorie des systèmes et le constructivisme.....	14
4. L'approche compréhensive du terrain selon Kaufmann	14
5. Quelles méthodes concrètes de recueil de données ?.....	16
5.1. Observation.....	17
5.2. Interviews individuelles	18
5.3. Récits de vie.....	18
5.4. Interviews de groupe.....	20
5.5. Analyses documentaires	20
6. Conclusion	20
III. Contexte	23
1. Contexte socio-historique.....	23
1.1. L'Hypermodernité	24
1.2. L'adolescent dans la société contemporaine.....	34
2. Réflexions autour de ces enjeux contextuels	46

2.1. Les enjeux des caractéristiques hypermodernes et adolescentes dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse, et dans les logiques institutionnelles	46
2.2. Les enjeux des caractéristiques hypermodernes et adolescentes pour les bénéficiaires du système de l'aide et de la protection de la jeunesse	59
3. Conclusion : les implications de la grille d'interprétation hypermoderne et adolescente	64
IV. Définitions et paradoxes de la catégorie des jeunes dits « incasables »	67
1. Justification et définition du terme « incasable »	67
2. Déconstruction de la catégorie des jeunes dits « incasables »	72
2.1. Les paradoxes du concept d' « incasable »	72
2.2. La déconstruction du concept au contact du terrain	76
3. Reconstruction de la catégorie « incasable » : discussion et constitution de l'objet d'étude	78
4. Conclusion	80
V. Analyse de la catégorie des jeunes dits « incasables » à travers les sous-systèmes en présence	85
1. Le sous-système « jeunes de l'hébergement »	86
1.1. La parole des jeunes de l'hébergement	86
1.2. Le parcours et les besoins : une question de « famille »	89
1.3. La relation jeune-éducateur	92
1.4. Se différencier du groupe, se détacher de la masse, et la revendication de sa santé mentale à travers un comportement institutionnellement déviant	100
1.5. Conclusion	109
2. Le sous-système « intervenants psycho-sociaux »	110
2.1. Une question de profils	110

2.2.	... qui amène la question de la place	113
2.3.	Un principe des réalités et une logique de survie	114
2.4.	La violence.....	116
2.5.	La question du risque.....	119
2.6.	Conclusion : la question des « incasables » pour les professionnels	121
3.	Le sous-système « institution ».....	123
3.1.	Accueillir des jeunes dits « incasables » dans le quotidien d'une institution : la violence institutionnelle	124
3.2.	Le suivi des jeunes de l'hébergement, et la production de l' « incasable »	126
3.3.	Les besoins des sous-systèmes et l'exclusion institutionnelle.....	131
4.	Conclusion	133
VI.	Conclusion	135
	Références bibliographiques	139
1.	Textes législatifs.....	139
2.	Doctrine.....	139
	Annexes I	145
	<i>Contexte législatif</i>	
1.	Contexte de l'aide et de la protection de la jeunesse	145
2.	Contexte et projet pédagogique de l'étude de cas	146
2.1.	Le Projet Pédagogique Particulier	146
2.2.	Analyse du Projet Pédagogique de l'institution.....	148
	Annexe II.....	153
	<i>Mon histoire : À la rencontre du terrain...</i>	

Annexe III	161
------------------	-----

Illustrations

1. Roger	161
----------------	-----

2. Karim	164
----------------	-----

Annexe IV	169
-----------------	-----

L'hétérogénéité de la catégorie « incasable »

Annexe V	173
----------------	-----

Tableau récapitulatif de la différenciation

Annexe VI.....	175
----------------	-----

Schéma du suivi en institution

I. Introduction

« Hè !? Est-ce que je suis seul dans ce cas ? Pourquoi tous ces gens passent devant ma gueule sans me voir ? Psst, Hé Ho Hé ! Ici, il fait très sombre ! Est-ce qu'il y a quelqu'un ? Si oui, qu'il me réponde ! Est-ce que je suis seul dans ce cas ? Ne vous gênez pas ! Dites le moi ! Je n'aurai pas peur dans ce noir ! Non. J'ai cette aptitude à ne croiser que de pâles lueurs Oui, j'ai l'habitude, mais dites-moi que je ne suis pas le seul. Dites-moi que je ne suis pas le seul. Psst ! Est-ce qu'il y a quelqu'un ? Répondez-moi ! » (Scylla, Répondez-moi !)

Scylla, Damso, Ninho, Lacrim, djadja&dinaz, et bien d'autres sont des rappeurs aux textes violents, provocateurs et intenses qu'écoutent quotidiennement et en boucle Karim, Roger, Joachim, Julien, Briec, et Aléandre. Dans les paroles de leurs chansons, nous retrouvons tous les thèmes du système de l'aide et de la protection de la jeunesse : drogues, armes, vols, conduites à risque, dépression, appartenance, famille, défonce, fêtes, fugues, questions existentielles. La plupart de ces rappeurs revendiquent leur situation, leur statut de « gars du quartier » tout en constituant ponctuellement des appels à l'aide, à la manière de Scylla : « *Répondez-moi !* ».

Les garçons qui écoutent ces chansons sont des jeunes faisant partie, depuis plusieurs années déjà, du système de l'aide et de la protection de la jeunesse. Ces jeunes rencontrés dans le cadre de ce mémoire ont, pour certains, la réputation d'être « incasables ». En tout cas, ces jeunes posent tous, à leur niveau, des difficultés aux équipes éducatives qu'ils rencontrent : épuisement, décontenancement, surprise, violence, interrogations, attachement, attendrissement, inquiétudes, division. Ils disent s'identifier beaucoup aux paroles des chansons qu'ils écoutent et sont dans un système d'aide... Sauf que cette aide, ils n'en veulent pas ! Ou ils nuancent les choses : l'aide financière et matérielle, oui, mais pour le reste, non. Coenen (2001) décrit bien cette position comme un « syndrome de fermeture » au monde des adultes à la fois propre à l'adolescence, mais aussi dû au système d'aide mis en place. Par moment toutefois, les éducateurs entendent des appels comme ceux de Scylla ; déconcertés, ils se demandent quoi faire car la demande d'aide s'éteint aussi vite qu'elle ne s'ouvre. Les professionnels se retrouvent alors dans une posture délicate face à des jeunes qui

s'écrient comme dans le titre du livre de Guy Hardy : « s'il te plaît, ne m'aide pas ! » (Hardy, 2012).

Certains de ces jeunes se retrouvent alors catégorisés comme « incasables ». Et certaines institutions se voient rapidement spécialisée dans l'accueil de ces jeunes « *dont on ne sait plus quoi faire* ». Mais que signifie l'émergence d'une telle catégorie dans le système d'aide et de protection de la jeunesse ? Que dit-elle de notre époque, de ce système, des professionnels et des bénéficiaires qu'elle englobe ? C'est ce que nous allons tenter d'élucider au fil de ce mémoire.

Chercher à comprendre le sens d'une telle catégorie dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse nécessite d'abord d'envisager cette catégorie en saisissant ce qu'elle regroupe comme éléments communs. Cela implique une compréhension de la manière dont elle est construite socialement, en partant de l'idée que toute catégorie est un construit social. La construction de cette catégorie nous demande dans un premier temps de prendre distance avec le système de l'aide et de la protection de la jeunesse pour explorer les éléments culturels et contemporains qui initient le besoin d'un tel construit. Une telle perspective nous permet en réalité de comprendre les fondements de la catégorie des jeunes dits « incasables ». Ce n'est qu'après cette mise en contexte que nous pouvons appréhender la catégorie en elle-même, dans sa définition et sa construction sociale. Cette démarche nous donne des bases de réflexion pour anticiper les observations et témoignages récoltés sur le terrain, et nous permettre de théoriser cette dynamique.

Pour réaliser un tel travail de réflexion, ce mémoire se fonde sur une démarche méthodologique particulière : la théorie ancrée. L'ambition est donc d'observer le terrain pour l'analyser et produire une certaine théorie, étant une grille de compréhension de ce terrain. Ce travail s'inscrit donc dans une démarche de production ayant la prétention de faire émerger, à terme, une théorie permettant de comprendre la problématique de l'« incasabilité » dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse en Belgique.

Le mémoire se forme alors de quatre parties réflexives et constitutive, progressivement, de la théorie émergente. Dans un premier chapitre, nous retrouverons la méthodologie qui est la première entrée dans l'analyse des données de terrain ; elle amorce le développement théorique qui suit puisqu'elle décrit la manière avec laquelle j'ai abordé

le terrain, et tous les écueils qui ont pu survenir d'entrée de jeu. Dans un second temps, nous prendrons le temps de placer le contexte de la problématique dans sa dimension contemporaine et adolescente, afin de mettre le sujet en perspective et de rester ouverts à plusieurs voies de compréhension. Le troisième chapitre consacré à la définition du concept d'« incasable » nous permettra d'entrer plus spécifiquement dans la problématique qui nous intéresse. Le déploiement de cette notion se fera sous une perspective constructiviste et systémique, qui colorera dès lors le reste de notre analyse. Le quatrième chapitre analytique sera l'aboutissement de la réflexion et alors, le développement de la théorie émergente, fondée à partir des données de terrain. A cette occasion, nous aborderons des concepts se voulant nouveaux, tirés pour la plupart de la parole des sujets rencontrés sur le terrain ; les observations et paroles récoltées se verront portées au rang de notions phares pour la construction de notre théorie.

Nous le comprenons, l'ensemble des parties de ce mémoire seront intégrées et présenteront chacune des bribes d'analyse des données récoltées, pour progressivement amener une théorie ancrée dans le terrain.

II. Méthodologie

1. La méthodologie comme premier chapitre ? : La théorie ancrée de Glaser et Strauss

Commencer un mémoire par la partie méthodologique est original. Ce travail ne respecte pas la traditionnelle démarche d'écriture dans laquelle il y aurait de manière successive une introduction, une partie théorique, une partie méthodologique introduisant la partie empirique pour terminer par la conclusion. La raison d'un tel plan est que la démarche méthodologique elle-même est particulière, et ne s'est pas déroulée de manière successive.

L'organisation du mémoire et la manière dont l'empirie a été menée se sont inspirées de la théorie ancrée, que Pierre Paillé définit comme suit, dans sa préface de l'ouvrage de Glaser et Strauss (2010) :

« [...] une politique des petits pas dont le point de départ est une réalité locale et contextuelle qu'il s'agit de hisser à un niveau théorique par un travail méthodique de terrain » (p. 24).

La démarche de la théorie ancrée est donc une forme particulière d'induction :

« L'induction analytique implique une étude de cas *intensive* avant que quelque conclusion n'intervienne quant à l'ordre de phénomènes étudiés [...] la recherche porte sur les éléments essentiels du phénomène étudié, à partir desquels une série d'hypothèses progressivement élaborées vont pouvoir déboucher, au bout du compte, sur une loi à propos des relations entre ces éléments. [...] dans l'induction analytique, la généralisation s'effectue à partir de l'étude approfondie des données vers la théorie » (Glaser & Strauss, 2010, p. 58).

L'organisation du mémoire, à travers son plan et son développement, est donc le reflet du travail de terrain mené : d'abord, une réflexion sur les méthodes d'observation et d'entretien, en passant par une nécessaire réflexion par rapport à l'entrée en contact

avec ce terrain (Chapitre II et Annexe II) ; ensuite, une contextualisation de la problématique en fonction des différents enjeux observés sur le terrain, permettant une meilleure compréhension des données (Chapitre III) ; puis, une conceptualisation de la problématique à partir des données du terrain (Chapitre IV) ; et enfin, la théorie émergente du terrain, avec les catégories conceptuelles, leurs propriétés et les hypothèses générales (chapitre V). Il s'avère donc que le travail de terrain fut un aller-retour constant entre données et théorie, de telle sorte que chaque chapitre du mémoire est constitué de l'analyse des données récoltées sur le terrain et de constitution progressive de la théorie émergente. La démarche de ce mémoire n'est pas dans la vérification d'hypothèses préexistantes, mais bien dans une analyse de l'univers d'interaction des sujets sur le terrain afin d'en découvrir la logique sous-jacente. Dans sa logique fondamentale d'écoute et d'observation du terrain, elle s'inscrit dans un paradigme interactionniste.

La démarche de la théorie ancrée est donc une manière d'appréhender le terrain, mais aussi une manière de construire une théorie ; elle se situe à la fois comme une méthode de récolte de données, en ce sens qu'elle insiste sur l'aller-retour constant entre récolte et construction de la théorie, comme une méthode d'analyse et comme une méthode de construction d'une théorie.

Par exemple, nous verrons que plusieurs termes retrouvés sur le terrain seront érigés au rang de concept dans ce mémoire, et que les interactions seront mises en évidence, notamment par l'analyse du terme « incasable », renfermant plusieurs définitions et plusieurs paradoxes, impliquant dès lors différentes définitions de situation et diverses interactions.

Il est essentiel de noter que de la même manière que le terrain et le théorique s'imbriquent l'un à l'autre, quelques éléments méthodologiques font également partie de la démarche analytique. Nous le verrons particulièrement dans le chapitre consacré à la définition de la catégorie des jeunes dits « incasable ». C'est la raison pour laquelle nous nous centrons principalement dans cette partie à l'exposé de la démarche générale de construction de la méthodologie, des méthodes concrètes de recueil de données et d'analyse du terrain sans entrer dans les détails, qui serviront à la construction de l'objet d'étude. Tous les éléments décrivant plus précisément la mise en œuvre de cette démarche méthodologique sur le terrain, mais aussi les écueils rencontrés seront

exposés tout au long du mémoire en fonction des besoins de l'analyse, puisque nous verrons que certains écueils ont eux-mêmes permis l'émergence de nouvelles formes de compréhension du phénomène étudié, par exemple dans l'analyse des écueils des récits de vie, dans la partie dédiée à la parole des jeunes.

2. De quel terrain parlons-nous ?¹

L'étude de la compréhension de la catégorie des jeunes dits « incasables » s'est centrée sur l'observation, l'analyse institutionnelle et la réalisation d'entretiens qualitatifs au sein d'une ASBL accueillant la population cible.

Le choix de l'institution en question a été celui d'une ASBL de type Projet Pédagogique Particulier².

Ce choix s'est imposé à la lecture du Projet Pédagogique, dans lequel figure, à plusieurs reprises, les définitions de la catégorie « incasable ». De plus, le terme s'y retrouve, mais cette fois pour nommer l'institution comme « incasable » en miroir des jeunes qu'elle accueille. Nous noterons également que le terme « incasable » se retrouve au sein des prospectus distribués aux institutions extérieures, mandants et autres. Aussi, après quelques interviews exploratoires réalisées auprès de la direction et des fondateurs des projets phares de l'ASBL, il s'avère que l'histoire de la création de plusieurs projets – particulièrement les projets de rupture – a pris racine à partir du terme « incasable ».

Cette institution, représentative du paysage de l'aide et de la protection de la jeunesse par ses nombreux projets divers, entretient historiquement et présentement d'étroits rapports avec la notion d'« incasable » que nous étudions. En bref, il semblerait que cette institution reçoive des subsides expressément pour l'accueil de jeunes réputés « incasables » – même s'ils ne sont plus nommés comme tel dans le projet pédagogique – selon le directeur, pour éviter le phénomène d'« étiquette » envers ces jeunes.

¹ Pour une présentation de la démarche sur le terrain, nous renvoyons le lecteur à l'Annexe II rapportant une partie du journal de bord tenu lors de cette étude.

² Pour la présentation de l'agrément et du projet pédagogique de l'institution, nous renvoyons le lecteur à l'Annexe I.

3. Deux paradigmes : la théorie des systèmes et le constructivisme

Le paradigme constructiviste va de soi, puisqu'il est annoncé précédemment que la démarche principale de ce mémoire s'inscrit dans la théorie ancrée, qui s'inscrit elle-même fondamentalement dans le registre du constructivisme. Et nous le verrons particulièrement dans le chapitre dédié à la définition de la catégorie des jeunes dits « incasables ».

Nous avons choisi une institution de type PPP pour notre étude de cas. La vision que nous en donnerons tiendra du paradigme systémique : l'institution est vue comme un système, c'est-à-dire un « complexe d'*éléments en interactions*, qui s'*organise* au fil du temps » (von Bertalanffy, 1980, cité par Meynckens-Fourez, Vander Borgh, & Kinoo, 2011, p. 31). Cette vision nous permettra de prendre distance par rapport à l'individualisme de notre époque en rappelant que l'individu est toujours en dialectique avec un système. C'est aussi la systémique qui nous permettra d'élaborer le sous-système « institution » puisqu'elle rappelle qu'un tout est plus que la somme de ses parties (Meynckens-Fourez et al., 2011) ; nous aurons donc l'occasion d'aborder les sous-systèmes « jeunes de l'hébergement », « intervenants psycho-sociaux », et « institution ». Attention, cette subdivision de l'institution en sous-systèmes n'est pas exhaustive ; il existe d'autres systèmes, comme celui de la direction, qui ne seront pas abordés³ dans le cadre de ce mémoire et qui forment dès lors les limites de ce travail dans la compréhension de notre problématique d'« incasabilité ».

4. L'approche compréhensive du terrain selon Kaufmann

Comme le préconise Kaufmann (2016) dans sa description de l'entretien compréhensif, et en lien avec l'élaboration d'une théorie ancrée, la première approche du terrain a été une imprégnation de celui-ci : le fait d'errer dans les couloirs, à la découverte et à la

³ Pour des raisons de temps et de faisabilité du travail en termes de pages.

rencontre des jeunes ainsi que des professionnels était une manière de s'imprégner des lieux, des interactions et par-là, du phénomène étudié.

L'objet d'étude n'est donc pas a priori connu et vérifiable, il est *construit*. Kaufmann précise que cette démarche théorique passe nécessairement par un travail de déconstruction et de reconstruction du phénomène étudié, amenant le chercheur à porter un autre regard sur le terrain qu'il observe. Ce processus de déconstruction/reconstruction sera d'ailleurs l'objet du quatrième chapitre de ce mémoire, après une contextualisation du phénomène reflétant les premières hypothèses élaborées lors de l'imprégnation du terrain.

Nous nous positionnerons donc dans ce mémoire en tant qu'« artisans intellectuels », selon Kaufmann (2016). Dans la lignée de la démarche de la théorie ancrée décrite par Glaser et Strauss, Kaufmann tient à tirer sa théorie des données du terrain, sans être pour autant une simple description de ce terrain mais bien une grille de lecture de ce qui s'y joue. L'intérêt de la conception de Kaufmann dans son approche compréhensive est qu'il considère le chercheur autant comme un théoricien, un méthodologue qu'un homme de terrain.

Cette conception fait écho à la prise de contact avec les jeunes et les professionnels sur le terrain (cfr Annexe II) : il semblait impossible de se positionner en tant que chercheur en dehors de toute implication clinique. Notamment à travers les entretiens de vie menés auprès des jeunes, mes compétences de terrain, autrement dit « cliniques » pour les situations de jeunes en situation difficile, se sont montrées fondamentales pour leur approche et leur compréhension. Par exemple, une dimension empathique était nécessaire pour comprendre dans quelle mesure les jeunes pouvaient être en condition d'accepter de participer à de tels entretiens : il fallait saisir les raisons pour lesquels ils auraient été en condition d'accepter un tel projet, et créer une relation de confiance et d'implication assez suffisante pour que ces entretiens ne soient pas que de « surface ».

C'est ce que Kaufmann relève également lorsqu'il parle de la « retenue de l'enquêteur » encourageant une attitude de non engagement chez la personne interviewée. Dans un entretien compréhensif, l'engagement actif de l'enquêteur implique l'engagement de l'interviewé. D'ailleurs, cette relation créée à la fois avec les jeunes mais également avec certains intervenants, fait l'objet d'une réflexion au sein de ce chapitre ; cela signifie que l'analyse de contenu a bien évidemment fait l'objet d'une interprétation en

fonction de ces divers liens formés. Cette interprétation s'est exercée par exemple dans l'analyse du niveau de vocabulaire choisi pendant les entretiens, dans les supports utilisés pendant ces entretiens pour faciliter la conversation, dans les observations des jeunes réalisées pendant et après les entretiens, etc.

Nous constatons que les considérations de Kaufmann dans son approche compréhensive s'assimilent à celles de Glaser et Strauss dans l'idée de la théorie ancrée – Kaufmann faisant d'ailleurs beaucoup de liens avec cette démarche. Toutefois, Kaufmann s'en éloigne par moment, principalement dans la mise en œuvre de cette démarche intellectuelle : pratiquement parlant, notre analyse des entretiens menés auprès des jeunes et des professionnels se référera à Kaufmann qui pense que la retranscription intégrale des entretiens oraux en texte écrit et l'analyse de ces données dès lors modifiées dans leur nature, entraîne une perte d'informations essentielles à l'interprétation de l'entretien.

« [...] il est préférable d'être pris entièrement, emporté, bousculé par cette histoire, comme on l'est par un film. C'est ainsi que les catégories conceptuelles prennent un maximum de mouvement, que le va-et-vient entre hypothèses et données s'accélère. Sinon le chercheur reste prisonnier de ses anciennes catégories et la pâte théorique lève moins » (p. 78).

Le système de « fiches » et des écoutes à répétition ont donc été préférés à la retranscription entière des entretiens ; une méthode ayant certes pris plus de temps, mais permettant une analyse gardant toute la complexité et la richesse de l'entretien.

5. Quelles méthodes concrètes de recueil de données ?

Les méthodes de recueil de données sont au nombre de cinq : l'interview individuelles, l'observation, les récits de vie, l'analyse documentaire et l'interview de groupe.

5.1. Observation

Au bout de cinq mois passés dans les murs de l'institution étudiée, je peux dire à présent :

« « Je me suis installé, j'y suis resté longtemps, j'ai appris la langue (argot, langue vernaculaire), j'ai participé au fonctionnement ordinaire, j'ai partagé les secrets de l'organisation, le système de croyances, j'ai vus les chefs à l'œuvre. » [...] « J'ai éprouvé les situations ordinaires et exceptionnelles et je les rapporte selon un mode rigoureux de fréquence d'actes, d'octroi de détails, je fais état des points de vue multiples, antagonistes ou associés ; voilà ce que je peux dire au retour, au sujet de la *pleuplade* dans laquelle j'ai vécu. » » (Peneff, 2009, p. 202).

En effet, je n'ai pas seulement observé les lieux, les faits, les actions des sujets de l'étude de cas, j'ai pris part à leur vie : j'ai réalisé une observation participante. J'ai ainsi participé aux réunions professionnelles, aux discussions de couloir dans le bureau des intervenants, ou encore avec les jeunes. J'ai joué et fait plusieurs activités avec les jeunes et les éducateurs. J'ai mangé avec eux, regardé la télévision, marché dans les bois, partagé des moments de peine, de joie et fous rire.

Observer n'a donc pas seulement été une question de regard et de prise de notes ; observer a été pour moi de s'impliquer pleinement dans le quotidien de l'institution et d'aiguiser mon écoute, tout en me laissant imprégner des lieux. Regard, écoute et implication sont les trois points qui ont, selon moi, participé au bon déroulement de ma recherche : mon regard était bienveillant et transmettait l'envie d'en apprendre sur ce nouvel environnement sans jugement aucun ; mon écoute ne se limitait à entendre ce qui se passait dans l'ici et maintenant, mais à mettre en lien une série de signifiants entendus auparavant pour comprendre de manière plus juste les dires de chaque sujet ; et enfin, mon implication montrait à tous que l'on pouvait compter sur ma présence active et volontaire à chaque activité.

5.2. Interviews individuelles

Les interviews individuelles se sont centrées sur quelques professionnels, membres de l'équipe éducative de l'hébergement. Une première vague de ce type d'interviews est été réalisée en amont de l'étude, afin d'avoir un éclaircissement sur les différentes définitions que la catégorie « incasable » pouvait renfermer. C'est d'ailleurs cette première démarche de terrain qui a donné naissance au chapitre IV sur la construction du concept d'« incasabilité ». Lors de ces interviews non directives, je commençais simplement par demander à mon interlocuteur ce qu'il comprenait de ce terme et ce que cela signifiait pour lui dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse.

Une deuxième vague d'interviews ont été plus ponctuelles et se choisissaient en fonction des besoins de l'analyse ; par exemple, je requerrais ainsi une entrevue avec l'un ou l'autre professionnel pour avoir des précisions quant à des séquences d'observation qui m'étaient relativement obscures ; ou encore, je sollicitais un entretien pour affiner ma compréhension des termes entendus sur le terrain, et qui ont pour certains donné lieu à des concepts fondateurs de la théorie émergente.

5.3. Récits de vie

Le choix de cette méthode de recueil de données n'est pas anodin, et s'est imposé après une première analyse d'observation du terrain, et une première réflexion autour des enjeux contextuels entourant notre problématique.

En effet, le récit de vie est une intervention visant principalement à renforcer le lien social qui s'est détérioré dans notre société hypermoderne (De Gaulejac, 2015). Nous étayerons ce champ contextuel largement dans le prochain chapitre. Le récit de vie est donc un chemin réflexif pour l'individu afin de lui rendre des repères et un sens (De Gaulejac, 2008). J'ai alors décidé de mener une telle démarche auprès de l'ensemble des jeunes de l'hébergement, parmi lesquels il y avait certainement des « incasables ». Nous comprendrons le sens de cette démarche dans le chapitre sur la définition et la construction du concept d'« incasabilité ».

Il existe différentes manières d'intervenir par le récit de vie, de plus cette méthode peut avoir diverses portées. Dans le cadre de ce mémoire, la portée des récits de vie menés est bien évidemment la recherche : les sujets engagés dans cette démarche étaient au courant de sa finalité, et ont tous donné leur consentement à l'exploitation de leurs récits en termes de données d'analyse. Ensuite, la mise en place de cette méthode se fonde sur un paradigme psychanalytique, dans le sens où les récits recueillis sont analysés comme des faits réels pour le sujet, dans son conscient et son inconscient. Autrement dit, l'analyse de tels récits de vie porte sur l'interprétation de l'évolution psychique de l'individu, replacé dans son histoire (Rhéaume, 2015). Le récit est dès lors toujours de l'ordre de la co-construction : il met à jour des aspects objectifs et subjectifs qui s'interpénètrent, de sorte que l'histoire de vie de l'individu se construit avec l'écouter, au fur et à mesure de son discours et de l'écoute (Legrand, 2015). Ainsi,

« Le récit de vie est une narration autobiographique faite par un narrateur à un ou plusieurs interlocuteurs, appelés narrataires, et est le plus souvent défini comme un récit individuel. La narration dont il est question porte sur un fragment, une période ou une série d'expériences de la vie propre de la personne narratrice. En recherche, ce récit répond à une demande explicite d'un chercheur intéressé à recueillir cette information privilégiée » (Rhéaume, 2015, p. 65).

Ma demande explicite aux jeunes de l'hébergement s'est donc portée sur deux grands thèmes : l'exclusion et le parcours d'exclusion, ainsi que la place du jeune dans les différents endroits où il a séjourné. L'exclusion est toujours le premier thème que j'ai abordé avec les jeunes. D'abord, je leur demandais de me définir les thèmes que j'évoquais, afin de démarrer sur les mêmes bases de compréhension. Ensuite, je leur demandais de me raconter leur parcours, leur vie, leur manière de ressentir ces thèmes au travers leur histoire.

La manière de mener ces récits de vie, que ce soit dans la fréquente, la durée ou encore le contenu a énormément varié en fonction des jeunes : c'est-à-dire selon leur disponibilité, leur compétences langagières et leur degré d'agitation/patience. Ces derniers éléments constituent des limites à l'exploitation de ces récits, et ils seront analysés dans le chapitre V lors de l'abord du point consacré à la parole des jeunes de l'hébergement.

5.4. Interviews de groupe

Les interviews de groupe sont des interviews que j'ai mises en place lors des réunions d'équipe, sous forme de « brainstorming » autour du thème des « incasables ». L'idée d'un tel dispositif est survenue dans la demande des professionnels qui souhaitaient à la fois comprendre clairement l'objectif de mon étude et avoir retour sur son avancée. Beaucoup montraient aussi un tel intérêt pour ce sujet qu'ils souhaitent se prononcer et ouvrir la question de manière plus large entre collègues. Ce dispositif est donc tout à fait original et s'est lui-même inspiré d'une demande formulée par le terrain.

Ces interviews ont été menées auprès des deux équipes : celles de l'hébergement, mais aussi celle de l'« extra-muros ». Elles étaient non directives. Deux questions étaient toutefois systématiquement posées, l'une pour ouvrir le débat et l'autre pour le relancer après la pause : « Qu'est-ce qu'un jeune dits « incasables » ? » ; « Quelle est notre pratique face à cette population ? »

5.5. Analyses documentaires

L'analyse documentaire s'est focalisée sur certains dossiers de jeune (en fonction des besoins pour les récits de vie), sur le projet pédagogique de l'institution et sur les projets éducatifs individualisés des jeunes de l'hébergement.

Ces lectures ont permis de mettre en contexte et de dynamiser les réflexions et hypothèses tirées des autres méthodes de recueil de données.

6. Conclusion

En résumé, la démarche globale de récolte, d'analyse des données et de construction du mémoire s'inspire de la théorie ancrée et de l'approche compréhensive. Et les paradigmes servant à l'analyse des données sont ceux de la théorie des systèmes et du constructivisme. Les méthodes mises en œuvre sur le terrain pour faciliter la récolte de

données se sont entremêlées et étaient chacune exploitées en fonction des besoins et de l'évolution de l'analyse.

Cette méthodologie a fondé tout le plan de ce mémoire qui est représentatif de l'évolution progressive de l'analyse de terrain et de l'émergence d'une théorie ancrée. Il n'est donc pas surprenant de constater que le premier chapitre soit cette méthodologie, déjà révélatrice de premières analyses, et que les suivants s'axent d'abord sur une mise en contexte de la problématique, une construction de celle-ci et enfin une analyse des sous-systèmes en présence ainsi que de leurs relations.

III. Contexte

1. Contexte socio-historique

Ce travail se fonde sur une analyse systémique de l'objet d'étude. Il est intéressant de replacer un sujet dans son contexte global pour complexifier une problématique et en saisir les tenants et aboutissants, puisque, comme le rappelle de Gaulejac (2011), le sujet est à la fois constitué d'éléments sociaux et intrapsychiques. C'est la raison pour laquelle il semble intéressant d'intégrer, au sein du développement de notre pensée, un chapitre traitant de l'époque contemporaine que nous vivons. Dans cette partie, nous traiterons à la fois de l'hypermodernité – qui est l'avatar de notre époque contemporaine – et de l'adolescence de manière générale. Cette démarche nous permettra d'avoir un regard plus large sur le système de l'aide et de la protection de la jeunesse et ses bénéficiaires, et mettra en perspective les données recueillies que nous analyserons plus tard. Puisque comme le rappellent Pinel et Gaillard à propos de l'importance des mutations socioculturelles contemporaines, en reprenant une notion de René Kaës, les établissements soignants s'inscrivent dans un « métacadre » (Kaës, 2009, cité par Pinel & Gaillard, 2013, p. 333) expliquant leurs organisateurs, idéaux et leurs valeurs fondatrices.

Plus particulièrement, lorsqu'on traite du sujet de la jeunesse, et encore plus spécifiquement de la jeunesse qui « pose problème », il semble plus que judicieux d'insérer la problématique dans un contexte plus large, car cela permet d'éviter quelques écueils stigmatisants propres à toute génération portant un regard sur la prochaine.

« Il est dit que *les jeunes sont de plus en plus difficiles* (on le sait depuis l'Antiquité !), surtout quand ils sont confrontés au monde des... adultes. » (Janvier, Beauvais, & Moyon, 2011, p. 65).

1.1. L'Hypermodernité

a. Dans quelle époque vivons-nous ?

Il est essentiel de poser et d'expliciter le cadre de l'époque dans laquelle nous vivons avant de pouvoir utiliser ce cadre comme grille de lecture à notre problématique. Ce point sera donc quelque peu théorique, ce détour étant néanmoins nécessaire.

Selon plusieurs auteurs tels que Nicole Aubert, Claudine Haroche, Claude Tapia, et d'autres que nous découvrirons au fil de ce chapitre, nous vivons à présent dans une époque particulière appelée « hypermodernité ». Nous comprenons par sa dénomination que l'hypermodernité est un avatar de la modernité. Un autre de ces avatars bien connu est la postmodernité. Avant de comprendre l'enjeu de cette tendance hypermoderne de notre société contemporaine dans un système d'aide et de protection de la jeunesse, il semble judicieux de faire un bref retour sur les fondements de la modernité et de ses avatars.

A la sortie du Moyen-âge, l'Humanité a d'abord vécu, après le siècle des Lumières, l'époque de la modernité avec sa légendaire rationalité, l'intérêt pour la science, le progrès et les technologies florissantes. A côté de cela, cette époque insistait également sur des valeurs telles que la liberté et l'égalité. Ainsi, ces valeurs, accouplées à la raison et au progrès devaient mener au Bonheur (Aubert, 2006 ; Haroche, 2012 ; Tapia, 2012).

Ensuite, cette Humanité est peu à peu entrée dans l'ère de la postmodernité, aux alentours des années 60 avec une perte de sens quant à ces idées propagées par le siècle des Lumières. La modernité entre alors en crise : les individus sont en rupture avec le progressisme occidental, les structures institutionnelles d'encadrement social et spirituel, ainsi qu'avec les grands récits explicatifs du monde. De manière générale, l'époque de la postmodernité est celle d'un affaiblissement des repères. Peu à peu apparaissent des individus libérés, poussés par leur jouissance et leur épanouissement personnel (Aubert, 2006 ; Haroche, 2012 ; Tapia, 2012).

Enfin, nous arrivons dans l'hypermodernité qui indique d'emblée un retour aux idées modernes, d'une manière totalement exacerbée, voire radicale tout en conservant l'esprit postmoderne de jouissance et de perte de sens. Ici prime l'idée d'excès et de

surcharge à tous les niveaux de la modernité : les technologies foisonnent et s'imposent massivement dans la vie quotidienne, l'économie du marché, la mondialisation et le capitalisme deviennent des idéologies prédominantes, cela impliquant une accélération et une instantanéité du mode de vie des individus dans une logique de production. Les auteurs dépeignent l'émergence d'individus fondamentalement individualistes (Aubert, 2006 ; Haroche, 2012 ; Tapia, 2012). Ainsi, les individus contemporains, et hypermodernes, sont

« [...] déconnectés symboliquement et cognitivement du point de vue du tout et pour lequel il n'y a plus de sens à se placer au point de vue de l'ensemble » (Aubert, 2006, p. 94).

Nous allons nous focaliser sur cette époque hypermoderne et en ressortir les éléments qui nous permettront d'analyser le système de l'aide et de la protection de la jeunesse ainsi que ses bénéficiaires.

b. Les caractéristiques de l'époque hypermoderne

Nous allons aborder tour à tour les caractéristiques de l'hypermodernité qui nous serviront de grille de lecture à la situation du système de l'aide et de la protection de la jeunesse, des bénéficiaires de ce système, et enfin, plus particulièrement des jeunes dits « incasables ». Ces éléments sont les suivants : nous verrons l'individualisme, la jouissance, la performance, la visibilité, la flexibilité/l'adaptabilité, et le rapport au temps. L'ensemble de ces éléments sont liés et se comprennent l'un en rapport avec l'autre.

Les aspects de l'hypermodernité se déclinent à partir de l'économie qui ne se présente plus simplement comme un champ de la vie des individus, mais bien comme ce qui dirige cette vie, autrement dit les mœurs, les valeurs, les conduites, les styles de vie. Selon Gaillard (2016), ce n'est plus le religieux qui, comme avant, structure le psychisme des individus mais bien l'économie. C'est d'ailleurs à partir de cette différence d'organisation du psychisme que Gaillard élabore sa conceptualisation du « monde naissant » avec des jeunes qu'il appelle « mutants », que nous aborderons plus profondément dans une prochaine partie.

Plus encore, il semblerait que l'hypermodernité soit l'époque qui insiste et permet une idéologie néolibérale d'autant plus marquée. C'est à partir de cette réciprocité entre l'imposition de l'économie néolibérale dans la vie de chacun et, peu à peu, une époque qui facilite ce type d'idéologie que naît l'individualisme (Tapia, 2012). Voici donc l'apparition de la première caractéristique importante de l'hypermodernité que nous allons étudier plus en détail, et de laquelle découlent les autres.

L'individualisme triomphant, pouvant être appelé le culte de l'individu dans notre société, est la centration de chacun sur soi, sur son développement personnel en oubliant notamment toute sorte de transcendance. Ainsi, la spiritualité déclinait déjà à la modernité, et n'a pas cessé de décliner jusqu'à obtenir des individus en dehors de toute spiritualité, extrêmement centrés sur eux et la matière. Nous notons que cette focalisation sur l'aspect matériel des choses respecte pleinement l'idéologie néolibérale. *Mais qu'est-ce que cet individualisme a comme répercussion sur le comportement et le psychisme de l'homme ?*

Une première question apparaît lorsque l'on parle d'individualisme : celle de l'appartenance. Si l'on admet depuis Aristote que « l'être humain est un être fondamentalement social », est-il nécessairement un être d'appartenance ? Il semblerait que non, puisqu'à l'ère hypermoderne l'on observe que les groupes appartenanciers, avec toutes les valeurs et la morale de « groupe » y étant attachés, s'affaiblissent et sont remplacés par un culte du narcissisme et une obligation d'épanouissement personnel, voire de plaisir allant jusqu'à la jouissance impérative (Tapia, 2012). Les relations sont de plus en plus contractualisées, l'hétéronomie n'est plus dans l'état d'esprit des individus qui se veulent pleinement autonomes et donc, dégagés de la tradition et des appartenances⁴ (Pinel & Gaillard, 2013). Cette problématique de l'appartenance questionne alors le mode de relation dans lequel les individus hypermodernes se lancent puisqu'elle touche aux valeurs et à la moralité de ces individus. Gaillard (2016) ne parle d'ailleurs plus de morale dans le lieu des jeunes « mutants », qui s'est vue selon lui remplacée par l'éthique. A nouveau nous verrons prochainement ce qu'il entend par-là.

Avant de poursuivre la compréhension de ce mode de relation, il est nécessaire de procéder à un détour par la notion du temps à l'hypermodernité. Cette époque ouvre à un rapport au temps tout à fait original, principalement centré sur le présent. Plus

⁴ Nous verrons que ces observations seront reprises par Gaillard (2016) dans sa description des jeunes « mutants », même s'il ne reprend pas ces termes sous l'étiquette de l'hypermodernité.

encore, l'individu hypermoderne n'est pas seulement sujet du présent, il est aussi sujet au présent : l'instantanéité et l'immédiateté sont ce qui érige sa vie. A nouveau, la logique économique impose le rythme de la consommation, voire de l'hyperconsommation, au sein des individus qui courent après la jouissance d'un instant, puisque cet instant sera désuet la minute d'après. L'originalité du rapport au temps se marque alors au niveau de la transmission générationnelle (Pinel & Gaillard, 2013), comme nous l'avons vu précédemment à propos des valeurs et de la moralité. Elle constitue également une « forme d'accélération continue » (p. 335) de la vie.

Nous avons parlé d'individualisme et d'instantanéité, ouvrant la question du mode de relation. Nous avons également entrevu le terme de jouissance qui a une signification particulière pour l'individu hypermoderne. Poursuivons l'exposé des caractéristiques de l'hypermodernité avec cette notion de jouissance, puisque tout se tient.

L'hypermodernité, c'est l'impératif de jouissance. Nous parlerons donc d'hyperhédonisme et d'hypersexualité (Tapia, 2012). Nous parlerons aussi d'hypercompétitivité dans un monde où il faut jouir le plus possible, avec tout, et surtout tout de suite, tout en étant dans une logique individualiste. Ainsi, l'individu hypermoderne se montre comme un consommateur invétéré, ancré dans le présent, centré sur la jouissance qui ne se limite plus seulement au sexuel⁵, devant s'accomplir lui-même au travers d'une logique de rendement et étant donc axé sur la performance.

Dans ce contexte, l'individu hypermoderne se doit de posséder une grande qualité : celle d'être flexible et adaptable, parce que tout change très vite (instantanéité), qu'il faut jouir (impératif de jouissance) et qu'il faut être performant (compétitivité et individualisme). L'individu hypermoderne se doit d'être flexible, c'est-à-dire de se munir de plusieurs « moi » adaptables aux diverses situations rencontrées. Dans cette logique, l'individu s'adapte à énormément de relations, ce qui lui permet d'élargir ses horizons sans forcément s'engager dans la durée avec ces dernières. L'individu hypermoderne entretient de nombreuses relations dans le présent, qui seront peut-être mortes dans le futur (Aubert, 2006 ; Haroche, 2006).

Haroche (2012) discute également d'un autre élément propre à l'individu hypermoderne : la visibilité. Cette notion est très actuelle spécifiquement à travers les

⁵ Gaillard (2016) le reprendra également, la jouissance n'est plus seulement le fait de la sexualité. Il est possible de jouir de tout. Cela pousse l'individu à n'être non plus un sujet de désir, mais bien de besoin.

médias qui facilitent la création de nombreux liens sociaux, en accord avec le culte du narcissisme. Ces médias poussent à une grande visibilité de l'individu. Haroche (2012) parle de la condition du sujet visible, rappelant l'expression d'Arendt dans la condition du sujet moderne. Elle met en lien l'injonction à la visibilité actuelle avec la perturbation des sensations dans notre société. Ainsi, elle met en évidence l'impact qu'ont les nouvelles technologies sur les sens et le sens d'une activité. Les technologies amènent rapidement à une accélération du temps, et accouplées au néolibéralisme, placent l'individu dans une logique de rendement. Cela influe sur la sensibilité des individus car la stimulation à répétition des sens amène à une diminution de la sensibilité, et augmente la mobilité. Haroche étudie l'impact de cette perturbation de la sensibilité sur le « moi » des individus. Elle en vient alors à postuler que le flux d'activités incessant et la recherche de mobilité empêche les temps de pause nécessaires à l'introspection. Si l'on ajoute à cela l'omniprésence des écrans qui poussent à la visibilité continue, et qui placent dès lors la vue comme le sens le plus important de notre époque, nous obtenons un « sujet visible ». Autrement dit, nous sommes face à des individus au

« [...] type de personnalité flexible [*qui*] se définit ainsi paradoxalement par la visibilité maximale et par le mouvement, le déplacement incessant, encourageant la capacité d'adaptation, et en cela est susceptible d'entraîner l'ignorance, voire le déni d'un rapport à la limite » (Haroche, 2012, p. 31).

L'ensemble de ces caractéristiques incite certains auteurs comme Zygmunt Bauman (2013) à parler de société et de vie liquide dans laquelle les frontières entre l'intime, le privé et le public seraient complètement brouillées, et la flexibilité des sujets à ce point extrême que leurs relations et leur situation s'apparentent à un liquide : toute force peut modifier sa forme, car les liens – comme les liens entre les molécules d'un liquide – sont assez faibles.

Après ces précisions concernant les caractéristiques de l'hypermodernité, nous pouvons revenir à la question de l'appartenance, du mode de relation et plus loin, avec Aubert (2006) et Haroche (2012), à celle de l'engagement des individus hypermodernes. Nous le comprenons aisément, ce sont ces questions qui seront prégnantes dans le suivi des jeunes situés dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse, et qui pourront

nous offrir des lieux de réflexion intéressants pour la situation des jeunes dits « incasables ».

Le mode de relation des individus hypermodernes se voit influencé par le nouveau rapport au temps : les relations sont donc marquées par l'instantanéité, le présent et subissent des accélérations. Il est également marqué par l'individualisme : l'appartenance, l'hétéronomie n'est plus le mot d'ordre ; l'autonomie est la règle. Ainsi, nous observons des individus qui multiplient leurs relations, lesquelles sont circonscrites dans le présent, tout en étendant leurs groupes d'appartenance. Les relations sont aussi mêlées à l'hyperhédonisme. Les relations sont fonction du présent, de jouissance et de l'individu ce qui ne les incitent plus à s'inscrire dans la durée. C'est à partir de ce constat qu'Aubert (2006) et Haroche (2012) questionnent la notion d'engagement à l'époque hypermoderne, principalement parce que l'engagement nécessite du temps, autrement dit s'inscrit dans le futur. Elles s'interrogent donc sur la possibilité des individus hypermodernes de s'inscrire dans des relations à long terme, c'est-à-dire sur leur capacité à s'engager.

Parlant des technologies, Haroche (2012) ajoute :

« Leurs effets vont être décuplés par une instantanéité et une immédiateté tendant à bouleverser les modes de construction et d'interaction des individus. [...] le besoin de s'inscrire dans la durée, le besoin de continuité, de compter aux yeux des autres, d'avoir un statut, d'être reconnu, ne peuvent désormais plus être satisfaits » (p. 31).

Nous retiendrons de ces constats la question posée par rapport à l'engagement des individus, la constitution des relations et les divers besoins de continuité et de reconnaissance cités par Haroche pour lire la situation des bénéficiaires du système de l'aide et de la protection de la jeunesse.

Nous pouvons aussi noter que certaines caractéristiques de l'hypermodernité – comme celles du rendement, de la performance et de l'individualisme – auront un intérêt particulier dans l'appréhension des sous-systèmes « institutionnel » et « intervenants psycho-sociaux ». En effet, ce mémoire est à prétention systémique et ne se centre donc pas exclusivement sur les jeunes dits « incasables » mais bien à tous les systèmes qui permettent de comprendre la catégorie en présence.

c. Les profils de l'individu hypermoderne

A ce stade de la réflexion, il est justifié de se poser ces questions : à quel type d'individu aboutissons-nous une fois toutes ces caractéristiques prises en compte ? A quel type de fonctionnement psychologique avons-nous affaire ? Quel type de psychopathologie est le plus saillant à l'hypermodernité ?

Nicole Aubert (2006) met en évidence deux profils opposés, nés des impératifs de l'hypermodernité : l'individu dans l'excès permanent versus l'individu dans l'excès d'inexistence.

Les individus dans l'excès permanent sont les personnes actives de la société. Ces personnes travaillent et subissent quotidiennement les pressions des caractéristiques hypermodernes : la consommation, le stress du rendement, de la performance, les sollicitations permanentes et de toutes parts. Dans un sens, ils bénéficient des ressources économiques et sociales offertes par notre société. Au niveau de la jouissance, ils ont cet impératif de jouissance suite auquel leurs propres désirs font office de leur propre Loi interne. Au niveau professionnel, ils adoptent des conduites à risque pour remplir les objectifs de rendement et de performance. En cela, ils repoussent sans cesse leur résistance corporelle. Dans leur monde, les limites – que ce soit au niveau de jouissance/Loi ou du corps – ont disparu et ces individus sont en quête d'un sens à leur vie. Les pathologies fréquentes sont la défonce toxicomaniaque, l'obésité ou l'anorexie, les pathologies professionnelles liées à l'hyperfonctionnement, et les pathologies sociales d'épuisement comme la dépression ou encore le burn out.

Au contraire des individus dans l'excès permanent, les individus dans l'excès d'inexistence sont ce qu'on pourrait appeler les « laissés pour compte » de la société : ils n'ont pas ou pas assez de supports économiques et sociaux, ils ont du mal à satisfaire toutes les injonctions sociales concernant l'autonomie, l'adaptabilité, le dynamisme et la performance. Cette situation les amène à un sentiment de non-existence, effrite la capacité d'individuation et le narcissisme. Chez ces individus, le passage à l'acte est une manière de « rompre l'insupportable vacuité de leur existence » (Aubert, 2006, p. 117).

Chez de Gaulejac (2011), nous retrouvons également une dichotomie dans les individus hypermodernes : il parle ainsi d'individus souffrant d'un « excès de normes » et d'« autres de leur absence » (p. 1001). L'excès de normes vise principalement les normes économiques qui dirigent l'individu. Il crée cette dichotomie par la mise en évidence de la perte de sens à laquelle les individus sont voués à cause d'une société devenue incohérente et paradoxale : tous les individus doivent effectivement advenir en tant que sujet, et particulièrement un sujet libre et autonome inscrit dans les normes. Toutefois, les possibilités de cette autonomie varient énormément selon les univers contrastés qu'offre l'hypermodernité, notamment entre les individus « dans l'excès permanent » et les autres « dans l'excès d'inexistence ». Nous reprendrons cette idée d'autonomie et de normes qui est particulièrement importante dans le suivi de jeunes incasables, souvent à l'aube de leur majorité.

Dans le même ordre d'idée et comme nous l'avons pressenti à l'abord des caractéristiques hypermodernes, Robert Castel (2006) parle de cet individu hypermoderne comme d'un individu déconnecté du groupe et de toutes valeurs collectives. Il pointe la difficulté de l'individu hypermoderne à concilier le fait d'être autonome tout en faisant partie de la société, et de conserver ainsi sa part de responsabilité dans ce qui fait la société.

Toute la question de l'exigence d'advenir en tant que sujet singulier et autonome pour des jeunes en difficulté, qui n'ont pas reçu le bagage nécessaire à cette construction est ouverte et accentuée par l'époque dans laquelle nous vivons, c'est-à-dire une époque dans laquelle les repères ne sont plus donnés tels quels par une appartenance non remise en question ; une époque dans laquelle les notions de passé et de futur perdent de leur sens ; et une époque au sein de laquelle la flexibilité et l'adaptabilité prennent le pas sur la construction solide d'un « moi » enraciné dans un groupe appartenancier prédéfini.

Il va sans dire que nous nous centrerons plus particulièrement sur l'un ou l'autre de ces deux profils en fonction de l'étude des sous-systèmes. Autrement dit, nous serons plus enclins à utiliser le profil des individus dans l'excès permanent pour comprendre, par exemple, le sous-système « intervenants psychosociaux » et le profil des individus dans l'excès d'inexistence pour étudier le sous-système « jeunes de l'hébergement ».

Suite à la description de ces profils, quelles pathologies pouvons-nous mettre en évidence pour élargir notre problématique à un regard psychopathologique ?

Enriquez (2006) se questionne sur le côté pervers de l'individu hypermoderne. En effet, il serait assimilé à l'individu pervers dans sa manière de jouir de tout, sans limite, libéré des contraintes sociales et collectives, jusqu'à considérer l'autre comme un objet à utiliser. L'objectif de l'individu hypermoderne de vivre dans une société est de profiter un maximum de tous les droits que lui offre cette société, en oubliant ses devoirs. Il distingue cependant le grand pervers (la pathologie) du pervers quelconque (l'individu hypermoderne) : contrairement au grand pervers, le pervers quelconque ne jouit pas de la transgression pure, et n'a pas d'ambition de hauteur. Il n'est pas contre la société en soi, tant que celle-ci ne le bride pas. Enriquez pense alors que notre société actuelle à travers la vitesse, l'urgence, l'instant présent, la multiplication des valeurs suite à la multiplication des groupes d'appartenance, la compétition, la rivalité, et le plaisir égoïste est plus propice à la création de pervers quelconques plutôt que de grands pervers. Nous pouvons aussi ajouter à cela le fait que nous vivons dans une époque qui s'axe spécifiquement sur la visibilité, étant le propre du pervers. Cette réflexion concernant le pervers quelconque est intéressante dans l'abord des jeunes de l'aide et de la protection de la jeunesse : en effet, les termes comme la loi, la transgression, le profit, et le pervers font écho à une partie de la population accueillie dans l'institution étudiée dans notre étude de cas.

Enriquez (2006) se questionne aussi sur le sens du monde dans cette époque hypermoderne, question dont on se rappellera d'ailleurs lors de l'analyse des profils des jeunes dits « incasables » :

« Comment penser que le monde a un sens ou que du sens soit nécessaire au monde puisqu'il doit toujours changer [...], s'adapter, être flexible, agile, penser un jour ce qu'il doit réfuter le lendemain, être rentable pour ne pas être placardisé ou licencié, trouver des justifications plutôt que de solides arguments, être performant de façon constante ? Comment pourrait-il croire qu'il vit dans un ensemble ayant une histoire et qu'il participe à cette histoire, puisqu'on lui dit de perdre la mémoire, de ne pas se soucier du passé, de ne pas anticiper le futur car il ne peut rien en attendre ? » (p. 206).

Ces questions du sens, de l'importance du passé, de l'histoire – une partie de la méthode est d'ailleurs le récit de vie –, de mémoire, et de futur sont des notions clés dans le milieu de l'aide et de la protection de la jeunesse, dans lequel les professionnels parlent

fréquemment de « mémoire institutionnelle », de constitution d'un « projet », ou développent des outils basés sur les « trajectoires de vie ».

Nous nous inspirerons encore d'Enriquez pour introduire et justifier le prochain point analysant le fonctionnement du système de l'aide et de la protection de la jeunesse et ses institutions. A nouveau, il s'interroge :

« Peut-on vraiment parler d'individus pervers ou s'agit-il seulement d'individus poussés à adopter une position perverse du fait de l'évolution de la société vers la rivalité et la déconsidération généralisée ? Ou encore, ne peut-on pas faire l'hypothèse qu'il existe, dans tout un chacun, des dispositions perverses (comme d'ailleurs, des dispositions paranoïaques ou obsessionnelles) qui sont particulièrement sollicitées par le fonctionnement social ? » (Enriquez, 2006, p. 207).

En d'autres termes, nous tenterons d'analyser le système de l'aide et de la protection de la jeunesse de la même manière qu'Enriquez questionne le fonctionnement social : comme un système qui, par son fonctionnement, peut amener à la production de profil d'individu particulier. Et comme le système s'ancore dans une société hypermoderne, nous serons vigilants à la production de pervers quelconques. Nous comprenons d'avance que la question de la catégorie des jeunes dits « incasables » s'inscrit profondément et particulièrement dans l'époque dans laquelle elle émerge. A l'instar de la réflexion d'Enriquez, donc, nous pouvons penser que les catégories ne sont pas immuables mais qu'elles appartiennent aussi à leur époque.

En conclusion, le système de l'aide et de la protection de la jeunesse, avec toutes ses institutions se créent et s'installent dans cette époque contemporaine, marquée par l'excès, la flexibilité, l'instantanéité, l'individualisme, la visibilité et le manque de frontières questionnant les limites du moi. Quelles pourraient être les implications de ces derniers éléments dans le fonctionnement d'une institution et pour le devenir des jeunes accueillis ? C'est ce que nous verrons après avoir discuté de l'adolescence à notre époque.

1.2. L'adolescent dans la société contemporaine

Tout comme nous l'avons fait dans le point traitant de l'hypermodernité pour ancrer le système de l'aide à la jeunesse et ses bénéficiaires dans son contexte, il est nécessaire à présent de concevoir ce qu'est l'adolescence, et plus particulièrement dans notre société contemporaine. Ce point sur les bases de l'adolescence « normale » pourra nous permettre de mieux anticiper les questions relatives aux jeunes dits « incasables ». Pour ce faire, nous mobilisons principalement les théories de trois auteurs qui sont Jeammet, Gaillard et Bynau, parce qu'ils ont tous les trois traité spécifiquement de la période adolescente de manière générale. A l'aide de leur conception de l'adolescence comme un processus, nous ouvrirons des questions relatives au système de l'aide et de la protection de la jeunesse. Ensuite, nous entrerons dans le thème des adolescents en difficulté dans un second point, afin de cibler davantage le questionnement sur le public visé par le système.

a. L'adolescence « normale » comme processus psychique, comme période de transition

La date buttoir de l'adolescence

Tout d'abord, les auteurs mettent en évidence que l'adolescence est porteuse de nombreuses perturbations psychiques. L'adolescence signe la fin de la période de latence et ainsi, de l'enfance. Elle débute après la puberté, définie comme le moment où les changements corporels et sexuels commencent, soit aux alentours de 11-12 ans pour les filles, et 13-14 ans pour les garçons. Il est plus compliqué de définir quand l'adolescence se termine, surtout à notre époque d'après Bynau quand il reprend l'expression d'Anatrella (1988) parlant d' « interminables adolescents » (p. 39, cité par Bynau, 2015). Cette période adolescente, qui est donc une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte (Capelier, 2015), marque d'emblée un questionnement pour la prise en charge des jeunes dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse : le droit se doit d'être clair, et il impose notamment sa clarté à travers une limite d'âge.

Actuellement, en Belgique, la majorité arrive à l'âge de 18 ans, ce qui est une limite totalement arbitraire lorsqu'on aborde la question de l'adolescence sous un prisme psychologique, comme nous le faisons, en le comprenant comme un processus psychique de transition. C'est un premier point essentiel à se rappeler lorsqu'on traitera plus spécifiquement des jeunes dits « incasables » qui entrent donc dans un système à « durée déterminée », c'est-à-dire un système qui s'éteint purement et simplement à 18 ans – hormis quelques exceptions, qui ne font que reporter cet arrêt à 21 ans. Il est ainsi fréquent d'entendre les intervenants parler de cette fin aux jeunes comme d'une épée de Damoclès :

« N'oublie pas que dans trois mois, on ne sera plus là. Toute cette aide s'arrête »

Nous verrons que pour certains jeunes, « cette aide » qu'ils ont connue depuis leur enfance voire leur naissance, est parfois la seule chose qui constitue leur vie. Ils ont grandi dans et par le système qui les a pris en charge. Cela signifie qu'ils ont également construit leur identité à travers l'aide et la protection de la jeunesse, ce qui est une donnée à garder à l'esprit dans les difficultés rencontrées avec les adolescents. L'intérêt actuel grandissant pour ce qu'on appelle les « jeunes majeurs » est une démonstration du conflit qui existe au sein de l'aide et de la protection de la jeunesse entre la temporalité nécessairement limitée du suivi et la conscience du caractère arbitraire de cette dernière.

Les changements sexuels

Pour en revenir à la compréhension du processus adolescentaire, des modifications corporelles et sexuelles surviennent et amènent à certaines « tâches adolescentes » : le sujet doit alors s'atteler à sa sexualité génitale, se séparer de ses imagos parentaux et investir de nouveaux objets. On assiste bien à un « rejeu » du conflit œdipien, ramenant inévitablement l'adolescent à l'angoisse de castration. Nous comprenons alors que l'adolescence est une période de la vie où le psychisme est en ébullition, en remaniement constant. Ces complications sont nécessaires pour s'engager dans le processus de séparation-individuation et enfin advenir en tant que sujet singulier (Bynau, 2015, Durastante, 2011 ; Jeammet, 2009 ; Pirlot, 2013).

A nouveau, cette partie « sexuelle » du processus nous amène à nous poser la question des centres d'hébergement de l'aide et de la protection de la jeunesse réunissant des enfants et de jeunes adolescents. Nous l'avons vu, le début de l'adolescence est estimé à l'âge de 11-12 ans pour les filles, et 13-14 ans pour les garçons. Sans vouloir excuser certains passages à l'acte d'ordre sexuel envers les enfants, on peut naturellement se poser la question du sens que revêt ce genre d'acte dans des institutions se voulant familiales – en sachant qu'elles ont l'impératif de rappeler qu'« on ne remplace pas la famille » – réunissant de tels jeunes d'âges fort différents avec un parcours relativement perturbé. Nous pouvons aussi se questionner sur le tabou de la sexualité de manière générale, dans notre société historiquement judéo-chrétienne. *La question de la sexualité est-elle (assez) travaillée dans les institutions ? Un sexologue dans une institution pourrait-il avoir un rôle intéressant à jouer ?* Ces questions sont particulièrement intéressantes dans l'étude de cas qui nous intéresse dans ce mémoire, étant donné que sur huit jeunes accueillis dans la période de l'étude, quatre d'entre-eux ont commis des actes à caractère sexuels, dont deux au sein d'un centre d'hébergement.

Nous le savons d'expérience, cette période de la vie implique d'innombrables changements physiques et psychiques auxquels le sujet doit faire face. Pour Bynau (2015), la quête de l'identité est le travail principal de l'adolescent, d'autant plus dans notre société contemporaine. Selon lui, cette identité se fonde à partir de trois points qui mettront le sujet au travail tout au long de son adolescence : le corps, le sexe et la filiation. Trois points qui sont autant de questionnements adolescents pouvant mener à des difficultés d'ordre pathologique à l'âge adulte. Trois points qui sont autant de difficultés fréquemment rencontrées – si pas toujours – dans les centres d'hébergement pour adolescents. A nouveau, la question est : *quelle attention est portée à ces trois points durant le suivi ?*

Le résumé de l'adolescence

En conclusion, nous apprenons que l'adolescence est un lieu de nombreux paradoxes (Jeammet, 2009) et est nécessairement « traumatogène » (Durastante, 2011). Elle est un lieu d'un « après-coup » des traumatismes infantiles : résurgence du conflit œdipien, déplacement de la libido des objets primaires vers des objets d'amour externes, tension

entre indispensable dépendance et besoin d'autonomie, et gestion de l'explosion des flux d'excitations (Pedinielli & Bonnet, 2008 ; Jeammet, 2009 ; Pirlot, 2013). Cette période met en branle les assises narcissiques de tout sujet et forcément, principalement ceux chez qui elles sont défaillantes (Jeammet, 2005), et met à jour des affects dépressifs et un mal-être profond (Pirlot, 2013).

b. Les fragilités et difficultés des adolescents de l'aide et de la protection de la jeunesse à l'époque contemporaine

Si l'adolescence est nécessairement « traumatogène », elle l'est d'autant plus pour certains individus plus fragiles à cause d'évènements de vie précoces. Et ce genre d'évènement est monnaie courante dans le système que nous étudions. A l'adolescence, ces personnes aux assises narcissiques déjà fragiles entrent dans une phase ébranlant le psychisme et durant laquelle un travail de deuil est indispensable. Le décor dépressif et chaotique de l'adolescence accable ces sujets en activant de manière accentuée leurs angoisses d'abandon et de fusion (Jeammet, 2005). L'adolescent affronte en effet deux peurs : celle d'être abandonné et celle d'être absorbé par ceux dont il a besoin.

L'angoisse d'abandon

L'abandon est un thème assez connu des professionnels du système de l'aide et de la protection de la jeunesse qui sont parfois le seul « fil rouge » de la vie d'un jeune. Nous pouvons ainsi penser à un éducateur de l'institution de notre étude de cas ayant retrouvé un jeune, après quatre ans, qu'il avait pris en charge dans son ancien lieu de travail.

Certains jeunes ont un réseau familial assez faible, ou défaillant, et ont subi plusieurs abandons. Dans ce cadre, le système de l'aide et de la protection de la jeunesse tend à se placer comme la seule instance « stable » psychiquement dans leur histoire.

Sur ce point, beaucoup de contradictions peuvent apparaître pour le jeune : premièrement, ce système est la seule stabilité de son histoire, tout en étant celui à l'initiative de la séparation d'avec la famille. Ensuite, si ce système est une aide, c'est aussi une forme de répression pour les jeunes qui pallient leurs difficultés par des voies

illégales. Enfin, ce système est parfois assimilable à une famille mais n'en est pas une, dans la mesure où la famille « reste » pour la vie, alors que ce système n'est que de passage. Ce dernier constat implique une hypothèse selon laquelle la sortie du système pourrait être vécue chez certains jeunes comme un rejeu de l'histoire d'abandon.

En conclusion, d'emblée, par le rôle qu'occupe le système de l'aide et de la protection de jeunesse – et nous entendons par-là, tous les intervenants de la situation d'un jeune – le jeune peut ressentir une forme d'ambivalence vis-à-vis de ce dernier. C'est ainsi que Julien, un jeune hébergé dans l'institution étudiée, s'étonne de la signification des acronymes « SAJ » et « SPJ » :

Moi : « Tu sais ce que ça veut dire SAJ et SPJ en fait ? »

J : « Euuuh service.. Euh jeunesse... Le « p » c'est public non ? Oh je sais pas »

Moi : « Service d'aide à la jeunesse, et service de protection judiciaire »

J : « Ah... Aide ?! (rires) ah ouais ben ils m'aident pas hein, et je vois pas en quoi... j'ai pas besoin d'être protégé »

Moi : « Tu n'es pas d'accord avec la signification ? Tu trouves qu'ils ne t'ont pas aidé ? »

J : « Pfff si parce que je faisais des conneries tout ça.. ça craignait. Un peu.. Pas trop.. ça dépend. Mais là ils continuent et c'est bon, j'ai mes parents... » (Julien, 17 ans)

Nous verrons dans les prochaines analyses à quel point cette question des parents, et plus généralement de la famille est cruciale pour ces jeunes en difficulté que ce soit dans les blessures narcissiques, dans le rejeu de cette histoire de blessures dans l'institution – et tout l'enjeu de l'isomorphisme⁶ – ou dans le conflit de loyauté qui peut s'instaurer pour le jeune partagé entre sa famille et les services d'aide.

⁶ « Le terme isomorphisme est [...] au départ, un concept mathématique qui signifie qu'à chaque élément d'une structure correspond un élément d'une autre structure, chacun de ces éléments jouant le même rôle dans leur structure respective. En systémique, il qualifie les jeux interactionnels transposés d'un sous-système ou d'un système à un autre. [...] au sein d'une institution, un usager occupe facilement une fonction qu'il exerce dans sa famille d'origine ; implicitement, il assigne des rôles à des soignants qui vibrent plus particulièrement avec la situation car celle-ci fait écho chez eux pour l'une ou l'autre raison. En suscitant un certain type d'interactions, le bénéficiaire déploie alors le jeu familial bien connu, créant un isomorphisme entre sa famille et l'institution. » (Meynckens-Fourez, Vander Borghet & Kinoo, 2011, p. 99-100)

L'angoisse d'absorption

En ce qui concerne l'angoisse d'absorption dont discute Jeammet, elle rappelle la tâche de séparation-individuation – nous verrons que Gaillard (2016) parle même d'individualisation à présent – dont tout adolescent est l'acteur. Il doit en effet se séparer de tout ce qu'il a assimilé des imagos de son enfance, pour advenir en tant que sujet à part entière. Autrement dit, si l'enfant peut paraître être le prolongement du « Moi » de certains parents – dans un langage courant nous dirons que l'enfant n'a « pas de personnalité » -, l'adolescent, lui, doit découvrir son identité propre et différenciée de celle de ses parents.

Dans le système qui nous intéresse l'imagen introjectée par le jeune est souvent défaillante, et est aussi constituée par le système lui-même. En effet, certains jeunes connaissent le système de l'aide et de la protection de la jeunesse depuis l'enfance, à un point tel qu'ils semblent parfois plus experts que les intervenants par rapport au fonctionnement de ce dernier. Cela signifie alors qu'ils ont grandi et qu'ils se sont construits au niveau identitaire partiellement à partir de ce système.

Mais qu'est-ce que cette angoisse d'absorption ? L'angoisse d'absorption est semblable à celle de fusion que connaît tout enfant dans sa période précoce avec la mère : il est vital pour l'adolescent d'être autonome psychiquement, auquel cas il sera absorbé par l'autre, et cette absorption constitue une angoisse. Cet état psychique réveille des angoisses archaïques de fusion, et ramène le jeune dans ses positions archaïques. Le souci avec les jeunes en difficulté se situe au niveau des blessures narcissiques dont nous avons déjà parlé : pour certains, les blessures sont à ce point anciennes qu'elles constituent des points de fixation à des positions psychiques archaïques, autrement dit des nœuds de difficulté non surpassés. L'adolescence et l'angoisse d'absorption représentent donc un rapide retour sur ces points de fixation, ces nœuds non réglés. Le résultat de cette angoisse est une perturbation du processus de séparation-individuation essentiel dans le processus adolescentaire.

« Soumis dans leur petite enfance à des menaces de disqualification narcissique permanente, le jeune à l'adolescence ne peut qu'être pris dans de violents paradoxes. Il attend beaucoup de l'environnement quant à une possible réassurance et se sent, en même temps, perpétuellement menacé d'être colonisé

dans son identité, d'être déçu par la réponse de l'objet. Aussi, P. Jeammet insiste sur le besoin de contrôle de l'environnement d'où la propension à s'ancrer dans des comportements de dépendance qui paraissent moins les menacer en interne dans un premier temps. Extériorisant davantage les conflits, attaquant plus directement l'autorité, les jeunes vulnérables sortant de placement sont aussi pris dans de multiples auto-sabotages, modalités défensives pour faire face aux menaces qui pèsent sur l'identité nous dit P. Jeammet, voire même sur leur propre existence dans certaines situations extrêmes » (Drieu, Sarabian, Prioa-Lelouey, Plagès & Desquenes, 2010, p. 51)

Ce détour complexe autour des angoisses de l'adolescent est fondamentalement utile à la compréhension des conduites addictives extrêmement présentes chez les jeunes pris en charge par le système de l'aide et de la protection de la jeunesse. Pour Jeammet, si l'addiction renvoie le jeune à cette période archaïque qui empêche le travail de séparation-individuation, elle est aussi paradoxalement un moyen pour lui de contrer – mais pas de surpasser, là est le paradoxe – l'angoisse d'absorption. L'addiction serait une défense psychique qui empêcherait le psychisme du jeune de s'effondrer. Comme le diraient plusieurs professionnels en parlant de la « beuh » ou de l'héroïne pour le cas de Julien :

« Il a besoin de son médicament »

Si la question de l'addiction ne sera pas étudiée en tant que telle, il est important de savoir qu'elle est une des questions en filigrane de ce travail puisque sur huit jeunes accueillis en hébergement, seulement l'un d'entre eux ne consomme aucune substance. Tous les autres consomment des substances psycho-actives, certaines légales, comme la cigarette, d'autres illégales, comme le cannabis et d'autres drogues (cocaïne, héroïne, ecstasy, kétamine).

Ce thème de l'absorption nous ouvre à deux questions pratiques que ces jeunes adressent indirectement au système : *comment se positionner face à la consommation de substance illicite ? Et comment envisager la question de l'autonomie pour un public à ce point perturbé au niveau du processus de séparation-individuation ?*

Ces deux angoisses dans la pratique

Ces deux difficultés pour des adolescents aux assises narcissiques fragiles sont automatiquement rencontrées par les professionnels de l'aide et de la protection de la jeunesse car ils sont, pour ces jeunes, *ces personnes* « dont ils ont *besoin* ». Dans leur article sur le parcours des adolescents vulnérables à la sortie du système de protection de l'enfance, Drieu et al. (2010) expliquent cette vulnérabilité sous trois dimensions rappelant les aspects que nous avons relevés précédemment : une problématique narcissique, une souffrance du lien, et des violences transsubjectives⁷. L'ensemble de ces traumatismes suscitent une dynamique de rejet, de sorte que ces jeunes deviennent les boucs émissaires des institutions.

Il s'agit d'un mécanisme semblable à ce que Winnicott (1956) décrit par le biais de la notion des tendances antisociales chez l'enfant et l'adolescent. Il parle de la mise en place d'un mode de relation particulier : ces tendances seraient une façon pour ces adolescents d'entrer en relation avec l'objet et de vérifier si ce dernier survit à sa destructivité. Paradoxalement donc, ces jeunes attaquent perpétuellement le lien.

Cela apporte un brin de compréhension aux relations entretenues entre professionnels et adolescents qui vont de la fusion à la rupture. Cela explique aussi en partie certains passages à l'acte d'une violence incommensurable d'un jeune envers son éducateur référent qui vise une vérification fulgurante de la figure d'attachement⁸.

Ces fragilités à l'époque contemporaine

« L'avoir a remplacé l'être. Par conséquent, posséder, consommer, c'est être.
[...] Nous sommes confrontés à des jeunes pour qui seul l'instant présent a du

⁷ A travers la notion de violences transsubjectives, ils visent des « situations sociales traumatisantes » (p. 53) témoignant de plusieurs traumatismes liés à l'histoire de vie du jeune, mais également des diverses appartenances dont ce jeune fait l'objet suite à son entrée dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse.

⁸ Nous renvoyons ici le lecteur au cas de Roger, 16 ans, ayant vécu pendant deux ans dans l'institution étudiée, qui s'est vu exclu de cette dernière, après des actes de violence verbale et physique envers le personnel éducatif.

sens. Cette population exclue du monde de la consommation n'en est pas moins confrontée quotidiennement au harcèlement de ce même monde qui mesure la réussite à la quantité de biens consommés. Dans ce contexte, la plus petite fragilité psychologique peut prendre des proportions dramatiques. La frontière entre problématique sociale et problématique psychiatrique est de plus en plus difficile à établir [...]. » (Borie, 2015, p. 92)

Il s'avère que ces fragilités s'actualisent singulièrement dans l'époque contemporaine. Il est clair que l'adolescence est une mise à l'épreuve radicale du Moi et de ses limites, à un tel point que si les fondations du Moi ne sont pas assez solides et font place à une trop grande vulnérabilité, le Moi doit s'étayer sur la réalité externe pour empêcher la menace de la désorganisation. Le contexte social actuel accentue cette mise à l'essai des ressources narcissiques du sujet en permettant une expressivité sans limite (Jeammet, 2009). Nous voyons ici plus précisément les effets que le contexte de l'hypermodernité peut avoir sur un adolescent aux assises narcissiques fragiles : les jeunes doivent s'individualiser, c'est-à-dire se construire en tant que sujet autonome et unique à partir de rien, tout en sachant que tout est possible (si l'on combine l'impératif de jouissance avec le devoir de flexibilité et d'adaptabilité). Nous pouvons postuler dès lors que leur construction narcissique prend plus de temps, mais est indispensable à leur insertion dans la société. Comme nous le verrons, ce postulat peut constituer une hypothèse expliquant le phénomène de prolongation du processus adolescent et les nombreuses difficultés identitaires rencontrées à notre époque – citons l'exemple complexe du radicalisme chez les jeunes.

Mais l'effet de la société actuelle sur l'adolescence ne se limite pas à quelques modifications pour Gaillard (2016), qui nomme les choses en termes de mutation. Sa manière nouvelle de comprendre le processus adolescent dans notre société actuelle peut nous permettre de comprendre certains soucis rencontrés entre les professionnels et les jeunes « incasables ». Car si mutation il y a, cela signifie qu'un monde s'écroule pour laisser place à un nouveau : c'est ce que Gaillard appelle respectivement le monde « finissant » et le monde « mutant ». A travers son livre, Gaillard relève les niveaux relationnels sur lesquels il y a incompréhension entre les jeunes d'aujourd'hui et les adultes.

En effet, Gaillard (2016) met en évidence huit aspects propres aux enfants et adolescents d'aujourd'hui qui changent radicalement le sujet :

- « l'autorité qu'ils ont sur eux-mêmes (la fin de l'autorité de mode paternel et de son pendant de soumission) ;
- leur individualisation (d'emblée extractés de l'espace appartenancier) ;
- leur autonomie (ils pensent par eux-mêmes sans attendre notre autorisation) ;
- l'horizontalisation du hiérarchique (ils nous proposent une définition de la relation « égalitaire ») ;
- la fin de la culpabilité fondamentale (ils ne répondent plus à nos injonctions à se sentir coupables pour chaque action non prescrite par nous) ;
- la présentation de soi (ils travaillent à leur mise en visibilité et ne répondent plus à nos injonctions à la modestie) ;
- le remplacement du « tout-est-interdit » par un large espace de créativité ;
- le déclin de la morale au bénéfice de l'éthique (ils se montrent responsables d'eux-mêmes et de leurs choix) » (p. 70).

Gaillard nous permet de saisir l'ampleur de la célèbre maxime de Confucius : « Ton fils n'est pas ton fils, c'est le fils de son temps ». Il nous présente l'adolescent mutant comme un être autonome par principe, c'est-à-dire un individu qui puise en lui-même les principes de ses actions ; un être devant produire une identité autonome c'est-à-dire qu'il est dans un processus d'individualisation, et non pas d'individuation⁹.

« Tout aussi paradoxalement, l'identitaire autonome, alors qu'il définit chaque individu comme particulier, comme radicalement individuel, libre de toute contrainte familiale et appartenancière, jette un grand nombre d'entre les mutants dans une posture de dépendance abyssale. L'identitaire autonome produit des « individus », il est un processus d'individualisation : « Nous les appelons individualisation, écrit Fourez, le fait d'être pris d'emblée dans une logique et une culture individualisée, c'est-à-dire ne se définir que du côté de la particule, du singulier. » » (Gaillard, 2016, p. 91).

⁹ Selon Gaillard, l'individuation est le processus par lequel une personne se différencie de son groupe d'appartenance, souvent la famille, en se produisant comme un être à part entière, ayant dès lors une identité hétéronome ; alors que l'individualisation est le processus par lequel une personne se construit une identité autonome, autrement dit en dehors de tout groupe d'appartenance.

Cette autonomie et cette individualisation impliquant une autorité sur eux-mêmes ne peut fonctionner avec un mode de hiérarchie verticale, basée sur la soumission et la domination elle-même soutenue par une culpabilité de principe, relevant de la morale. C'est pourquoi Gaillard parle d'horizontalisation de la hiérarchie à travers laquelle cette culpabilité tombe, puisque la morale, fondamentalement hétéronome, ne s'exerce plus sur les mutants, intrinsèquement autonomes. Pour ces mutants, tout devient alors possible, les limites n'étant que celles qu'ils se sont fixées. Et la présentation de soi devient indispensable puisqu'ils doivent advenir en tant qu'individus individualisés, et les troubles psychiques se développent davantage dans le champ narcissique, autrement dit la maladie actuelle n'est plus la névrose mais bien la psychose.

Tous ces changements au sein de la jeunesse actuelle créent de l'incompréhension entre les sujets du monde « finissant » et les sujets « mutants ». Indéniablement, l'analyse de Gaillard nous sera fort utile pour comprendre certaines difficultés rencontrées par les professionnels.

- « les mutants ne sont plus psychosocialement façonnés pour intégrer l'autorité de mode paternel ;
 - Ils ne sont plus psychosocialement façonnés pour intégrer les modes d'apprentissage fondés sur la soumission au savoir du maître ;
 - Ils ne peuvent apprendre le respect qu'à partir du respect qu'on leur accorde ;
 - Ils n'apprennent de nous que ce qu'ils nous voient faire nous-mêmes. »
- (Gaillard, 2016, p. 103).

Gaillard nous présente ici quatre lieux d'incompréhension qui sont autant de prémisses de violence entre adultes et adolescents, et qui nous serviront dans l'analyse des difficultés rencontrées entre les bénéficiaires et les professionnels du système. Il nomme également le danger que ces lieux d'incompréhension créent ; selon lui, les jeunes « mutants » risquent d'être considérés comme des malades mentaux ou des délinquants potentiels.

Cette dernière remarque nous permet d'enchaîner la réflexion sur la manière de concevoir les jeunes dans ce mémoire, compte tenu de toutes les considérations menées jusqu'à présent.

c. Comment considérer les jeunes de notre époque ?

Sans aller aussi loin dans l'analyse d'une « nouvelle normalité » chez les jeunes, Bynau (2015) constate également que l'image de la jeunesse auprès des adultes n'a pas bonne presse. Les jeunes d'aujourd'hui sont systématiquement soumis à trois stéréotypes négatifs : « la délinquance, la toxicomanie, l'absence de valeurs morales » (p. 52). Les jeunes d'aujourd'hui seraient plus tôt et plus délinquants, plus toxicomanes et n'auraient plus de valeur. Si Bynau dévoile ces stéréotypes, c'est pour mieux les contrer, afin d'éviter de tomber dans la stigmatisation de ces jeunes qui seraient *tous* délinquants, toxicomanes et sans valeur, et donc d'éviter que les adultes tombent dans la crainte d'une jeunesse en perdition.

Cette crainte est reprise et expliquée par Gaillard (2016) comme une crainte de la nouveauté. « Notre monde » ne serait donc pas en perdition, mais il y aurait bien un monde finissant pour laisser place à un autre mutant.

D'une certaine manière, ces deux auteurs nous invitent à ne pas voir la jeunesse actuelle comme « anormale » ou en perdition. Il nous invite plutôt à considérer que d'une part la jeunesse a, au fil du temps, toujours été sujette au débat, et d'autre part que les jeunes sont nécessairement différents de nous, particulièrement compte tenu de l'époque dans laquelle nous vivons. Gaillard, lui, nous emmène plus loin, non seulement vers une compréhension de la différence, mais surtout vers une acceptation d'une nouvelle normalité.

De la même manière, Bynau (2015) nous amène à une réflexion sur le « normal » et le « pathologique » à l'âge adolescent. Il est toujours compliqué de poser un diagnostic de pathologie envers un adolescent compte tenu de l'ensemble des ébranlements psychiques que cette période implique, et en prenant en plus en compte l'époque actuelle initiant une relation encore plus conflictuelle entre adultes et adolescents dans la confrontation entre leur monde. L'idée que rien n'est joué et que l'adolescence reste une période extrêmement mouvante est une donnée à garder à l'esprit tout au long de ce mémoire qui traite d'une catégorie spécifique, par laquelle l'on pourrait très vite tomber dans une fixation du jeune dans cette catégorie.

L'ambition de ce mémoire sera de voir le jeune catégorisé comme « incasable » dans sa perspective d'innovation, c'est-à-dire initiant la réflexion, voire d'éventuels changements dans le secteur de l'aide et de la protection de la jeunesse.

2. Réflexions autour de ces enjeux contextuels

Dans ce point rassemblant les éléments théoriques de l'hypermodernité et de l'adolescence actuelle, nous tentons une lecture contextuelle du système de l'aide et de la protection de la jeunesse, des logiques institutionnelles et des bénéficiaires de ce système. Nous touchons ici à quelques premières analyses de terrain, analyses contextuelles et primordiales pour la compréhension du reste de l'analyse.

2.1. Les enjeux des caractéristiques hypermodernes et adolescentes dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse, et dans les logiques institutionnelles

Dans ce point, nous essayons de saisir dans quelle mesure les institutions d'aide et de protection de la jeunesse, et plus largement tout le système, s'insèrent dans l'époque contemporaine. Nous tentons de comprendre comment les enjeux de la question hypermoderne, et notre lecture de l'adolescence se retrouvent au sein des logiques institutionnelles et nous décrivons les effets de ces caractéristiques dans le système.

Nous pouvons retrouver une partie de la population accueillie dans l'aide à la protection de la jeunesse dans les typologies conceptualisées à partir de l'hypermodernité. Notamment, les notions de supports économiques et sociaux défaillants – typiques de beaucoup de situations précaires rencontrées dans le milieu – associées à la nécessité d'une autonomie, pour certains, très jeunes font particulièrement écho : le système de l'aide et de la protection de la jeunesse, ancré dans un système plus large marqué par la logique de marché, est pleinement représentatif de cette idée de rendement, c'est-à-dire de faire beaucoup très vite – nous visons ici principalement la nécessité d'une rapidité de l'autonomisation – avec le moins de coût possible – pour la situation des jeunes, avec

peu de supports économiques et sociaux. Autrement dit, la société hypermoderne, même à travers ses systèmes d'aide sociale, demande du rendement, et paradoxalement en vient à demander plus à ceux qui en ont le moins. Et ceux qui en ont le moins l'ont à la fois au niveau économique, social et psychique – comme nous l'avons vu à travers l'adolescence en difficulté. Notre premier point pour lire le système de l'aide et de la protection de la jeunesse sous un prisme hypermoderne s'articulera autour de la notion d'autonomie.

En restant attentif à la logique économique qui structure le mode de vie actuel et notre psychisme, nous traiterons également du thème de l'urgence dans les institutions d'aide et de protection de la jeunesse.

Enfin, comme nous l'avons entrevu lors de l'exposé du profil des individus dans l'excès d'inexistence, nous prendrons du temps à discuter du passage à l'acte chez les jeunes pris en charge par le système. Nous aborderons aussi cette question, alors plus sensible, dans le chef des professionnels de terrain, puisque nous introduirons ce thème par la mise en évidence d'un accroissement général de l'angoisse.

a. La question de « l'autonomie » et de la « mise en autonomie »

Nous avons été introduits à cette question de l'autonomie à travers l'angoisse d'absorption entravant le processus de séparation-individuation concernant les adolescents en difficulté. Nous avons également ouvert la discussion de cette autonomie par le biais de l'âge légal à partir duquel le sujet est majeur, sans pour autant avoir acquis toutes les compétences que l'on reconnaît à un majeur, puisque l'adolescence est un processus n'ayant ni début ni fin précis. Nous allons donc déployer cette question centrale, particulièrement pour l'institution étudiée pour la réalisation de ce mémoire qui accueille des jeunes entre 14 et 18 ans.

A ce sujet, De Gaulejac (2011) parlant de l'individu hypermoderne, nous introduit à une réflexion intéressante pour ces jeunes : au-delà des difficultés que peuvent rencontrer les jeunes du système de l'aide et de la protection de la jeunesse, la prescription de l'autonomie à l'heure actuelle est elle-même paradoxale. L'autonomie est, dans notre société individualiste, une exigence, ce qui est en soi paradoxal puisque ce terme

renvoie au fait de pouvoir avoir une autorité propre sur soi ; le fait qu'elle soit exigée, imposée relève clairement du paradoxe. D'emblée, il est demandé aux jeunes de cette société d'être autonome, mais de l'être d'une façon qui satisfasse les projets qui leur sont pensés à leur place... *Dès lors, à quel moment sont-ils réellement autonomes : lorsqu'ils obéissent à cette exigence, ou lorsqu'ils mettent ces projets à mal ?* De cette question, nous pourrions aller plus loin dans la réflexion sur la catégorie des jeunes dits « incasables » : ne sont-ils pas finalement, les jeunes les plus autonomes du système dès lors qu'ils échappent complètement à ce système en n'adhérant pas aux cases – et donc aux projets – pensées pour eux ?

De plus, dans la situation des jeunes pris en charge dans le système d'aide et de protection de la jeunesse, l'autonomie est demandée à des sujets qui mettent justement à mal les cadres et qui n'ont pas forcément eu la possibilité d'intérioriser les normes de la société. Le goût de paradoxal nommé par de Gaulejac est particulièrement prégnant dans ces institutions d'aide, médiatrices de ce rapport individu/société, qui poussent à l'autonomie des jeunes qui ne sont définitivement pas souvent prêts, mais pour lesquels :

« Il n'y a pas d'autres solutions » (Soline, éducatrice responsable de la mise en autonomie)

Dès lors, pourquoi cet impératif d'autonomie existe-t-il ?

Pour parler d'autonomie, il est nécessaire de clarifier ce que cela signifie. En effet, il n'est pas rare qu'autonomie et indépendance soient confondues. Si ces notions sont voisines, elles comportent des nuances qui ont une implication certaine pour les jeunes du système de l'aide et de la protection de la jeunesse.

Ainsi, dans un rapport de l'ONED¹⁰ traitant de la question de l'autonomie des jeunes majeurs, si l'indépendance renvoie à des conditions matérielles d'existence, l'autonomie renvoie plutôt au processus d'émancipation d'un individu qui devient peu à peu apte à définir ses propres règles internes. Cela signifie que l'autonomie ne peut se résumer à l'obtention d'un emploi, d'un logement et à la capacité d'accomplir des tâches ménagères. L'autonomie est beaucoup plus liée au contexte socio-économique de la personne (Capelier, 2015). C'est ainsi qu'un jeune en logement « autonome » peut être indépendant mais peut en même temps ne pas être autonome. La perte fréquente du

¹⁰ Observatoire National de l'Enfance en Danger.

premier logement chez ces jeunes en est une preuve pour la plupart des professionnels. Si déjà chez des jeunes « tout venants », pour lesquels l'apprentissage de l'autonomie est progressif, l'entrée dans un premier logement est un passage important et difficile, il n'est pas étonnant que cette même entrée pour un jeune n'ayant pas les prérequis et un tel contexte socio-économique favorable ne se passe pas souvent bien.

Si ce constat est à la fois intuitif et observé sur le terrain, comment expliquer la perpétuation de cette « mise en autonomie »¹¹ ?

Contrairement aux jeunes ayant un soutien familial, et qui ont la possibilité d'être ou non autonome à cet âge, le jeune du système de l'aide et de la protection de la jeunesse doit impérativement être autonome. Comprenons dès lors le poids que constitue l'avènement des 18 ans pour un jeune du système comparativement à un jeune en dehors du système d'aide et de protection. Si l'âge de la majorité est fixé à 18 ans, cela signifie que le système suppose implicitement que le jeune est adulte à cet âge. L'âge adulte est cet âge auquel la personne est supposée à la fois indépendante et autonome. Cet âge constitue un autre tournant pour le jeune pris en charge par le système de l'aide et de la protection de la jeunesse : il est un cap majeur dans sa vie puisque l'aide du système est censée s'arrêter. L'apprentissage de l'autonomie est d'autant plus important dans ce contexte ; pour certains jeunes esseulés, il est vital.

Or, le terrain met en évidence que l'autonomie n'est pas souvent atteinte à cet âge. Pourquoi ?

En définitive, à l'aube de la majorité, pour des jeunes au réseau social premier – c'est-à-dire au niveau du soutien familial – presque inexistant ou défaillant, qu'est-ce que le système propose ? En réalité, le système propose aux jeunes qui sont pris en charge en hébergement, de passer d'une situation artificielle de groupe et d'hétéronomie – car chaque règle provient d'une Règlement d'Ordre Intérieur (ROI) n'étant pas défini avec le jeune – à une situation réelle de logement seul et d'autonomie. Le constat de la perte du premier logement questionne le travail du processus d'autonomisation à l'état de

¹¹ Si nous analysons rapidement le concept même de « mettre quelqu'un en autonomie » en fonction de la définition que nous venons de dresser de l'autonomie, ce concept est absurde, car il exemplifie pleinement le paradoxe énoncé par de Gaulejac. En effet, il est absurde de dire que l'on met quelqu'un d'autre en autonomie puisque l'idée même d'autonomie est qu'un individu intègre ses propres règles, et que cette notion se définit essentiellement comme processus. L'action de mettre quelqu'un en autonomie, autrement dit de lui émettre l'injonction d'être une personne qui a une autorité propre sur elle-même est un message paradoxal.

minorité dans les institutions d'aide et de protection de la jeunesse : *les notions d'indépendance et d'autonomie ne sont-elles pas à ce point confondues que l'hébergement ne se centrerait que sur l'acquisition de capacités concernant les tâches ménagères et la gestion de budget plutôt que sur l'autonomie, c'est-à-dire l'acquisition de règles internes, de gestion de la solitude, et de constitution d'un réseau primaire détaché de celui de l'aide et de la protection de la jeunesse ?*

Cette question du réseau primaire, séparé du système de l'aide et de la protection de la jeunesse, pose particulièrement question pour le cas de certains jeunes parfois repérés comme « incasables » parce qu'ils mettent à mal tout projet d'autonomie :

« Sur cinq jeunes que je suis en autonomie, t'en as trois à la rue... Ils sont pratiquement majeurs et il revienne en hébergement. Ils n'ont que nous, et c'est ça le problème : on ne leur développe pas un autre réseau que l'aide à la jeunesse, et après ils sont tout seuls, à la rue, en mode SDF. Et on fait quoi d'eux ? Ils ne sont pas autonomes et on les laisse seuls de nouveau, sans projet, sans rien » (Soline, éducatrice responsable de la mise en autonomie).

Dans la réflexion de cette éducatrice, nous comprenons, avec d'autres mots, que l'impératif d'autonomie, réseau primaire – et donc problématique d'attachement, avec les angoisses discutées précédemment – et travail éducatif pendant la minorité sont intimement liés dans la production de jeunes en décrochage de tout projet, pouvant toucher une autre problématique qui est celle du « sans-abrisme ».

Une autre piste de compréhension, s'appuyant sur la grille de lecture de l'hypermodernité et des adolescents mutants, peut également éclairer la question de l'autonomisation chez les jeunes, et ce de manière plus générale. Nous approchons ici le phénomène de plus en plus connu du « Tanguy ». Si nous nous rappelons de la conception de Gaillard à propos des mutants, les jeunes d'aujourd'hui conservent les mêmes impératifs qu'auparavant au niveau de l'indépendance et de l'autonomisation mais en ont un de plus : celui de l'individualisation. Il ne s'agit plus de devenir un individu à part entière de son groupe d'appartenance ; il s'agit aujourd'hui d'advenir en tant que sujet totalement différencié, et original. Le processus n'est plus celui de l'individuation mais bien de l'individualisation : le jeune doit émerger en tant qu'individu individualisé. De plus, il doit émerger à partir de rien, ou pas grand-chose puisque, comme nous l'avons vu, l'individualisme a pris le pas sur les groupes appartenanciels. Le travail actuel de l'adolescent est d'advenir en tant que sujet à partir de peu ; il doit tout construire de son identité. Nous pourrions alors émettre cette hypothèse : *ce travail prend du temps et de l'énergie au jeune, ce qui peut non pas*

retarder mais allonger d'une certaine manière le processus d'autonomisation du sujet. Il n'est d'ailleurs pas étonnant d'apprendre que les grandes pathologies actuelles s'articulent autour des questions identitaires (schizophrénie et états-limites), plutôt qu'autour de conflits névrotiques comme auparavant.

En conclusion, pour la question vaste de l'autonomie et de la mise en autonomie des jeunes du système de l'aide et de la protection de la jeunesse, nous pouvons relever trois composantes de la problématique, allant du plus général au plus spécifique : d'une part, la tâche d'autonomisation de l'adolescent est plus compliquée actuellement parce qu'elle n'implique plus seulement de s'« individuer », mais bien de s'individualiser en dehors de tout groupe d'appartenance clairement défini. D'autre part, l'époque actuelle induit un paradoxe de l'autonomie en l'exigeant, et le système de l'aide et de la protection de la jeunesse accentue ce paradoxe par l'impératif de la « mise en autonomie » pour les jeunes approchant la majorité. Enfin, il est demandé à ces jeunes en difficulté de devenir rapidement autonomes, alors qu'ils ont moins de supports narcissiques permettant ce travail d'autonomisation.

b. Le présent compact et la logique de l'urgence

Cette partie contextuelle traitant de l'urgence fait intervenir une caractéristique bien précise de l'hypermodernité : le nouveau rapport au temps, c'est-à-dire le présent compact, l'accélération, l'instantanéité et l'immédiateté. C'est ce que Pinel et Gaillard (2013) constatent également à l'endroit des institutions d'aide et de protection de la jeunesse.

Sur le terrain de l'étude de cas, cette logique du présent engendrant l'urgence a pu être observée à trois niveaux, le premier impliquant le second, et le second le troisième : d'abord dans le quotidien des professionnels et des jeunes de l'hébergement, ce qu'ils nomment par le terme « évènementiel » ; ensuite, au niveau de l'histoire du jeune, de la « transmission » comme le diraient Pinel et Gaillard, ou de la « trajectoire de vie » comme le nommerait le directeur de l'institution étudiée ; enfin, plus globalement, au niveau du management et de la performance.

L'« évènementiel » est ce terme extrêmement entendu sur le terrain de la recherche, et c'est la raison pour laquelle il est essentiel de le reprendre tel quel, comme un concept à part entière de l'institution, et plus largement du système de l'aide et de la protection de la jeunesse. Il désigne l'engrenage des professionnels dans les événements du quotidien, comme étant « pris » par ces événements, de telle sorte qu'ils se sentent constamment en « réaction » de ce qui se passe, plutôt qu'en action dans l'accompagnement des jeunes.

« Le truc avec l'intra c'est que t'es d'office pris par l'évènementiel. Dès que t'arrives parfois, allez ça commence... Donc c'est facile de voir ce qu'il faudrait faire comme ça d'en haut, mais dans la pratique t'as toujours un truc qui arrive et qui bloque. C'est l'évènementiel » (Mike, éducateur à l'hébergement)

Après les observations et les analyses menées sur le terrain, il semblerait que cet « évènementiel » soit principalement lié à des questions de gestion de groupe et de communication. Et c'est l'aspect réactionnel de ces questions qui semble diriger le suivi effectivement mis en place pour chaque jeune individuellement : c'est ce que nous appelons dans ce mémoire, en référence à Pinel et Gaillard, la « logique de l'urgence ».

Cela comporte des implications importantes pour la compréhension de notre problématique d'« incasabilité » : l'institution, par son évènementiel et son côté réactionnel, exemplifie pleinement le présent compact de l'hypermodernité. En effet, il n'est plus question du passé ou du futur du jeune ; il est question de sa gestion au sein du groupe des jeunes de l'hébergement, dans l'ici et maintenant. Cela signifie qu'un jeune non gérable peut très vite devenir un jeune... Incasable. Rapidement, et parce que le jeune est impliqué dans de nombreux événements quotidiens dérangeant le service, il est dit de lui qu'« *il n'a pas sa place ici* », phrase qui est, nous le verrons, au cœur de la problématique « incasable ».

Car ce qui se joue dans l'institution au niveau du groupe, est souvent ce qui se joue ailleurs – en famille, la plupart du temps. Cela comporte une signification particulière pour le jeune, pouvant amener une partie de compréhension de son histoire, mais qui est masquée par le côté réactionnel qu'implique l'évènementiel. C'est toute la question de l'isomorphisme, largement traitée par des auteurs tels que Kinoo, dans son manuel des pratiques institutionnelles ou encore Marquebreuc, dans son article sur le non-renvoi institutionnel. Il se joue effectivement des choses en institution, et les difficultés rencontrées avec un jeune, y compris dans certaines réactions interpellantes des

professionnels, témoignent de sa problématique même et du travail à fournir à son niveau. Nous le comprenons, le souci de l'« évènementiel » n'est donc pas les évènements en eux-mêmes qui mettent à mal l'accompagnement, mais bien le fait de n'être qu'en réaction à ceux-ci. Ces réactions mènent peu à peu à un épuisement, c'est-à-dire à une fatigue de faire « toujours plus de la même chose », ce qui accentue l'idée que le jeune « met tout le temps tout à mal » et qui engendre parfois le renvoi de l'institution (Meynckens-Fourez et al., 2011 ; Marcquebreuc, Menegalli, Nyssens & Thys, 2010).

Cet aspect réactionnel nous amène à envisager la deuxième composante du système qui l'inscrit davantage dans son époque hypermoderne : il s'agit de la mémoire institutionnelle ou encore de la trajectoire de vie du jeune. Si l'évènementiel, et plus particulièrement le côté réactionnel de l'évènementiel, entrave le travail sur l'isomorphisme, et donc la problématique du jeune, qu'en est-il de sa trajectoire de vie ?

Les jeunes vivent en groupe, dans un centre d'hébergement au sein duquel il semblerait qu'ils soient « condamnés » à vivre le présent, détachés de leur passé car les professionnels trouvent que peu de travail est finalement réalisé à ce niveau, et dans l'expectative d'un futur incertain puisque tout est fonction de comment les choses se passent en hébergement. Ces jeunes sont la plupart du temps sur le qui-vive, malgré les nombreuses tentatives des professionnels de rendre leur quotidien prévisible. Ils vivent alors au jour le jour, d'une part – et c'est une hypothèse liée à l'hypermodernité – parce que l'époque tend au présent compact, et d'autre part parce que leur quotidien est constitué d'une succession d'évènements d'un côté prévisibles mais peu significatifs, et de l'autre imprévisibles mais détonants et extrêmement significatifs. Le non travail de l'isomorphisme, expliquant pourtant le passé de ruptures de ces jeunes, annonce souvent paradoxalement un changement d'institution, et donc une nouvelle rupture. Ce phénomène crée pour beaucoup des trajectoires de vie entrecoupées, fragmentées attendant d'être rassemblées. Mais comme nous l'avons compris, il est difficile, à cause des questions organisationnelles et de gestion, de rassembler ces trajectoires. De nouveau, il est probable que ce phénomène renforce le vécu du jeune dans un présent compact. Cette lecture donne des pistes de compréhension à la difficulté de certains jeunes de se projeter dans le futur, rappelant les questions identitaires relevées précédemment pour la question de l'autonomie : *Comment savoir ce que je veux et où je*

vais si je ne sais pas qui je suis ? Comment savoir qui je suis si je n'arrive pas à assembler toutes les pièces de mon puzzle identitaire ?

Ces questions amènent également à des pistes de compréhension de l'« incasabilité ». Une notion est énormément présente dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse : le « projet ». Il est demandé, explicitement ou implicitement, aux jeunes d'avoir un projet, et c'est ce projet qui donnera la possibilité d'un accompagnement. Seulement, certains jeunes pour les raisons précitées – et probablement beaucoup d'autres – se voient dans l'incapacité de formuler un quelconque projet réaliste. Cela implique une prise en charge du jeune, sans accompagnement – ou disons un suivi vide de sens, autant pour le jeune que les professionnels. Cette situation amène à nouveau la réflexion au cœur de la problématique du jeune dit « incasable » : *« il n'a pas sa place ici »*.

Enfin, nous arrivons à un niveau plus général, touchant le système de l'aide et de la protection de la jeunesse en lui-même : l'époque actuelle, dans son accélération du temps, exige dès lors de la productivité, une rentabilité et une efficacité à tout prix. Cela bouleverse le temps et les valeurs normalement attribués au dispositif clinique, qui se voit radicalement modifié (Pinel et Gaillard, 2013). Les demandes d'évaluation continue et de résultats à court terme témoignent d'ailleurs bien de ces exigences : il n'est pas seulement urgent de réagir aux événements du groupe, il est également urgent qu'un changement s'opère au sein du jeune, prouvant la pertinence de l'intervention. Pourtant, il existe au sein du système une catégorie qui résiste à ces exigences : celle des « incasables ».

Nous concluons ces trois composantes du présent et de l'urgence par cette analyse de Pinel et Gaillard (2013) :

« Il s'opère donc une mutation telle que ce ne sont plus la durée, la mémoire et le passé qui font référence et modèle, mais la mobilité, le flux, l'innovation technique et le déperissement accéléré des produits comme des personnes ! Ce mouvement de restructuration permanente engendre, tout à la fois, une précarisation subjective, une attaque de la professionnalité et une remise en question radicale des fondements théorico-cliniques des pratiques. L'urgence s'oppose frontalement au travail groupal, comme à la mise en œuvre de dispositifs cliniques, supportant le temps long de l'élaboration et de l'accompagnement de la processualité » (p. 335)

c. L'accroissement de l'angoisse et la question du passage à l'acte

Les observations des auteurs précédents par rapport à l'hypermodernité amènent Ramirez (2013) à constater, de manière générale, un accroissement de l'angoisse : « l'hypermodernité accroît l'angoisse et l'affaiblissement des moyens symboliques pour la traiter favorise la montée, sur la scène clinique, du passage à l'acte » (p. 43). Finalement, si nous faisons le constat que la manière de fonctionner des institutions d'aide et de protection de la jeunesse s'inscrit fondamentalement dans son époque hypermoderne, nous pourrions en déduire que paradoxalement ce système social accentue la condition d'inexistence des individus qu'elle prend en charge et amène insidieusement au passage à l'acte. L'on pourrait penser que c'est à ce niveau que la logique institutionnelle actuelle ne répond pas bien à une partie des demandes de la société, principalement celle d'une diminution du passage à l'acte pour préserver la société. Nous allons voir dans ce point que la réflexion est plus nuancée que cela.

L'accroissement de l'angoisse relevée par Ramirez ne se marque pas de manière notable chez les adolescents, qui n'en sont pas conscients de prime abord. Assoun (2006) parle plutôt de nervosité moderne, et aujourd'hui de la nervosité « hypermoderne ». Il fait le lien entre la neurasthénie mise en évidence au début du XX^{ème} siècle et les notions de dépression et de stress de notre époque. La modernité obtiendrait son progrès au détriment du système nerveux : l'activité psychique se dépenserait et se dépasserait en permanence pour le progrès jusqu'à saturer. C'est ce qu'on appelle plus communément la dépression, et ce qu'on appelait la neurasthénie. La particularité de l'hypermodernité est qu'elle perpétue la tradition moderne, en l'accélérant de manière exponentielle. Ainsi si l'exigence de progrès de la modernité avait déjà des répercussions importantes sur l'activité psychique, Assoun constate que l'hypermodernité a des « hyper »-répercussions. Assoun (2006) remarque que les symptômes hypermodernes tournent autour de la jouissance : il existe un impératif de jouissance lié à l'excès. Il fait ainsi le lien entre l'accroissement de l'angoisse et l'impératif de jouissance de notre époque.

C'est de cette manière que ces auteurs de tendance analytique expliquent le risque d'augmentation du passage à l'acte chez l'individu hypermoderne : par ce « cocktail explosif » (Assoun, 2006, p. 241) d'angoisse et de jouissance, l'individu a plutôt

tendance à passer à l'acte qu'à refouler ses fantasmes. Principalement dans cette époque dans laquelle, nous le rappelons, la jouissance n'est plus seulement sexuelle, pouvant provenir de tous les sens en dehors de toute connotation génitale (Gaillard, 2016).

« On trouve un néologisme pour désigner cette mutation du montage de jouissance du symptôme : *border line(s)*. Ce concept fourre-tout est pour le moins problématique en psychopathologie. Mais peut-être n'a-t-il de légitimité, au-delà de sa fonction de brouillage nosographique (Assoun, 1993), qu'à donner un moyen d'expression à l'imaginaire sociale de l'hypermodernité et à sa phraséologie, soit son art de jouer avec la ligne de front de la réalité » (Assoun, 2006, p. 241).

De la même manière que le concept de « *border line(s)* » est « fourre-tout » pour la psychopathologie, nous verrons que l'« incasabilité » est semblable au système de l'aide et de la protection de la jeunesse. Dès lors, la réflexion d'Assoun devient intéressante : *et si l'« incasabilité » n'était qu'une manière de mettre des mots sur un imaginaire social hypermoderne ?*

Revenons alors à la question du passage à l'acte, en nous demandant finalement ce que signifie ce terme. Il y a en effet une différence de définition à mettre en évidence entre la conception du droit et celle de la psychopathologie – principalement de courant psychanalytique et systémique.

En ce qui concerne le droit : les passages à l'acte visant à être diminués sont ceux produisant des difficultés sur la scène sociale, mettant en péril le groupe, c'est-à-dire le « vivre ensemble » (Debuyst, Digneffe, & Pires, 2008). L'orientation psychanalytique envisage le terme de manière très spécifique, comme une manière pour le sujet de s'extraire de la scène fantasmatique pour rompre sauvagement avec cette scène insoutenable, et diminuer l'angoisse (Morelle, 1995). C'est un court-circuit. En outre, les formes de passage à l'acte court-circuitant le fantasme peuvent être multiples et englobent ainsi les actes punissables par la loi. Nous noterons également que certaines formes de conduites addictives constituent des infractions. Toujours fidèle à la conception psychanalytique, nous distinguons le champ du passage à l'acte de celui de l'addiction par rapport au sens différent au niveau de l'économie psychique du sujet – comme nous avons pu l'entrevoir précédemment lors de l'abord de la question de l'angoisse d'absorption.

Parallèlement à cela, Bynau (2015) tente une distinction entre le normal et le pathologique : il parle d'adolescents « normaux » en désignant les adolescents *adaptés socialement*. Autrement dit, les passages à l'acte individuels, menaçant l'intégrité de la personne seule et ne mettant pas en péril l'adaptation sociale ne sont pas à proprement parlé des pathologies, et dès lors ne sont pas le tracas de la société. Au contraire, à travers la conceptualisation d'Aubert (2006), il semblerait même que certains passages à l'acte soient profitables à la société : l'individu dans l'excès, et dans certaines pathologies de l'excès comme la consommation de substances psychotropes excitantes, répond favorablement à la logique de rendement et participent ainsi à l'économie. Ce profil d'individu pourrait être retrouvé chez certains professionnels de terrain. Et qu'en est-il des formes de passage à l'acte pour les bénéficiaires du système étudié ?

Ramirez (2013) répertorie trois types de passages à l'acte à l'adolescence pouvant apparaître sous deux formes. Ces trois types sont : l'anorexie et la boulimie, les conduites compulsives et addictives à l'objet, et l'augmentation des passages à l'acte – qui peuvent prendre différentes formes, soit dans l'auto ou l'hétéro agression. Ces trois types peuvent apparaître sous deux formes : soit de manière ponctuelle, soit de manière quotidienne. Nous constatons donc que parmi toutes les formes de « passage à l'acte », il en existe deux qui contreviennent aux lois de l'Etat et qui portent alors préjudice à la société : à savoir, certaines conduites addictives lorsqu'il s'agit de stupéfiants, et les agressions. C'est ce que relève également Bynau (2015) quand il étudie les représentations sociales les plus prépondérantes quant aux problèmes de santé mentale des jeunes : il semble que les problématiques à caractère asocial sont les plus représentées aux yeux des adultes, c'est-à-dire la violence, la toxicomanie et le suicide.

De ce fait, il semblerait finalement que les passages à l'acte témoignant de l'influence de l'hypermodernité sur l'individu impliquent des conséquences mitigées pour l'État : d'un côté, il y a des individus hyper-adaptés et de l'autre, des individus devenant « dangereux »¹². Nous ne parlons pas ici du bien-être du sujet, mais bien de son adaptation sur la scène sociale. La déduction, tirée des constats précédents, d'une probable augmentation des passages à l'acte chez les jeunes n'est pas forcément en incohérence avec la demande sociétale dans le sens où l'augmentation pourrait viser certaines formes de passage à l'acte plutôt que d'autres, moins tolérables pour la

¹² L'utilisation de ce terme n'est pas anodine à notre époque, la notion de dangerosité étant particulièrement exploitée et mesurée, tout en étant extrêmement controversée.

société. C'est par cette argumentation que nous pouvons affirmer que le mode de fonctionnement actuel – et hypermoderne – du système de l'aide et de la protection de la jeunesse répond favorablement aux exigences sociétales de diminution de la délinquance et de création de sujets flexibles, c'est-à-dire adaptés à la société, avec le corollaire possible d'augmentation de passages à l'acte individuels ne causant pas, ou moins, de tort au collectif.

Précisons finalement les deux traits symptomatiques que Ramirez (2013) relève à propos des jeunes passant à l'acte dans la société hypermoderne : « le jeune ne considère pas comme un symptôme ce qui lui arrive [...] [et] l'angoisse ne se manifeste pas d'emblée du côté de l'adolescent. » (p. 45). C'est à travers les formes de passages à l'acte que nous comprenons que l'ère hypermoderne obture l'accès des jeunes à leur inconscient et favorise sa fermeture. Les individus fonctionnent de plus en plus en boucle fermée : l'augmentation de l'angoisse, liée aux exigences et à l'accélération du contexte, augmente les passages à l'acte, dont certains sont encouragés par le contexte, ce qui empêche toute forme de mentalisation, de travail et d'accès à l'inconscient. Cette fermeture et ce défaut de travail accentue l'angoisse déjà présente, et ainsi de suite.

C'est alors que nous pouvons conclure ce point en nous posant la question du « sens » que peut revêtir les passages à l'acte adolescents dérangeant la société. Devons-nous parler de passage à l'acte ou bien d'acting out ? Si le passage à l'acte et l'acting out sont similaires parce qu'ils sortent tous deux le sujet de l'angoisse et empêchent l'activité fantasmatique, ils se différencient par le fait que l'agir, dans l'acting out, met en scène l'objet du fantasme et se focalise donc sur celui-ci. Il y a donc un lien entre l'angoisse et l'agir, qu'il n'y a pas dans le passage à l'acte. Cela rend l'acting out tout à fait symbolique et significatif pour l'individu (Morelle, 1995). *Dès lors, dans le cas de jeunes, et particulièrement catégorisés comme « incasables », qui continuent malgré toutes interventions, de s'engager dans des conduites asociales, ne pourrait-on pas voir là une forme de résistance de ces sujets à ne pas s'engouffrer dans le fatalisme de l'« individu dans l'excès d'inexistence » et étant dans l'attente d'un destinataire quelque peu à l'écoute du message qu'il fait passer dans ses actes ?*

2.2. Les enjeux des caractéristiques hypermodernes et adolescentes pour les bénéficiaires du système de l'aide et de la protection de la jeunesse

A présent que nous avons vu que la grille de lecture de l'hypermodernité nous était utile pour comprendre les enjeux du système et des institutions à notre époque, il est intéressant de se tourner vers les bénéficiaires de ce système et de lire leur situation sous cet angle contextuel. Ainsi, nous abordons dans ce point la question de la relation et du réseau social des jeunes ; et une réflexion sur le sujet à partir des notions de sujet gavé et de sujet carencé.

a. L'adaptabilité et le réseau

L'analyse de l'hypermodernité met en évidence une notion qui résonne dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse : l'adaptabilité. Les jeunes entrant dans ce système doivent non seulement faire preuve de l'adaptabilité demandée actuellement aux jeunes tout venant, mais sont également soumis à de nombreuses adaptations liées à leur condition de « bénéficiaires »¹³ : ils rencontrent plusieurs intervenants, parfois plusieurs services, certains sont ballotés d'institutions en institutions, et si d'autres restent assez longtemps dans un foyer, celui-ci accueille un groupe de jeunes, groupe changeant en permanence, avec des départs et des entrées. Les jeunes se font ainsi à une multitude d'individualités différentes, toujours changeantes, et surtout la plupart du temps éphémères. Cette nécessité de pouvoir s'adapter de manière permanente à un groupe et à des professionnels mouvant pose ainsi la question de la relation, plus précisément l'inscription d'un jeune étant ou sortant du système de l'aide et de la protection de la jeunesse dans des relations longue durée. Nous touchons ici à la notion d'engagement déployée par Aubert (2006).

¹³L'adaptabilité ne touche bien évidemment pas que les jeunes, les professionnels sont également soumis, comme n'importe quel « individu hypermoderne ». Toutefois, et pour reprendre la dichotomie d'Aubert, les professionnels se situeraient plutôt du côté de l'individu dans l'excès permanent plutôt que dans l'excès d'inexistence.

D'après elle, l'individu hypermoderne est un individu « flexible » suivant la flexibilité économique actuelle. Il est nécessaire de créer de tels individus, et cette formation démarre à partir des familles. Auparavant, les familles engendraient des personnalités stables, respectant les places prédéfinies dans la société. Aujourd'hui, c'est le désengagement, la flexibilité et la capacité de construire des identités multiples qui priment. Ainsi, les rencontres brèves et interchangeables ont balayé les engagements durables. Nous comprenons dès lors que les logiques institutionnelles de l'aide et de la protection de la jeunesse s'inscrivent pleinement dans la formation de tels individus. Il semblerait donc qu'à ce niveau le système réponde positivement à la demande fondamentale de tout mandant qui est celle de rendre les jeunes « adaptés » à la société, puisque comme le rappelle de Gaujelac (2011), les institutions se placent comme des organisations médiatisant le rapport entre l'individu et la société.

Si les individus hypermodernes entretiennent des relations moins durables et même désengagées, Claudine Haroche souligne tout de même l'idée que ces relations sont alors de moindre qualité mais plus élargies qu'auparavant (Haroche, 2006). Au sein du système de l'aide et de la protection de la jeunesse, il est fréquent de parler de « ressources » d'un jeune, particulièrement des ressources au niveau du « réseau »¹⁴. Il est parfois paradoxal d'observer qu'au moins un jeune a de réseau, au plus l'aide, notamment au niveau humain, est mobilisée autour de lui, pour obtenir – et là apparaît le paradoxe – un réseau de professionnels très fourni. Autrement dit, à partir d'un réseau faible en relations durables et engagées, la société constitue autour d'un jeune un réseau élargi, mais éphémère. Nous pouvons penser à la situation de Karim, placé depuis ses un an et demi en institution, qui a connu au fil de son parcours trois lieux d'hébergement stables, en plus de beaucoup de séjours dans diverses structures (hospitalisations, rupture dans un autre pays, services d'aide en milieu ouvert, autonomie, etc.).

« Les centres, je les connais, et j'en veux plus » (Karim, 17 ans)

Ce jeune est ainsi passé par pratiquement toutes les aides offertes par le paysage de l'aide et de la protection de la jeunesse. La difficulté de ce jeune en grande souffrance est qu'il ne veut plus de l'aide et de la protection de la jeunesse, mais qu'il sent, paradoxalement que c'est tout ce qu'il connaît :

¹⁴ A entendre ici : « réseau social ».

« L'autonomie c'est dur, je suis tout seul tu vois. Mais au centre, je fuguais tout le temps... tu vois... Tu sais je disais que j'allais rejoindre des amis mais c'était pas toujours vrai... Bah ouais.. J'étais tout seul. J'ai personne moi, en plus j'ai des problèmes avec des types, j'ai tapé des phases, je suis grillé dans plein de villes. Mais je ne retournerai pas en institution » (Karim, 17 ans)

Aujourd'hui, ce jeune a récemment eu dix-huit ans, il est sans abri et vagabonde entre les différentes structures d'aide sociale adultes. Ce jeune étant complètement esseulé, l'institution étudiée garde des contacts avec ce dernier, à sa demande. Mais il semblerait qu'il reproduit ce qu'il connaît, à savoir fréquenter les réseaux d'aide.

Cette situation est assez intéressante, car elle n'est pas vraiment singulière : sur les cinq jeunes étant « mis en autonomie » sur l'année 2016-2017, trois sont complètement isolés, quatre ont perdu leur logement et se sont retrouvés à la rue, et deux d'entre eux sont revenus pour un moment en institution (dont l'un qui est majeur) – concernant les deux autres, l'un a pu retourner chez son père le temps de retrouver un logement, et l'autre, Karim, a « préféré » la rue. Pour trois de ce jeunes, l'institution n'est pas seulement un filet de sécurité ; elle est tout ce qu'ils ont de sécurisant, et de « familial » – le terme n'est pas choisi de façon anodine – dans leur vie. Ainsi, Briec me confie à propos d'un éducateur de l'institution :

« Richard, c'est comme mon père. Tu te rends pas compte qu'on se connaît depuis plus longtemps que cette institution¹⁵. On se connaît bien.. Je peux pas m'imaginer ne plus jamais avoir de nouvelles de lui » (Briec, 19 ans, revenu à l'hébergement).

Nous relevons ici la situation paradoxale du réseau pour les jeunes placés depuis un bon moment, qui s'actualise différemment dans le comportement de chacun – par exemple, Briec veut garder énormément de contacts avec les personnes du système de l'aide et de la protection de la jeunesse, alors que Karim souhaite s'en détacher – mais qui témoigne d'un même processus, selon Bronsard et Bruneau (2016), respectivement médecin et psychologue spécialisés auprès des adolescents, :

« Grandir retiré de sa famille, implique pour l'enfant une démultiplication de figures d'attachement, imposées, apparaissant dans sa vie de façon variée et irrégulière [...] Presque assimilable à une famille recomposée issue, dans un cadre de divorce conflictuel, d'une dizaine de personnes à la fois, ne sachant pas leur durée de présence dans le système, [...] La multiplicité des adultes investis auprès de l'enfant est une des particularités de la vie affective de l'enfant placé.

¹⁵ En réalité, il nomme le nom de l'institution.

Il faudra qu'il s'y fasse. [...] Le dispositif affectif et identificatoire de ces enfants peut donc être assez chaotique, surtout s'il n'est pas régulé. » (p. 76-77).

A nouveau, ces situations de jeunes « mis en autonomie » marquent une logique hypermoderne au sein du système d'aide et de protection de la jeunesse qui en fait un système partiellement ancré dans son époque : certes, les individus de ce système sont extrêmement flexibles au niveau humain, et peuvent s'adapter continuellement à de nouveaux centres. Toutefois, dans un contexte plus large que l'aide et la protection de la jeunesse, cette flexibilité est mise en cause : en effet, sur base des observations menées à travers l'institution étudiée, ces jeunes, devenus majeurs, auraient tendance soit à rester ancrés dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse, pour la simple et bonne raison que ce dernier devient le premier réseau du jeune ; soit à reproduire les réflexes de demande d'aide acquis dans leur enfance et leur adolescence, avec les structure d'aide adulte (CPAS, abris de nuit, Resto du cœur, etc.), et à se constituer un premier réseau fondé sur l'aide.

b. Le sujet dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse

Si une partie des exigences de la société est comblée à travers le fonctionnement des institutions, il en existe d'autres, notamment rappelées par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, qui traitent plus spécifiquement de l'intérêt de l'enfant et de son bien-être. C'est à ce niveau, plus individuel, centré sur l'enfant et le jeune, que nous pouvons observer quelques effets néfastes des caractéristiques hypermodernes. C'est à travers les notions de sujet « gavé » et « carencé » que nous comprendrons ces effets.

Parallèlement à Aubert (2006), Camilo Ramirez (2013), s'inspirant de la théorie lacanienne, centre son intérêt sur les adolescents vivant à l'époque hypermoderne et parle de son côté d'un « sujet gavé ». La subjectivité des adolescents serait bouleversée par nos sociétés contemporaines par un rapport au manque totalement différent. Dans son idée, le manque est le fondement du désir, et la société actuelle, dans sa logique d'excès, ne permet plus un rapport au manque amenant le désir. C'est ainsi que notre société est passée « du sujet manquant au sujet gavé » (p. 41). Ce sujet est rempli d'objets et de sollicitations qui l'empêche de se plaindre du manque. Le sujet gavé n'est

plus dans le désir mais dans la jouissance, dans une époque qui multiplie les objets de jouissance.

La temporalité et la jouissance des jeunes sont ainsi complètement chamboulées par les nouveautés, de plus en plus éphémères. Ces objets précieux deviennent rapidement caducs, ce qui amène à un rétrécissement important de l'intervalle entre deux temps, intervalle essentiel à la formation du désir. Nous observons d'ailleurs des jeunes dans une fermeture dialectique du discours s'exprimant par le biais d'holophrases¹⁶. Au sein des récits de vie réalisés, nous pouvons en relever quelques-uns : « *jsais-pas* », « *stout* », ou encore « *ça-craint* ». Ainsi, pour Ramirez, des objets de rêve sont justement les objets qui empêchent de rêver et de désirer. Et des objets de gain de temps ne nous en laissent finalement aucun. Il en faut toujours plus.

« Toujours plus », c'est aussi ce que relève De Gaulejac (2011) quand il parle du sens de l'existence de l'individu hypermoderne et de l'injonction sociétale à la réalisation de soi-même. A ce « *toujours plus* » de tout, il ajoute l'aspect individualiste de la société contemporaine qui crée un devenir particulier aux individus : au-delà de l'exigence d'autonomie de notre époque, il faut que le sujet s'individualise de manière remarquable. Cela implique que le sujet est maître de son destin, que celui-ci doit être excellent, et qu'il devient dès lors responsable de ses réussites et de ses échecs. Les inégalités objectives ne sont alors pas interprétées comme telles ; elles deviennent des carences et des incompétences individuelles.

Cette mise en exergue des inégalités objectives, également bien connue des services de l'aide et de la protection de la jeunesse, remplacées par les carences et incompétences individuelles est une donnée particulièrement intéressante pour le travailleur social. Selon cette idée, l'individualisme de notre époque pourrait nous faire considérer qu'un jeune qui ne trouve pas sa voie, qui stagne ou qui échoue son projet est un jeune incompétent. Etant donné la population accueillie dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse, ce serait considérer que tous les bénéficiaires sont incompétents de base. Ce serait perdre de vue que les inégalités peuvent éventuellement créer d'autres compétences, et qu'elles sont parfois le signe de compétences plus

¹⁶ « [...] c'est-à-dire compacts, agglutinés, figés à une seule expression qui se suffit à elle-même, que le jeune refuse de déplier ou ne parvient pas à déployer, répétant les mêmes formules, voire le même signifiant isolé » (Ramirez, 2013, p. 42)

difficiles à acquérir pour certains – sans rendre ces derniers complètement incompétents.

Pour continuer dans cette logique, l'époque de l'hypermodernité pourrait tendre les professionnels à voir les bénéficiaires comme des sujets carencés, plutôt que comme des sujets différents de par les inégalités propres à la vie ; plutôt que comme des « individus à défaut » comme les nommerait Assoun (2006). Les carences seraient alors à combler, alors que Ramirez (2013) parle déjà de sujets « gavés » dans nos sociétés individualistes qui en demandent de surcroît toujours plus. L'injonction sociétale de réalisation de soi-même, dans les formes décrites par de Gaulejac, est difficilement opérationnelle autrement, dans l'aide et la protection de la jeunesse, que par une mise en évidence des carences et incompétences individuelles. Et l'obligation de réussir sans fin est un impératif accentuant certainement l'excès d'inexistence dont parle Aubert pour les populations fragilisées prises en charge, que les professionnels tentent vaille que vaille de réinsérer dans la société.

3. Conclusion : les implications de la grille d'interprétation hypermoderne et adolescente

Tout au long de cette partie du mémoire consacré à l'analyse du contexte de l'objet d'étude, nous avons abordé les thèmes de l'hypermodernité et de l'adolescence afin d'en ressortir des espaces d'analyse intéressants pour la question des jeunes dits « incasables ». Nous avons d'ailleurs déjà pu ouvrir certaines questions et par-là engager plusieurs hypothèses explicatives du phénomène étudié.

Ainsi, nous avons mis en exergue les caractéristiques de l'époque contemporaine à travers diverses notions telles que l'individualisme, l'adaptabilité, la flexibilité, la visibilité, le présent compact, etc. pouvant induire schématiquement deux profils d'individus hypermodernes : ceux dans l'excès permanent et ceux dans l'excès d'inexistence. Ces deux profils sont tout autant l'un que l'autre soumis à de nombreuses angoisses existentielles. Avec la réflexion autour de l'adolescence, nous avons compris que cette période était un processus, une transition soumise à une date butoir et propice à l'émergence de beaucoup d'angoisses également.

Nous nous sommes alors intéressés au devenir de ces angoisses provenant de ces deux sources contextuelles pour des individus plus vulnérables sur le plan social et psychique ; nous avons ainsi parlé de blessures narcissiques, d'abandon, de processus de séparation-individuation perturbé, etc. Au niveau institutionnel, nous avons relevé la présence d'isomorphisme et de conflit de loyauté dans le chef des jeunes placés. Ces points de fragilité nous ont ensuite amenés à nous questionner sur les thèmes de l'autonomie, de l'urgence et du passage à l'acte au niveau de système et de l'institutionnel. Ils ont également ouvert le débat sur le mode de relation et le réseau des jeunes, et sur la manière dont ceux-ci peuvent être considérés dans le système en tant que sujet.

Globalement, nous avons saisi que l'ensemble des mutations actuelles importent de porter un regard nouveau sur le système d'aide et de protection de la jeunesse et sur les pratiques d'interventions menées. La jeunesse actuelle, dans ses mutations, nous amène, si pas à revoir l'ensemble de nos pratiques, du moins à en considérer les nuances. Il s'avère alors important de comprendre ce qui est concrètement mis en place pour ces jeunes, quels sont leurs besoins, et ce qui « fonctionne ».

« Ces changements sociétaux se déroulent selon une temporalité beaucoup plus accélérée que celle des changements de représentations. Nous dépensons de considérables énergies à lire les phénomènes d'aujourd'hui avec nos grilles d'interprétation d'hier. C'est au cœur de ce hiatus que les jeunes en grande souffrance perdent pied et ne trouvent plus de place dans les réponses apportées » (Janvier, Beauvais, & Moyon, 2011, p. 65).

A travers toutes les ouvertures réflexives que nous avons initiées dans cette partie, nous avons procédé à ce travail d'actualisation de la grille de lecture dont parlent Janvier et ses collaborateurs. Ouverture que nous prolongeons avec cette question de Borie (2015), introduisant notre propos des jeunes dits « incasables » :

« Dans la notion d'enfant en danger, on oublie souvent un élément déterminant : les valeurs sociales. Tout d'abord, notre société [...] repose sur une valeur centrale : l'argent, l'avoir, la consommation avec pour corollaire l'individualisme. ces références sont éphémères et à effet immédiat. Tout cela nous échappe, nous n'avons aucun moyen d'agir là-dessus (nous ne sommes pas tout-puissants), faut-il faire avec ? Si nous voulons être cohérents, il faut faire contre. Comment se fait-il

alors que les adolescents que nous qualifions d'incasables soient ceux qui, somme toute, reflètent le mieux les valeurs de notre société de plus en plus organisée économiquement sur un mode de dérégulation ? Voilà où se situe le paradoxe. [...] Face à ce paradoxe, notre société prévoit la mise en place de structures pluridisciplinaires à forte dimension « psy ». Mais qui est malade, ces jeunes ou notre système de valeurs qui génère de plus en plus d'exclusions à propos desquelles notre société se donne bonne conscience en multipliant les « outils » de réparation ? N'est-on pas là face à un système pervers dont le travailleurs social et son « client » sont les objets ? » (Borie, 2015, p. 96).

IV. Définitions et paradoxes de la catégorie des jeunes dits « incasables »

La justification du terme « incasable » pour ce travail se situe au sein même de sa définition. Il est donc nécessaire, pour saisir toute l'ampleur de la problématique, de travailler cette terminologie. Tout d'abord, nous tenterons de comprendre pourquoi préférer le concept d'« incasable » pour le développement de ce mémoire. Ensuite, après la justification de ce terme, et même si cette démarche est le contre-pied d'un traditionnel exposé, nous procéderons à sa déconstruction au travers de deux paradoxes qu'il comporte, ainsi qu'au travers de la compréhension qu'il a sur le terrain. Enfin, nous tenterons de comprendre quelle réalité est réellement pointée lorsque l'on parle d'incasable, et pour cela nous reconstruirons une définition spécialement pour ce mémoire par le biais des données exploratoires récoltées chez les professionnels interviewés. Une partie de l'analyse des données récoltées sur le terrain seront donc exploitées dans ce chapitre, à des fins de construction de l'objet d'étude.

1. Justification et définition du terme « incasable »

Face à la littérature scientifique et aux nombreux termes utilisés pour définir la population étudiée dans ce mémoire, nous pouvons nous poser cette première question : pourquoi choisir le mot « incasable » ?

Il s'avère que ce terme semble avoir d'abord été utilisé sur le terrain pour nommer et catégoriser ces jeunes « dont on ne savait plus quoi faire ». Ainsi, plusieurs auteurs se sont attelés à définir ce terme controversé. Barreyre et Fiacre (2009) tendent à le définir comme un terme

« [...] utilisé par les professionnels de terrain pour désigner des situations d'enfants ou de jeunes en danger qui posent problème aux institutions sanitaires

et sociales. Les jeunes dits « incasables » sont une population à la limite des institutions, dont les caractéristiques et les besoins spécifiques relèvent, en général, de plusieurs modes de prise en charge (sanitaire, sociale, médico-sociale et judiciaire) et qui, le plus souvent, ont mis à l'épreuve, voire en échec, des équipes professionnelles successives. » (p.80).

Marquebreucq et al. (2010) mettent en exergue deux manières d'expliquer l'errance de ces jeunes au travers des dispositifs d'aide : soit les manières hors normes que ces jeunes ont de manifester leur souffrance – auto ou hétéro agression, déscolarisation massive, transgressions variées – aboutissent à un refus d'admission ou une exclusion des institutions ; soit les problématiques multiformes de ces jeunes nécessitent une aide multidisciplinaire à laquelle les institutions ont du mal à répondre.

C'est alors que, par ces études de terrain, les termes de jeunes dits « incasables », ou encore celui d' « incasabilité », ont été érigés au rang de concept et d'objet d'étude, puisque ces derniers faisaient sens dans la pratique professionnelle. C'est également cet état de fait provenant du terrain qui a guidé notre volonté de nous intéresser à ce concept en particulier et de saisir son intérêt au sein du système de l'aide et de la protection de la jeunesse. De plus, nous pouvons remarquer dans les prospectus de l'institution choisie pour l'étude de cas que ce terme n'est pas simplement employé sur le terrain, il est utilisé pour l'explication, la clarification et la promotion de l'ASBL.

Pourtant, à côté de cette appellation « incasables », il en existe bien d'autres pour désigner à peu près la même réalité. En effet, certains auteurs préfèrent les termes « adolescents en grande difficulté » (Bynau, 2015), « jeunes aux difficultés multiples » évoluant vers l'idée de « jeunes aux besoins multiples », pour finir sur les « jeunes aux besoins particuliers » (Boudin, 2013). Dès lors, au-delà de son emploi sur le terrain, pourquoi s'intéresser particulièrement à cette notion plutôt qu'à une autre ?

Au sein de ce mémoire, parce que la définition « incasable » renferme d'emblée un aspect primordial dans la compréhension du phénomène des jeunes trouvant difficilement leur place dans notre société : c'est justement cet aspect sociétal, cette idée de « case », de construit social inhérent à chaque catégorie. Le mot « incasable » est intrinsèquement lié à la question de la réaction sociale. Cet aspect social est important à mettre en avant – c'est d'ailleurs la raison pour laquelle le mémoire débute par une mise

en contexte socio-historique – et n’est pas autant exploité dans les autres terminologies proposées au travers de la littérature.

Comme nous l’avons vu à travers les définitions précédentes, l’« incasabilité » recouvre deux champs : un premier, marquant les limites d’un fonctionnement institutionnel et plus largement social, et un second, plus individuel, pointant les besoins spécifiques de ce type de jeune. Ce second point est d’ailleurs l’objet de l’étude de Barreyre et Fiacre (2009) qui ont tenté de mettre à jour les points communs au niveau individuel. Ils ressortent ainsi trois facteurs souvent détectés à la situation d’« incasabilité » : un ou des événements de vie dramatiques – étant fonction de l’interprétation de l’acteur social –, une déscolarisation, des troubles psychiques importants, voire des cas relevant du handicap ou de la psychiatrie. Seulement, ces facteurs ne sont jamais systématiquement présents dans toutes les situations, ce qui implique que, comme le dirait Botbol et Choquet (2015), la seule constante réellement observée dans le phénomène de l’« incasabilité » est les réactions des institutions face aux actes de ces adolescents.

A la suite de ces constats, notre propos est d’emblée plongé dans une conception à la fois constructiviste – puisque la catégorie est fondamentalement un construit social – et systémique – puisque ce concept s’ancre dans un système formé de sous-systèmes. Cela prolonge nos réflexions préalables concernant le contexte duquel provient ce concept d’« incasabilité », et dans lequel s’enracine le système de l’aide et de la protection de la jeunesse.

Dans la continuité de la description de l’« incasabilité » en tant que construit social que nous adoptons pour la suite de notre développement, Botbol et Choquet (2015) amènent une opinion radicale sur le sujet en employant l’expression « fabrique des incasables ». Pour eux, ces cas difficiles mettent les professionnels dans des états émotionnels tels qu’ils amorcent doucement la démotivation et l’épuisement des équipes. Ce phénomène peut même amener les professionnels dans une perte de sens quant à leurs prises en charge. C’est une partie de la problématique que nous aurons l’occasion de déplier dans la quatrième partie de ce mémoire, à travers le sous-système « professionnels ». Face à cette situation, il est urgent pour les professionnels de trouver une autre solution en déclarant leur incompétence. Voici, selon Botbol et Choquet, comment le système fabrique des incasables, puisque la confirmation d’une première mise en échec d’une équipe mène insidieusement à la répétition et la chronicisation de la situation. Cette idée

de « fabrique des incasables » est étayée par Lambrette et Galan (2016), dans un point de vue plus systémique :

« Chaque fois que les solutions tentées sans succès sont appliquées, non seulement elles ne résolvent pas le problème, mais elles le compliquent, formant un cercle vicieux par l'effet duquel des actions qui avaient pour but de changer la situation vont au lieu de cela perpétuer ce qu'elles étaient destinées à changer en détériorant qui plus est la relation à soi et-ou aux autres (et l'estime qui va avec). Les tentatives de solution détériorent, en effet, fréquemment la relation que l'on peut avoir avec les autres (comme avec soi-même). » (p. 66).

De leur côté, Barreyre et Fiacre (2009) n'arrêtent pas leur définition aux deux aspects institutionnel et individuel. Ils sont moins tranchés que les auteurs précédents par rapport à la responsabilité de la société, de l'institution et des professionnels. Pour eux, une réelle compréhension du phénomène ne peut se faire qu'à partir de la définition de l'« activité sociale »¹⁷ de Max Weber dont ils reprennent la définition. C'est donc la conjonction des deux facteurs, ruptures institutionnelles multiples et caractéristiques individuelles du jeune, qui au travers de l'interprétation que le jeune fait lui-même de sa situation qui le place ou non dans une situation d'« incasabilité », et qui l'amène, par cercle vicieux, à être imperméable à toute intervention.

Cette idée de considérer le jeune comme un « acteur social », c'est-à-dire un individu qui agit sur la scène de la société en fonction du sens qu'il donne aux situations qu'il côtoie est un mouvement peu constaté dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse. Il n'est pas rare d'entendre parler les jeunes comme s'ils étaient destitués de leur histoire. Au cours des récits de vie réalisés auprès de jeunes pour ce mémoire, une phrase lourde de sens revient énormément pour l'ensemble des jeunes interrogés : « *je ne sais pas* ». Ainsi, ces jeunes, s'ils connaissent parfois le « comment », ne savent pas toujours le « pourquoi » d'un tel parcours qu'ils vivent malgré tout, et souvent malgré eux. Cette compréhension donnée par Barreyre et Fiacre, même si elle efface un peu la responsabilité de la société dans le phénomène « incasable », a le mérite de replacer le jeune comme acteur de son histoire. Cette manière de considérer le jeune peut alors

¹⁷ « La conscience que les individus ont de leurs activités sociales, le sens qu'ils donnent à ce qui [leur] arrive, l'interprétation qu'ils font de ce qui se passe dans la réalité dans laquelle les acteurs sont engagés » (Weber, 1971, cité par Barreyre et Fiacre, p. 81 2009)

insuffler une nouvelle façon de le prendre en charge¹⁸. La démarche méthodologique de ce mémoire a d'ailleurs ambitionné de replacer le jeune à cette place d'acteur par la mise en place de récits de vie, et plus largement par la démarche de la théorie ancrée qui se fonde en partie sur une vision interactionniste, autrement dit sur l'importance des définitions de situation des personnes d'intérêt.

Avec cette idée d'interprétation de la situation dans le chef de tous les acteurs impliqués dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse, il semblerait qu'un jeune lambda ayant des besoins spécifiques et étant pris en charge par ce système peut à tout moment virer au statut d'« incasable ».

« On ne peut donc pas expliquer les situations d'« incasabilité » par un parcours particulier en protection de l'enfance. Il ne s'agit pas exclusivement d'enfants pour lesquels il y a eu un défaut de la détection, ni un long parcours en protection de l'enfance, ni une prise en compte précoce ou trop tardive des problèmes » (Barreyre et Fiacre, p. 83, 2009).

Cela signifie donc que beaucoup de jeunes différents peuvent se retrouver au sein d'une même catégorie. C'est d'ailleurs un point que nous allons particulièrement traiter dans le point prochain dédié à la déconstruction du concept, puisque comme le précise Chevrier (2015), au travers d'une analyse de cas :

« [...] le jeune homme vit au rythme de « cassures » liées à des prises en charge institutionnelles qui s'épuisent sans jamais véritablement prendre la mesure des troubles du garçon » (p. 43).

Nous touchons ici le danger d'une telle catégorie « par défaut », pour reprendre les termes de Barreyre et Fiacre (2009). L'impossibilité de caser un jeune dans une catégorie prédéfinie par le système d'aide et de protection de la jeunesse engendre un suivi jalonné de cassures institutionnelles, accentuant une histoire déjà entrecoupée et gommant peu à peu les difficultés réelles, voire les troubles du jeune. Cette dernière remarque renferme les deux paradoxes qui nous permettront de déconstruire cette catégorie.

¹⁸ Suite à cette idée d'acteur social, nous pourrions d'ailleurs changer cette notion de « prise en charge », envisageant le jeune comme extrêmement passif dans son suivi.

Pour clôturer la justification de l'emploi du terme « incasable » dans ce mémoire, nous pouvons reprendre une partie des conclusions de Botbol et Choquet (2015) disant que ce concept d'« incasabilité » est intéressant s'il permet au système de s'interroger sur ses catégories et ses pratiques. C'est exactement la manière avec laquelle nous utiliserons ce concept dans le développement de ce mémoire.

2. Déconstruction de la catégorie des jeunes dits « incasables »

Cette déconstruction se développera sur deux axes : un premier, en rapport avec les paradoxes précités, et un second en rapport avec une partie des résultats du travail de recherche mené auprès des professionnels rencontrés.

2.1. Les paradoxes du concept d'« incasable »

La première réflexion qu'il semble essentiel de mettre en évidence est en lien avec le développement que nous avons parcouru à propos de l'adolescence : en effet, à l'adolescence, qu'y a-t-il finalement de plus « normal » que de sortir des cases ? La terminologie d'« adolescent incasable » serait dès lors un pléonasme. De plus, pour certaines situations, au sein d'un système aussi rigide que celui de l'aide et de la protection de la jeunesse, n'est-il pas finalement parfois très sain ne pas pouvoir y être casé ? Ou du moins, ne peut-on pas voir là, au lieu d'une énième déviance de l'adolescent, un signe – parfois le dernier signe pour certains – de santé mentale ?

A côté de cette réflexion contextuelle, le terme incasable en lui-même comporte deux paradoxes : le premier est que l'« in-casabilité » est une catégorie qui est de par sa terminologie une « non-catégorie », une catégorie par défaut (Barreyre & Fiacre, 2009). L'autre paradoxe est celui de remplacer la problématique initiale du jeune par une nouvelle, qui n'est pas intrinsèque au jeune ou à son système mais plutôt une problématique sociétale. Sociétale peut-être mais essentielle dans la détermination de l'aide finalement apportée. De Soto (2010) parle d'ailleurs de la « moins mauvaise

solution provisoire ». Toute la nuance de l'intérêt que nous portons au terme « incasable » se situe dans cette référence au « provisoire ».

Concrètement, « in-casable » est le propre d'un jeune qui ne peut être « casé » quelque part. Au contraire, un jeune casable serait ce jeune pour lequel on pourrait trouver une place, une case, une catégorie d'appartenance au sein d'un système construit. Ainsi, c'est au moment où l'on s'est rendu compte qu'il existait des jeunes avec des problématiques multiples, et/ou qui échappaient aux modes d'intervention, à un tel point qu'on ne pouvait pas les caser, qu'on leur a finalement trouvé une case, pour le moins paradoxale, celle des « incasables ». Pour Botbol et Choquet (2015), le terme « incasable » est critiqué car il constitue une désignation sociale qui résulte pourtant de contre attitudes provenant d'un processus social complexe amenant au rejet.

Nous l'avons compris, toute cette élaboration du concept d' « incasable » se fait au sein et par un système qui est celui de l'aide et de la protection de la jeunesse. Comme le rappellent Lambrette et Galan (2016), en référence à la thérapie brève, ce sont le contexte et les interactions qui permettent de comprendre les relations que les éléments d'un système entretiennent.

C'est pourquoi il est également important de s'attarder sur la notion de « système ».

Ce mot renferme plusieurs compréhensions selon le Larousse (2016) :

- ✓ « Ensemble organisé de principes coordonnés de façon à former un tout scientifique ou un corps de doctrine
- ✓ Ensemble d'éléments considérés dans leurs relations à l'intérieur d'un tout fonctionnant de manière unitaire
- ✓ Ensemble de procédés, de pratiques organisées, destinés à assurer une fonction définie
- ✓ Moyen, plan employé pour obtenir un résultat
- ✓ Appareillage, dispositif formé de divers éléments et assurant une fonction déterminée
- ✓ Société considérée comme un ensemble structuré et rigide
- ✓ Tendance à penser et à agir selon un ensemble de valeurs rigides et dogmatiques »

Ainsi, « un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but » (Rosnay, 1975, p. 91, cité par Ierbet, 1984, p. 15).

A travers ces définitions, nous comprenons que le secteur de l'aide à la jeunesse est un ensemble organisé, comportant plusieurs éléments qui entrent en relation et qui forment un tout. Cet ensemble tend également vers un but et exploite certains moyens. C'est donc bien un « système » car nous avons bien un ensemble circonscrit de professionnels et de bénéficiaires tendant vers des objectifs éducationnels et protectionnels, si nous résumons le titre préliminaire du décret du 4 mars 1991 relatif à l'aide à la jeunesse. Parmi les moyens mis à dispositions pour atteindre ces larges objectifs, il existe différentes institutions offrant divers types d'intervention. Cet ensemble formant un tout solide peut, selon certaines parties de la définition, se montrer rigide et donc tourner à régime fermé. Nous prolongeons ici notre compréhension du paradoxe énoncé plus haut : si nous reprenons cette idée de rigidité, les jeunes « incasables », même s'ils présentent des caractéristiques ontologiques faisant que le système les identifie comme tels, ils ne sont jamais que de purs produits du système. Une catégorie appelée « incasables » s'est créée en réaction à des jeunes que le système ne parvenait pas à placer ; en effet, nous l'avons compris à l'abord des travaux présentés précédemment, le système et ses institutions se sont souvent trouvés incompetents pour la prise en charge de ce genre de jeune. Cette incompetente a amené ces derniers à voyager beaucoup, et donc à ne pas trouver leur place au sein du système de l'aide à la jeunesse. Ainsi, le fait d'être incasable n'est pas à proprement parler la problématique principale de ces jeunes. Mais elle le devient dans et par ce système qui n'a pas pu (et ne peut peut-être toujours pas) les prendre en charge. Ainsi, nous sommes face à un phénomène étrange qui catégorise un individu non pas seulement en fonction de sa problématique, son âge, ou une autre caractéristique intrinsèque à sa personne, mais en fonction de sa place – non-trouvée – dans le système. Phénomène étrange qu'est celui des jeunes dits « incasables » ; phénomène compris ici comme un paradoxe. Paradoxe rappelant en réalité la définition du terme « système » : le système de l'aide à la jeunesse reste rigide face à une partie de sa population qu'il cherche à englober tant bien que mal. En effet, cette nouvelle catégorie témoigne plutôt d'une rigidité que d'une ouverture des frontières vers l'innovation des prises en charge, et plus généralement d'un défaut de mise à jour dans la compréhension de la jeunesse.

En d'autres termes, si nous nous sommes attelés précédemment à comprendre pourquoi il est d'une certaine manière intéressant d'employer le concept « incasable » pour ce mémoire, nous constatons à présent que se centrer exclusivement sur ce terme peut engendrer des paradoxes, voire des effets pervers au niveau de l'intervention¹⁹.

A l'analyse des entretiens qualitatifs menés auprès des professionnels, nous pouvons déjà observer une prise de conscience face à ces paradoxes à travers la réticence de certains à nommer les jeunes comme « incasables ».

Tout d'abord, à l'annonce de mon projet de mémoire pour demander les autorisations de mener des récits de vie, des entretiens et des observations, les professionnels s'exclament :

« Oulà, des incasables, ce n'est pas ce qui manque ici ! Tu auras de la matière ». (Fabrice, chef éducateur de l'hébergement)

Ils ne peuvent pas imaginer à quel point matière il y a, mais peut-être pas celle imaginée au préalable...

En effet, au commencement des récits de vie, je demande naturellement aux professionnels quels *sont*²⁰ les jeunes « incasables » que je peux interviewer. C'est à ce moment que la perplexité des intervenants se fait sentir :

« Qu'est-ce que tu entends par « incasable » ? »

Ce à quoi je rétorque : « et vous ? ».

D'emblée l'intérêt que je porte au concept d'« incasabilité » renvoie à des questionnements, à quelque chose de l'ordre du vide de la catégorie, ou en tout cas du non-sens. Et pour cause, nous avons déjà relevé qu'il s'agit là d'une non-catégorie, aspect du concept que les professionnels n'ont pas manqué.

Pour les professionnels de terrain, le problème s'annonce là : puisque tous les jeunes sont dans l'institution ciblée pour cette étude de cas, les professionnels pointent qu'ils ont tous trouvé une place... ce qui fait qu'aucun d'eux n'est incasable ! J'aurais pu

¹⁹ Je vise ici principalement des interventions qui se focaliseraient sur l'idée que le jeune *est* incasable, et n'est que cela.

²⁰ Je souligne ici l'emploi du verbe « être » pour la situation équivoque qu'il a, à mon avis, produit dans la suite de la discussion préalablement menée pour la construction de mon objet d'étude. En effet, c'est aussi à partir de cet emploi et des difficultés que les professionnels ont rencontrées pour discuter du sujet au cours de mes entretiens que j'ai pu constituer l'ensemble de la réflexion de ce mémoire concernant la définition d'« incasabilité ».

arrêter mon étude de cas sur ce constat si un professionnel n'avait pas ajouté : « Même si certains n'ont quand même pas leur place ici ! ». Le premier paradoxe discuté plus haut apparaît d'entrée dans ma recherche et ses effets se font sentir dans la prise en charge institutionnelle aussi, puisque *certaines n'ont pas leur place ici*.

À conceptualiser le terme d'« incasable » sur le terrain, au sein d'une institution, certains professionnels et moi-même nous surprenons à nous embrouiller l'esprit. Il est très vite possible de tomber dans le phénomène du serpent qui se mord la queue. C'est pourquoi il est essentiel de commencer ce mémoire par une déconstruction de l'objet d'étude, pour le reconstruire au plus près des données du terrain, comme le préconise Kaufmann (2016) dans son approche compréhensive.

2.2. La déconstruction du concept au contact du terrain

Il est dès lors important de partager, dans cette partie, la définition des professionnels rencontrés au cours de l'étude de cas, car une partie des réflexions du terrain viennent nuancer, compléter le terme d'« incasable », voire le critiquer à certains égards.

L'avis communément partagé concernant le jeune dit « incasable » est un jeune que le système n'a pas pu caser dans ses carcans. C'est la dernière case, autrement dit la case « fourre-tout », que nous avons d'ailleurs déjà envisagée dans la partie contextuelle en assimilant la catégorie « incasable » à celle des « états-limites ». A ce titre, l'ensemble des professionnels rejoignent la définition générale retrouvée dans la littérature scientifique. Et pour cause, il s'agit d'une traduction littérale du terme « in »-« cas(e) »-« able ». La difficulté arrive, tout comme dans la littérature scientifique, lorsqu'il faut pointer une réalité et approfondir ce qui rend un jeune non « casable » dans le système.

Une bonne partie de la définition des intervenants interrogés expriment les idées répertoriées précédemment : ce sont des jeunes aux problématiques multiples, au carrefour entre la santé mentale, l'aide à la jeunesse, et la psychiatrie. Ce sont des jeunes aux besoins spécifiques, besoins face auxquels les structures d'accueil telles qu'elles sont conçues ne peuvent pas répondre. Ils témoignent donc des moyens limités de notre système d'aide et de protection de la jeunesse, système au sein duquel les professionnels estiment que ces dénommés « incasables » ont fondamentalement leur place.

Si tous soutiennent cette dernière définition, certains tiennent à l'élargir. Selon eux, il existe aussi d'autres « types » d'incasables, c'est-à-dire tous ceux qui n'entrent pas dans les autres cases, ou qui ne veulent pas y entrer. Ils ne présentent pas forcément plusieurs troubles mais ils mettent par contre à mal toute intervention, qu'elle soit éducative ou thérapeutique, et par la force du système, ils deviennent des « incasables » car personne ne veut les accueillir.

« Finalement, parfois, les incasables sont surtout ceux qui dérangent l'autoritarisme du SPJ »

Certains professionnels s'opposent quant à eux à l'existence même de catégories dans notre système :

« On pointe nos jeunes comme incasables, mais c'est la société qui est excluante »

« Au plus il y a des cases, au plus il y a d'incasables, et inversement ! »

En effet, cette dernière phrase semble très logique, au vu la définition communément partagée. L'opposition à la catégorisation provient de l'idée, pour ces professionnels, que la case masque l'humain. La catégorie empêcherait de considérer l'individu dans sa spécificité générale.

Pour d'autres, le terme « incasable » n'est qu'une nouvelle terminologie pour nommer ce qui a toujours existé dans une société, c'est-à-dire des « exclus ».

En conclusion, il semblerait que la définition la plus générale, mais aussi la plus intuitive, soit la plus partagée entre professionnels et scientifiques. Au-delà de cette définition, la réalité que recouvre l'« incasabilité » est beaucoup plus obscure, certainement parce qu'elle englobe énormément de jeunes extrêmement différents au niveau de leur problématique principale – c'est-à-dire, celle qui les fait entrer dans le système, et qui est autre que l'« incasabilité ». L'« incasabilité » trouve aussi une large compréhension à travers l'idée de rejet ou de « non compétence » des structures d'accueil. Nous constatons que la compréhension commune du jeune dit « incasable » se situe dans une forme de réaction sociale, indissociable de la construction du phénomène.

3. Reconstruction de la catégorie « incasable » : discussion et constitution de l'objet d'étude

Etant donné que la démarche méthodologique s'inspire de la théorie ancrée, nous allons construire une définition commune de la catégorie des jeunes dits « incasables » sur base de l'idée de l'interactionnisme symbolique qui dit que les sujets vivent dans un monde non seulement physique, mais aussi symbolique à travers lequel les symboles prennent du sens à partir des interactions entre individus. Voilà pourquoi il a aussi été important dans la partie méthodologique de relater mon interaction avec le terrain, car cela fonde les définitions expliquées dans ce mémoire.

Nous l'avons compris, nous optons dans ce mémoire pour une définition très large du concept d'« incasabilité » : celle partagée par l'ensemble des professionnels de terrain ainsi que la communauté scientifique, et élargie aux ouvertures amenées par les professionnels.

Nous l'avons vu, malgré l'acception plus large de la définition il n'en reste pas moins qu'une des difficultés des professionnels survient lorsqu'un incasable est finalement placé dans une structure d'accueil et qu'il devient dès lors, en quelque sorte « casé ». Dès lors, comment identifier un jeune placé comme incasable ? Ou plus précisément, comment continuer à repérer un jeune accueilli au départ comme incasable mais pour lequel les professionnels tentent malgré tout un suivi ? Et de ce fait, quel type de suivi est mis en œuvre et en fonction de quelle problématique ?

La méthodologie exposée aux professionnels de terrain et les questions en découlant a ouvert une nouvelle brèche de compréhension à la catégorie des incasables : la notion même d'incasable perd son essence une fois que le jeune repéré comme tel se pose dans un endroit où il est accepté et vu autrement. Une fois encore, ces réactions montrent l'aspect « réaction sociale » de cette catégorie ainsi que son côté « fourre-tout », pour reprendre les termes des professionnels. Beaucoup de jeunes ayant des problématiques différentes sont susceptibles d'être un jour repérés comme « incasables ». Cette catégorie n'a donc, pour extrapoler l'idée, pas de sens pratique puisqu'elle ne pourrait pas constituer un quelconque diagnostic dirigeant le suivi. Elle met simplement à jour, au sein d'un mot constituant une catégorie potentiellement stigmatisante, la défaillance

d'un système social dans le besoin de catégoriser pour permettre une prise en charge. Ces jeunes, non catégorisables de suite ou plutôt pour lesquels le système n'a pas saisi directement la problématique, se voient regroupés au sein d'une catégorie à défaut avec d'autres jeunes qui ne partagent parfois pas du tout leur problématique principale.

Nous pouvons retrouver en annexe une liste non exhaustive mettant en évidence la diversité des problématiques retrouvées dans la catégorie « incasable ». Cette manière d'envisager cette catégorie sous une forme tout à fait hétérogène est une première hypothèse de compréhension de l'existence de cette catégorie dans le paysage institutionnelle : si un jeune est repéré comme incasable, une fois qu'il trouve une place dans une institution, il sera finalement « vu » d'une certaine manière (par exemple sous une des six formes présentées en annexe). Ce nouveau « regard » peut constituer une brèche vers une nouvelle catégorie, reconnue par le système de l'aide et de la protection de la jeunesse. Par exemple, les violents peuvent rapidement devenir « délinquants » (après un passage en IPPJ) et être plus facilement pris en charge dans des CAS²¹. Cela amène à la formulation d'une nouvelle hypothèse de compréhension de cette catégorie dans l'aide et la protection de la jeunesse, que nous aurons l'occasion d'explicitier prochainement : *les institutions permettant la prise en charge de jeunes réputés « incasables » n'auraient-elles pas pour mandat implicite/latent de trouver pour ces jeunes une catégorie du système préexistante ? Plutôt que d'être un lieu de prise en charge du jeune dans toute sa complexité, ces institutions ne s'organiseraient-elles pas, au contraire, d'une manière à réduire la complexité à une case prédéfinie par le système, et dès lors plus lisible pour l'ensemble ?*

Si l'on peut comprendre l'impuissance de la machine de l'aide et de la protection de la jeunesse face à des parcours difficiles à appréhender, il semble important de préciser que certains des professionnels interrogés veillent à considérer cette catégorie « incasables » comme une transition, servant non pas à la mise en place d'un suivi, mais servant plutôt la mise en place de dispositifs permettant de comprendre plus en profondeur le jeune en question. En effet, il serait dangereux que le suivi se fixe sur l'idée d'incasable, n'étant qu'un construit social, plutôt que sur le processus et la problématique première du jeune. Le risque ici serait que l'incasabilité soit une catégorie permettant la prise en charge dans un système fermé mais déplaçant l'attention de la situation problématique réelle du jeune vers une problématique fictive.

²¹ Centres d'Accueil Spécialisés.

4. Conclusion

Au travers ce chapitre concernant la définition du terme « incasable », nous avons pu saisir l'ampleur de la problématique dont traite ce mémoire, ce qui nous a permis d'amorcer quelques pistes de réflexion pour l'analyse des données récoltées sur le terrain, mais aussi de déjà mettre à jour certaines analyses de terrain préalable à la constitution de l'objet d'étude de ce mémoire.

Nous avons d'abord dressé un portrait du jeune dit « incasable » à l'aide de la littérature scientifique. Nous avons ainsi pu voir que l'« incasabilité », au-delà de signifier le fait de ne pas trouver de case, se définissait à partir de deux versants : un sociétal/systémique, et un autre plus individuel. Déjà à ce niveau, nous avons pu constater les divergences entre auteurs concernant la part plus ou moins importante du système dans l'existence de cette catégorie au sein du paysage de l'aide et de la protection de la jeunesse. Nous avons également constaté que c'est la part de l'individuel qui pose le plus de difficulté à la définition.

Nous avons vu les paradoxes et les risques liés à l'utilisation du concept d'« incasabilité » dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse : c'est-à-dire, une catégorie à défaut, une non-catégorie qui risque de gommer la ou les problématique(s) principale(s) du jeune, ainsi que le paradoxe d'une catégorie qui semble « tomber » – attention en réalité, elle tombe fictivement – à l'entrée d'un jeune dans une institution, ce qui aboutit sur un non-sens de l'étude de cette catégorie sur le terrain. Nous avons également pu mettre en évidence le caractère « utile » et même « intéressant » d'envisager la problématique des jeunes dits « difficiles » et « rejetés » des réseaux sous cet angle, justement par le fait que cette appellation résonne fondamentalement comme un construit social qu'il « suffirait » de ne pas perdre de vue, et qui permettrait une réflexion des pratiques institutionnelles et du système, plus largement.

Du côté des professionnels, tous s'accordent sur le fait qu'un jeune incasable est, de prime abord un jeune que le système n'a pas pu caser, qui n'a pas trouvé sa place. Au-delà de cette évidence, les professionnels ont tenu à dresser un portrait plus large du

jeune incasable : il ne s'agit pas seulement d'un jeune présentant plusieurs problématiques, il peut parfois s'agir de jeunes marginaux, ou de jeunes qui sont beaucoup d'autres choses mais qui, en tout cas, dérangent fortement le système par le fait qu'ils ne se laissent pas enfermer dans une catégorie prédéfinie.

Finalement, l'essai de définir l'objet d'étude de manière très restrictive semble être une chimère, car d'aucuns ne seraient d'accord avec une conception étroite de l'incasabilité. Même notre essai de typologie basée sur l'observation et les entretiens des professionnels laisse ouverte la possibilité d'une multitude d'autres figures. Dans ce mémoire, nous nous attellerons donc à la conception commune et très large qui est celle des jeunes n'entrant tout simplement pas dans les cases prédéfinies par le système de l'aide et de la protection de la jeunesse. En effet, pourquoi restreindre une problématique qui comporte potentiellement autant de pistes d'innovation qu'elle comporte d'individualités ?

Si nous reprenons notre repère contextuel : l'analyse de Gaillard permet d'envisager les jeunes « difficiles » comme des jeunes en mutation et qui sont incompris. Selon Gaillard, ils sont à considérer comme des jeunes à part entière qu'il faut apprendre à appréhender autrement que par nos modes éducatifs standards, au lieu de les considérer comme « ayant un problème », « une difficulté », ou encore comme ayant « des besoins particuliers ». En effet, il semblerait que la difficulté que les adultes du monde « finissant » rencontrent avec les jeunes « mutants » provient essentiellement de la relation qui s'instaure entre eux, plutôt que provenant du jeune. Pourtant, les « scientifiques normaux », expression de Thomas Kuhn reprise par Gaillard, continuent de lire les comportements des jeunes « mutants » avec des lunettes obsolètes.

Cette analyse contextuelle nous permet de conclure sur le choix du terme « incasable » et de la définition de celui-ci : ce terme a cet avantage *théorique*²² d'éviter la stigmatisation du jeune par sa référence directe à la « case », étant un construit fondamentalement social. Le terme « incasable » laisse alors le champ ouvert à la discussion de l'émergence d'une nouvelle normalité, que vise Gaillard (2016), située dans le lieu des jeunes. Car sous le prisme du « normal » des adultes du monde « finissant », les jeunes dits « incasables » peuvent très vite être considérés comme des anomalies :

²² L'évitement n'est que théorique car nous verrons que, comme toute catégorie, la catégorie « incasable » peut servir la stigmatisation.

« Les anomalies sont des problèmes ne trouvant pas de solution dans le cadre du paradigme en vigueur : elles ne passionnent jamais les scientifiques [...] » (Gaillard, 2016, p. 117).

Dès lors, l'objectif de la démarche scientifique viserait à résoudre l'anomalie, autrement dit à faire entrer, tant bien que mal, ces jeunes dans une case. Nous tenterons au travers des chapitres à suivre de ne pas tomber dans la « science normale » et de privilégier ce chemin jalonné d'inconnues ouvert par Gaillard. Nous allons donc profiter de l'ouverture offerte par la catégorie « incasable » pour apprendre quelque chose de nouveau sur le système de l'aide et de la protection de la jeunesse, plutôt que de s'efforcer à réduire au silence cette catégorie, en stigmatisant ces jeunes dans d'autres catégories, ou les réduisant au seul fait d'être « incasable ».

Par exemple, au travers la notion d' « acteur social » de Weber, nous pouvons ouvrir cette hypothèse : est-ce que le fait d'être catégorisé comme « incasable » n'est pas une manière pour un jeune de reprendre la main sur son histoire, une manière de redevenir acteur de sa vie à l'âge adolescent, en cessant d'être soumis aux catégories, et donc aux décisions du système ? Nous verrons que cette hypothèse a tout son sens lors de l'analyse du sous-système « jeunes de l'hébergement », dans la quatrième partie de ce mémoire, qui ramène le parcours de vie de ces adolescents placés, vivant les décisions sur leur propre vie comme complètement extérieures à leur volonté, voire leur action.

Nous le comprenons rapidement, l' « incasabilité » comporte assez d'envergure dans sa terminologie que pour être le lieu où se joue soit la réduction de la complexité d'une situation, soit la possibilité de saisir toute l'ampleur de la complexité d'une situation, en obligeant à un « faire autrement ». L'objectif de ce mémoire se tiendra à la seconde possibilité.

A la suite de ces considérations, nous rejoignons finalement la logique de Botbol et Choquet (2015) :

« Ici, l'échec, la rupture, la difficulté à coexister, bref, l'incasabilité, ne sont pas des dysfonctionnements. Ce sont des signes. » (p. 396)

Nous nous demanderons dans la suite de ce mémoire pourquoi un jeune devient²³ « incasable » ? Qu'est-ce que l'incasabilité nous donne à comprendre du fonctionnement du jeune, d'une équipe éducative, et d'une institution ?

« [...] un établissement, un dispositif ou un département où il n'y a pas d'incasables, n'est qu'un établissement, un dispositif, un département, qui a trouvé une martingale pour les rejeter ailleurs, parfois avec le plein accord du réseau des partenaires » (Botbol & Choquet, 2015, p. 397).

A travers l'analyse de l'étude de cas menée dans une institution réputée pour accueillir des jeunes dits « incasables », nous tenterons de comprendre ce que l'« incasabilité » peut amener comme « bénéfices » et comme « travers » à une institution.

²³ En effet, on ne naît pas « incasable », on le devient par appartenance à un système, particulièrement celui de l'aide et de la protection de la jeunesse.

V. Analyse de la catégorie des jeunes dits « incasables » à travers les sous-systèmes en présence

Comme nous l'avons exposé dans la partie méthodologique, le mémoire s'est construit à travers une logique systémique. Cela s'est imposé à travers l'analyse d'observation du terrain, mais aussi lors des diverses interviews menées à la fois auprès des jeunes et des professionnels. En effet, au-delà des sous-systèmes repérés par le fait que « jeunes » et « professionnels » sont catégorisés par leur fonction au sein de l'institution, ces derniers se repéraient entre eux comme tel, et ajoutaient à cela un sous-système « institutionnel ». Ce dernier est le système qui englobe les « jeunes » et les « professionnels » pour créer une instance qui les dépasse mais qui détermine en partie leurs comportements. Il semble que les membres de ces systèmes pointent aussi, à travers le sous-système « institution », le résultat de ce qui se joue au sein de chaque membre et de chaque sous-système.

« J'ai essayé Sarah, mais ici tu ne peux pas... t'as la réalité du terrain : le groupe, les collègues, Francis, que j'adore mais qui... Voilà niveau direction c'est autre chose. T'es pas soutenu, t'es mis sous tension, t'as les jeunes qui quand ils s'y mettent n'arrangent rien... C'est comme ça, c'est un tout, c'est l'institution²⁴. Moi j'ai du plier, je fais des choses que je ne voulais pas, mais c'est comme ça, tu dois suivre à un moment » (Lola, éducatrice à l'hébergement).

L'objectif de cette partie du mémoire est d'appréhender chaque réalité des sous-systèmes « jeunes » et « professionnels », afin de comprendre la troisième réalité qui est celle de l'« institution » pour finalement, appréhender le fonctionnement qu'engendre la catégorie des jeunes dits « incasables » dans une institution de l'aide et la protection de la jeunesse.

Nous entrons à présent dans la partie du mémoire dédié à la production d'une théorie, dans la démarche de la théorie ancrée. Dans l'analyse comparative menée, et à l'aide de la lecture systématique du terrain, ce chapitre est divisé en fonction des sous-systèmes en présence, et à travers chacun d'eux, nous ferons ressortir les axes de compréhension,

²⁴ En réalité, l'éducatrice nomme ici le nom de l'institution.

c'est-à-dire les éléments saillants pour chaque sous-système. Ces axes nous donneront une grille de lecture que nous pourrons exploiter pour l'analyse des deux situations de jeune en annexe, et qui permettent d'éclairer chaque cas sous notre perspective d'« incasabilité ».

La théorie produite à partir des données du terrain gravitent autour de concepts majeurs tirés des entretiens menés auprès des jeunes et des professionnels : il y a respectivement la **relation**, l'**évènementiel**, la **différenciation**, et le **suivi**. L'ensemble de ces concepts se tiennent dans la théorie, dans le sens où ils s'articulent l'un l'autre, successivement à partir du concept de relation qui s'est lui-même imposé à partir de l'analyse du contexte mettant en évidence l'hypermodernité et la situation des jeunes mutants.

1. Le sous-système « jeunes de l'hébergement »

1.1. La parole des jeunes de l'hébergement

Débuter la partie analytique par le sous-système des jeunes de l'hébergement est représentatif de la démarche de terrain et de la volonté de rendre la parole à ces jeunes qui disparaissent souvent derrière un dossier regroupant des traumatismes, préjudices et délits qui finissent par le définir dans le système (Bourcier, Baudelaire, & Lacaze-Morais, 2015). La méthodologie du récit de vie s'est d'ailleurs appuyée sur cette perspective.

Il a donc été logique de mener ces entretiens auprès de tous les jeunes présents à l'hébergement durant le temps de l'étude. Ce choix a été guidé d'une part par le fait qu'il était difficile de repérer d'avance les jeunes dits « incasables » – pour toutes les raisons évoquées dans le chapitre précédent – et d'autre part, j'ai décidé d'ouvrir cette expérience à tous les jeunes par souci d'équité et d'intérêt clinique.

En effet, les récits de vie ont ceci d'intéressant qu'ils peuvent être bénéfiques aux sujets qui le vivent : ils constituent un retour particulier sur leur parcours de vie, ils co-construisent un récit autour de thèmes majeurs de leur existence. De ce fait, si l'ambition première a été de mener des récits de vie pour cette recherche, l'idée était

aussi d'initier un mouvement chez ces jeunes de l'ordre d'un retour sur soi, c'est-à-dire de l'ordre de l'introspection, afin de leur « rendre leur vie », de les rendre acteur de leur propre histoire. Il est certain que cette réappropriation de leur histoire est un des enjeux du récit de vie clinique, et pas du récit de vie « de recherche », mais compte tenu des observations premières concernant la difficulté de définition de la catégorie « incasable », du constat bien connu du caractère « spectateur » du bénéficiaire de l'aide et de la protection de la jeunesse au cours de son passage dans le système, et de la véritable envie de ces jeunes de se « rendre utiles », d'enfin rendre service à leur tour à une personne adulte, l'aspect clinique s'est clairement imposé lors des rencontres avec ces jeunes.

Cet aspect clinique de réappropriation de l'histoire et du passage de spectateur à acteur dans le système à travers la parole est d'autant plus intéressant qu'il a été rendu possible par le biais de la recherche. Comme nous l'avons soulevé dans la partie méthodologique, c'est mon état de besoin d'aide qui a placé le jeune dans une position nouvelle, celle d'un savoir à donner pour aider une personne. C'est une expérience non seulement nouvelle, mais surtout renversante pour celui qui reçoit de l'aide parfois depuis toujours. Cette démarche leur a non seulement permis de s'impliquer davantage dans le processus, ce qui les a ouverts à une plus grande introspection mais leur a aussi donné la possibilité d'expérimenter le don de soi – car il ne le faisait pas pour eux, mais pour quelqu'un d'autre. L'un d'entre eux a d'ailleurs souhaité poursuivre le processus au-delà de la recherche, et tous les autres réclamaient ponctuellement ces « récits de vie ».

Au niveau de la recherche, j'ai toutefois pu relever des écueils par rapport à cette démarche ; les principaux étant ceux liés aux dispositifs de la recherche requérant du temps, de l'espace et de la parole. La limitation dans le temps et l'espace de l'étude n'a pas permis de continuer les récits de vie avec tous les jeunes : certains ont écopé de séjours en IPPJ, d'autres se sont évaporés pendant un temps dans la nature, d'autres encore sont rentrés en famille et habitaient trop loin que pour continuer l'expérience. La durée des entretiens variaient aussi en fonction des jeunes : certains jeunes ne supportaient pas de rester assis à discuter dans une pièce et s'agitaient au bout de vingt minutes, ce qui rendait les entretiens compliqués. Les espaces n'étaient pas toujours soutenant pour la parole du jeune : soit ils ne mettaient pas le jeune à l'aise, soit ils étaient trop bruyants, et quand ils permettaient l'aisance de la parole du jeune, ils ne

permettaient pas l'enregistrement (par exemple, les jeunes agités demandaient de marcher pour faciliter leur parole et leur réflexion).

Au niveau de la parole du jeune, il y eut également quelques difficultés : au-delà des entraves rencontrées par le temps et l'espace, certains jeunes n'étaient pas à l'aise avec ce média langagier et avaient du mal à communiquer. Ils se retrouvaient rapidement bloqués dans un « j'sais-pas-comment-dire » ou s'excusaient de mal s'exprimer. D'autres se perdaient dans ce que j'appelai avec eux des « histoires », ce que certains pourraient appeler des « mensonges », mais, sous les enseignements d'Aichhorn, que je ne voulais pas nommer comme tel. En effet, selon Aichhorn (2005), s'il ne faut pas prendre pour argent comptant tous les dires d'un jeune, il ne faut pas s'offusquer de ces « mensonges » et lui en faire part comme tel, au risque de lui faire honte. Aichhorn conseille plutôt de rediriger le jeune en pointant une « erreur mnésique » (p.25). Pour ma part, certains jeunes étaient à ce point embourbés dans leurs « histoires » qu'il était cliniquement plus judicieux de nommer ensemble leurs dires comme étant des « histoires ».

Cette partie de réflexion concernant le sous-système « jeunes de l'hébergement » est donc le fruit de données récoltées de trois façons : les récits de vie et entretiens cliniques, les observations de terrain, et les discussions informelles. En effet, étant donné le dispositif loin d'être idéal pour mener des récits de vie, les lacunes de certains jeunes au niveau de l'expression langagière, et les enseignements d'Aichhorn concernant la considération à donner aux dires des jeunes carencés, il semble essentiel de prendre en compte l'ensemble de ces méthodes de recueil de données pour obtenir un corpus d'éléments le moins réducteur possible.

Ainsi, quatre thèmes principaux se sont détachés de ce corpus de données : la famille, le relationnel en institution, le fait de se différencier du groupe de jeunes, et la violence. Nous allons donc parcourir ces quatre thèmes à travers trois points : le premier thème de la famille amenant en réalité au second en dévoilant le parcours et les besoins de ces jeunes dits « incasables », « difficiles » ou encore « aux besoins particuliers ». Le troisième thème qui est le fait de se différencier nous amènera à développer un concept que nous appellerons « différenciation » et les prémices de notre théorie. Le quatrième thème est en filigrane des trois premiers, dans le sens où la violence a toujours été

observée dans l'un des trois contextes précités (la famille, l'évènementiel et la différenciation) et qu'il semblait plus intéressant de la laisser intriquée dans ceux-ci.

1.2. Le parcours et les besoins : une question de « famille »

« [...] conditions de socialisation extrêmement paradoxales. Ces jeunes, écrivent les auteures, sont déplacés de chez eux pour des motifs qui leur sont rarement explicités, avec des conséquences, à long terme sur leurs possibilités d'affiliations ultérieures. Ils sont rarement associés aux décisions relatives à leur avenir. L'institution ne leur laisse pas la possibilité de s'affilier avec des « autrui significatifs » pour les soutenir dans un ancrage au monde et dans une définition de soi dans ce monde. Alors que l'institution tend à faire silence sur l'histoire de ces jeunes, à leur imposer un parcours, à ignorer leurs affiliations, elle n'en demande pas moins aux jeunes de se livrer, d'en dire quelque chose, en d'autres termes de s'engager biographiquement » (Cheronnet, 2016, p. 26).

La réflexion de Cheronnet résume pleinement la situation dans laquelle j'ai mis les jeunes que j'ai interviewés dans le cadre des récits de vie. Elle exprime bien la raison de quelques écueils méthodologiques relevés précédemment : beaucoup de jeunes s'exprimaient en disant « j'sais-pas », « ben-j'ai-pas-choisi », « t'sais, j'étais petit moi... ». Autant de phrases, voire d'holophrases, qui signifient que leur parcours dans l'aide et la protection de la jeunesse a essentiellement été imposé. Et effectivement, « on » leur demande – moi, en l'occurrence, par le biais des récits de vie – de conter l'histoire de « leur » vie dans ce système contraint. Péniblement, ils tentent de m'expliquer leur parcours, leurs placements et déplacements, et au fur et à mesure, ils dévoilent, par leurs holophrases, le paradoxe exprimé par Cheronnet que leur demande les institutions.

Tout ce qu'ils relèvent alors, avec plus de ferveur, c'est cette question de l'affiliation, et du risque de la désaffiliation.

« Un enfant ça naît pas pour être placé, tu vois. C'est fait pour vivre dans sa famille et tout. C'est sûr quand la famille a pas les moyens pour l'élever et qu'il est placé, là oui tu vois. Mais moi ... j'avais tous les moyens. Mes parents avaient les moyens et tout. Et je me retrouve placé tu vois et donc... et donc j'ai pas ma place dans une institution en tout cas tu vois. Vu que j'ai encore mes grands-parents et pour moi c'est ma place là-bas tu vois » (Norman, 16 ans).

« Non j'ai pas ma place en IPPJ. Normalement tous les jeunes c'est chez eux qu'ils sont à leur place, non ? Fin si j'ai fait des conneries, et j'ai du assumer et tout ça ... C'est ça que tu veux dire ? » (Julien, 17 ans)

Au-delà de l'affiliation, ils se disent en manque de tout ce en quoi consiste une famille : l'amour, l'affection, l'attention, la chaleur, la bienveillance et les limites bienveillantes.

« Moi j'ai pas ma place ici.. j'ai fait des conneries comme tout le monde mais... Ma place elle est chez ma mère. Ce sont mes parents, c'est ma famille c'est mon sang... Ici j'ai rien, j'ai pas de parents j'ai pas de famille j'ai rien... On veut essayer de m'aider alors que j'ai rien. La famille... il y a l'amour dans la famille, il y a le bonheur, il y a plein de choses ; il y a des câlins, il y a des bisous, il y a plein de trucs dans la famille qu'il n'y a pas ici. » (Joachim, 16 ans)

Certains sont alors maladroitement en quête de liens, et d'autres restent dans la fuite perpétuelle.

K : « J'exclus les autres parce que... tu sais je m'attache vite aux gens. Avant c'était le contraire, quand j'étais petit je restais beaucoup dans mon coin. Puis j'ai essayé de m'attacher aux gens pour que ça m'aide... Mais je trouve que je me suis trop confié et qu'il y a trop de fois où euh... je sais pas quand je me confie aux gens c'est pour qu'ils m'aident, fin parce que je sais que derrière il y a moyen de faire avancer un truc ou quoi... et quand je me rends compte que ce n'est pas possible ben ... Ou aussi quand j'étais gosse j'ai été abandonné deux fois par ma famille d'accueil qui m'avait réadopté enfin voilà quoi depuis ça.. je sais pas. [silence] La plupart du temps en rejetant les autres tu mets à mal ... le projet ou en tout cas le truc qui a été mis en place »

Moi : « et c'est ton but ? »

K : « Non c'est pas... je sais pas pourquoi je fais ça mais c'est pas mon but de détruire ce qui a été mis en place quoi sinon ça sert à rien. La plupart du temps, pour pas faire de la peine aux gens, ben je fais le bâtard quoi comme ça les gens ils m'aiment plus et voilà quoi » (Karim, 17 ans)

Nous l'avons vu, les jeunes repérés comme « incasables » sont aussi appelés des jeunes aux « besoins particuliers » ou « spécifiques ». Le constat intéressant analysé à la suite des récits de vie menés auprès de ces jeunes est qu'ils parlent énormément, voire essentiellement de leur famille ou de l'envie d'avoir une famille. Ce qui ne constitue pas un besoin « particulier ». Au contraire, c'est un besoin fondamental : celui d'appartenance et d'affection.

C'est bien connu, la famille est la base sécurisante qui est le pilier de notre développement et de nos relations futures. Les travaux de nombreux psychologues du développement tels que Bowlby, Ainsworth, Spitz ou encore Winnicott (Benedetto, 2015), pour ne citer que les plus connus, vont largement dans ce sens. Alors pourquoi ai-je été surprise, au même titre que les professionnels, d'apprendre que le besoin le plus cité par les jeunes dits « incasables » était ce besoin de famille ? Autrement dit,

pourquoi ai-je été surprise d'apprendre que les jeunes « incasables » avaient les mêmes besoins que moi ? Cette surprise rappelle la dichotomie « eux » versus « nous » mise en évidence par Etienne De Greeff (1947), qui nous dit que dans la délinquance, nous sommes appelés par instinct de défense à stigmatiser les délinquants comme « eux » en accentuant ce qui nous diffère d'« eux ». Pourtant, De Greeff (1947) rappelle également que nous avons plus de similitudes que de différences, et que c'est dans ces similitudes que nous pouvons comprendre – et pas accepter – leurs comportements.

Par la catégorie des jeunes dits « incasables », il s'opère une dichotomie « incasables » versus « intervenants ». Les professionnels tentent d'aider ces êtres humains en accentuant ce qui les diffère de « nous »²⁵, particulièrement par le fait de les appeler « incasables ». « Incasables » c'est-à-dire, dans cette logique, que même la grille de lecture exploitée dans un système « spécialisé » ne permet pas de les saisir. Autrement dit, ils sont d'autant plus différents de « nous », puisqu'on ne peut même pas les comprendre par le biais des catégories que le système conceptualise pour les autres « eux ». Non seulement il existe cette dichotomie entre « eux » et « nous », mais parmi ces « eux » les « incasables » sont d'autant plus différents. Nous les appelons ainsi logiquement « jeunes aux besoins particuliers » car, comme ils sont si différents de « nous », ils doivent avoir des besoins très particuliers, à nouveau très différents des « nôtres ».

Or combien de fois, au cours de mes observations ou entretiens avec les professionnels, n'ai-je pas entendu les intervenants s'exclamer après un acte éducatif « *j'ai fait comme avec mes gosses !* ». Il semblerait donc que ça ne soit pas tant les jeunes qui ont des besoins particuliers, que l'éducation que le système leur offre qui doit être particulière. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les professionnels de ce milieu s'appellent des « éducateurs spécialisés ». Ainsi, selon Aichhorn (2005), c'est bien dans ses méthodes que l'éducation spécialisée se différencie largement de l'éducation générale. Il s'agirait donc plus d'une question de méthode que de besoin. Cela peut ressembler à un effet de langue, et l'on pourrait nous accuser de jouer sur les mots dans ce mémoire. Mais au contraire, l'existence d'une catégorie de jeunes dits « incasables », et la préférence de certains professionnels à la nommer « jeunes aux besoins particuliers » sont révélatrices de la focalisation mise sur la compréhension de cette population en dehors de toute implication sociétale. Autrement dit, en dehors de toute considération systémique du

²⁵ C'est-à-dire les professionnels.

phénomène d'« incasabilité », ce qui amène à considérer qu'« ils » ont des besoins particuliers, c'est-à-dire différents des « nôtres ».

A travers les récits de vie, j'ai pu constater que leurs besoins ne sont pas si particuliers, que du contraire, ils sont « standards » et ressemblent aux « nôtres ». Et d'autant plus, peut-être, chez ces incasables que nous ne parvenons pas à saisir... *Et si l'on se trompait dans notre postulat de base quant à la quête de besoins particuliers de ces jeunes ? Et si ces jeunes nous demandaient et nous montraient une autre voie d'intervention ?*

Ainsi, il s'agirait plutôt de mettre en place un chemin original permettant l'atteinte des besoins de ces jeunes, besoins, somme toute, tout à fait « standards ». La particularité ne se situerait donc pas dans le besoin lui-même mais plutôt dans la manière de combler ces besoins, c'est-à-dire comme le dirait Aichhorn, dans la *méthode* éducative. Et pour parler de cette méthode différente, nous commencerons par aborder le terme de « relation ».

1.3. La relation jeune-éducateur

Nous abordons à présent notre premier concept. La relation est un terme que j'ai beaucoup entendu lors de mes observations et lors de mes entretiens sur le terrain, autant du côté des professionnels que des jeunes.

Les jeunes dits « incasables » provoquent le système sur les pratiques éducatives et thérapeutiques mises en place *pour*²⁶ eux. Ils demandent d'autres manières de les appréhender, c'est-à-dire d'autres pratiques d'intervention. Celles-ci ne sont pas spécialement innovantes sur le fond mais plutôt sur la forme : en effet, la demande des jeunes se situe spécifiquement au niveau de la *relation* que les éducateurs entretiennent avec eux.

²⁶ L'emploi du « pour » est souligné ici pour montrer que le système d'aide et de protection de la jeunesse, dans ses mesures et ses catégories préexistantes, reste dans une forme d'assistanat de ses bénéficiaires. Au cours des observations et de l'écoute des professionnels et mandants, beaucoup parlent de plus en plus « d'accompagnement » du jeune et de volonté de remettre le jeune au centre de son histoire, tout en conservant l'idée qu'ils mettent en place des suivis *pour* ces bénéficiaires, plutôt qu'*avec* eux.

Nous retrouvons dans le projet pédagogique de l'institution étudiée une place privilégiée donnée à la relation avec le jeune : la notion d'accueil tient un rôle très important aux yeux du directeur, ce qui est la première phase permettant la relation. Ensuite ce projet parle d'une rencontre avec le jeune. L'ensemble de ces moments d'accueil et de rencontre soutiennent la création d'une relation éducative, voire thérapeutique avec le jeune censé permettre l'accroche du jeune, l'observation et le diagnostic. A travers son projet pédagogique, l'institution postule donc que la socialisation d'un jeune en difficulté passe par quatre phases : l'accroche, l'observation, le diagnostic et l'orientation, qui ne sont possibles qu'à partir d'une relation éducateur-jeune. Cette dernière étant définie à partir des notions d'accueil, de rencontre, de « prise de risque » dans les moments passés avec le jeune, d'innovation, etc. (cfr Arbre des objectifs et triangle des acteurs à l'Annexe I, point 2.).

Pourtant, les jeunes rencontrés pour les récits dénoncent en quelque sorte l'absence de cette relation dans le chef de plusieurs éducateurs. Après trois mois d'observation participante et d'entretiens menés auprès des jeunes, je recevrai d'ailleurs un message dans mon casier de l'un d'entre eux me remerciant, de la part de tous, de leur accorder autant d'attention... Suite à ces paroles, nous pouvons nous poser ces questions, qui vont guider le reste de notre réflexion : *Qu'est-ce que signifie « être en relation » pour un jeune de l'hébergement versus pour un éducateur de l'hébergement ? Qu'est-ce qui fait que les jeunes ne se sentent pas en relation avec les éducateurs à ce moment précis de l'histoire de l'institution ?*

a. « Être en relation » pour un jeune de l'hébergement

Suite à ces questionnements, j'ai interrogé plusieurs jeunes qui remettaient en question la relation qu'ils avaient avec l'équipe éducative afin de comprendre leur manière de se considérer ou non en relation, jusqu'à la création de liens, avec quelqu'un.

« Ben c'est comme toi... tu passes du temps avec nous... On fait des jeux, on s'amuse [silence]. Voilà tu fais attention à nous et les autres c'est des connards qui restent dans leur bureau » (Roger, 16 ans)

« T'as une bonne relation avec quelqu'un quand t'es là pour lui, t'as passé du temps avec tu vois quoi... Genre on a une bonne relation nous deux, non ? (rires) » (Norman, 16 ans)

« Toi et Lola je sais que vous serez là... Vous vous investissez à fond pour nous, je sais que pour d'autres je peux crever » (Thomas, 15 ans)

« Bah ouais on a une bonne relation... Moi je te respecte parce que tu passes du temps avec moi » (Aléandre, 15 ans)

Après réflexion sur mon investissement et le temps passé avec ces jeunes, il semblerait que mon mémoire leur a, indirectement, fait beaucoup de bien au niveau relationnel. C'est un « bénéfice collatéral » du mémoire qu'il est important de noter et qui a permis d'appréhender différemment la notion de relation éducative.

Les jeunes à travers mon action de recherche, nous ont permis de mettre en évidence qu'« être en relation » nécessitait du temps et de l'investissement à leur égard. Une relation va au-delà de « bien s'entendre » avec quelqu'un ; Ainsi, Aléandre pouvait dire bien s'entendre avec certains éducateurs, mais ne pas considérer entretenir une quelconque relation avec eux.

D'autres jeunes tenaient à nuancer le type de relation qu'ils pouvaient entretenir avec les différents éducateurs : certes, Briec était en bonne relation avec tout le monde, se considérait bien en relation avec chaque éducateur, mais mettait une différence entre les éducateurs qu'il tenait à revoir après son accompagnement et ceux qu'il n'allait pas chercher à recontacter. Avec lui, nous avons donc nuancé la *relation éducative* du *lien* qui peut se créer avec un éducateur.

Dès lors, la *relation éducative* est un contact de plus ou moins longue durée entre un jeune et un éducateur qui nécessite la mobilisation de l'éducateur auprès de ce jeune en termes de temps et d'implication. Le *lien* entre un jeune et un éducateur se crée à partir d'une relation éducative donnant lieu à des bribes d'attachement et de transfert/contre-transfert. Notons que nous pouvons davantage nuancer la relation éducative en termes de positive versus négative, à la manière de Freud lorsqu'il parle de transfert²⁷ positif versus négatif entre un thérapeute et son patient (Chartier, 2011) ; une relation positive est une relation entretenue par les deux protagonistes, alors qu'une négative serait une

²⁷ Pour Freud, le transfert est la répétition de modes de lien inconscients envers l'analyste, gouvernant les façons d'aimer du patient. C'est la résistance par excellence du patient et c'est également le meilleur levier de changement en thérapie (Chartier, 2011).

relation sans cesse attaquée par les élans inconscients du jeune – voire du professionnel si son contre-transfert²⁸ n'est pas suffisamment analysé.

b. « Être en relation » avec un jeune pour un éducateur de l'hébergement

En ce qui concerne les éducateurs de l'hébergement, la définition de ce que signifie « être en relation » avec un jeune variait beaucoup. Deux écoles se sont pourtant dessinées : une première, confondant, contrairement aux jeunes, la relation et le fait de bien s'entendre avec un jeune, la seconde, confondant, contrairement aux jeunes, le fait d'être en relation et d'avoir un lien avec un jeune.

Typiquement, les partisans de la première école parlent d'« accroche » lorsque je leur demande s'ils ont ou non une relation avec un jeune en particulier ; ils se sont « bien entendus » lors d'une occasion particulière avec le jeune. Nous l'avons vu par le biais du projet pédagogique de l'institution, ce qui constitue une accroche est certes le point de départ d'une relation, mais reste différent. Selon ce projet, il manque effectivement une rencontre, et même des « moments de rencontre » entre l'éducateur et le jeune pour réellement parler de relation. L'élément hypothétiquement dangereux à relever dans cette confusion entre l'accroche et la relation se situe au niveau du postulat de l'institution qui tend les éducateurs à diagnostiquer puis à orienter les jeunes à partir de leurs observations et la relation qu'ils ont fondée avec ces jeunes. Autrement dit, si l'accroche est synonyme de relation pour certains éducateurs, ceux-ci risquent non seulement de se tromper dans leur diagnostic et dans leur orientation – puisqu'ils partent d'une prémisse fautive en se pensant en relation avec le jeune –, mais surtout ils risquent de s'engager dans une « prise en charge » plutôt que dans un « accompagnement ». En effet, si le PEI du jeune est censé être défini avec lui, c'est qu'il est censé être pensé et discuté avec lui. Cela demande du temps et de l'implication de l'éducateur pour co-construire le PEI, autrement dit, cela demande une relation éducative. Un PEI défini en collaboration avec le jeune est un accompagnement, alors qu'un PEI défini seulement en fonction des observations faites sur le jeune signe une prise en charge dans laquelle le jeune ne se sentira pas forcément acteur. Cela signifie également que la prise en

²⁸ Le contre-transfert est mouvement inconscient provenant de l'analyste, ayant pour effet de contrecarrer le transfert du patient. Il est tout aussi indispensable de l'analyser car il fonde l'interprétation de l'analyste en thérapie (Chartier, 2011).

charge est plus propice à être vécue par le jeune comme une imposition que comme un choix, ce qui rappelle les propos que nous avons tenu dans le point traitant de la parole des jeunes. Nous poursuivrons cette analyse dans le point consacré aux suivis des jeunes dans le sous-système « institution ».

Nos observations et hypothèses rejoignent les considérations de Coenen (2014) dans son ouvrage prônant une éducation sans punition. Coenen justifie en partie sa position éducative non répressive par le contexte sociétal actuel, et il reprend d'ailleurs la plupart des éléments que nous avons relevés dans le chapitre précédent sur le contexte hypermoderne – même si Coenen, comme Gaillard, ne nomment pas les choses comme tel. Il soutient dès lors que c'est la relation affective amenant à la confiance qui fait aujourd'hui figure de contrôle social, plus que la répression. Il place ainsi le concept de relation et de lien comme les fondements de l'éducation spécialisée, de la même manière que le projet pédagogique de l'institution étudiée. Une relation éducative, émotionnelle telle qu'il la décrit, fait pour lui office de contenance et est même une condition *sine qua non* pour l'acceptation de règles exigeantes. Autrement dit, et pour en revenir à notre hypothèse dangereuse de la confusion entre l'accroche et la relation, nous émettons l'hypothèse qu'un PEI peut être vécu de deux façons en fonction de la relation entretenue par l'éducateur qui l'élabore : soit comme l'imposition d'un projet, d'une marche à suivre si la relation n'est pas assez forte, voire inexistante, soit comme un projet co-construit signant l'accompagnement et surtout l'investissement de l'éducateur dans ce projet.

Du côté de la seconde école, confondre la relation et le lien peut être tout aussi dangereux puisque le lien comporte, selon notre conceptualisation, une dimension d'attachement qui n'existe pas ou peu dans la relation. Une relation et un lien ne se prêtent pas à la même interprétation ; il y a beaucoup plus d'enjeux au niveau de la problématique du jeune dans un lien que dans une relation, ce qui n'implique donc pas les mêmes interprétations quant à ce qui se joue entre l'éducateur et le jeune. A ce niveau, l'attention doit particulièrement être portée sur les notions de transfert, de contre-transfert et d'isomorphisme, qui doivent être travaillées en équipe.

c. L'organisationnel et l'évènementiel au détriment du relationnel

Dans ce point, nous nous intéressons à la seconde question posée lors du développement du concept de relation : *qu'est-ce qui fait que les jeunes ne se sentent pas en relation avec les professionnels ?*

Nous avons déjà eu l'occasion d'exploiter le terme « évènementiel » au rang de concept dans le chapitre dédié au contexte, dans la partie traitant du présent compact et de la logique d'urgence de l'institution. Aussi, nous avons déjà entrevu les répercussions de l'organisationnel et de la gestion de groupe, dans ce même chapitre contextuel concernant l'autonomie des jeunes. Nous renvoyons donc le lecteur à ces pages pour rappel de la définition de ces concepts.

Le constat précédemment évoqué est lourd : l'organisationnel et l'évènementiel prennent la place du relationnel. Ou bien, comme le dirait le directeur pédagogique :

« Il faudrait penser à remettre de l'individuel dans l'accompagnement qui ne se résume plus qu'à de la gestion de groupe » (Bernard, directeur pédagogique de l'institution)

Si le travail individuel rime forcément avec plus de relationnel, il s'avère que le relationnel ne passe pas exclusivement par plus d'individuel. En effet, les jeunes considéraient que j'étais très en relation avec eux, alors que je passais le plus clair de mon temps en groupe, avec eux. La différence se situe donc plus au niveau de la qualité de ce temps passé en groupe avec les jeunes. Effectivement, la relation est à la fois une question de temps, mais également d'implication du professionnel. C'est une nuance que l'éducatrice, Lola, n'a pas manqué de repérer :

« T'en as qui sont là pour ouvrir des portes et distribuer des gâteaux aux heures strictes, mais ne leur demande surtout pas de faire autre chose. T'en as un l'autre jour, qui m'a demandé pourquoi je jouais avec eux... t'as déjà compris quoi »

« Compris quoi ? »

« Bah l'implication quoi ! Ne leur demande pas de faire autre chose que l'organisationnel, c'est mort ! Mort j'te dis ! Mais je comprends t'sais... Il y en qui ont raison parce que t'inquiète pas que si le ptit dej' n'est pas rangé à 8h30 le matin, tu vas voir ce qui va te tomber sur la gueule ! Rien à foutre que t'aies fait de l'individuel avec l'un pour qu'il se lève hein, tu vas ramasser ! »

Lola nous montre à quel point l'organisationnel de l'hébergement prend une place importante dans l'accompagnement du jeune : il faut que « tout roule » pour l'éducateur suivant qui prend son service, sans quoi ce dernier « *te tombe dessus* » en tant

qu'éducateur précédent qui aurait dû s'assurer que tout soit prêt. Nous voyons que le fait de travailler en équipe peut être une difficulté dans l'accompagnement d'un groupe de jeunes, car l'ensemble des membres doit être extrêmement bien coordonné pour être cohérent. Il semblerait que dans cette institution, la cohérence passe par le respect à la lettre du règlement d'ordre intérieur, quitte à ne pas respecter le projet pédagogique de l'institution, puisque ce dernier tend à privilégier la relation au jeune. Sur le terrain, ce n'est pas vraiment ce qui est observé étant donné les questions organisationnelles qui surviennent au quotidien.

A côté de cela s'ajoute l'événementiel, sur lequel nous n'allons pas revenir mais qui ajoute des freins à l'attention portée à chaque individualité et au temps de qualité passé avec le groupe de jeunes.

Drieu et al. (2010) nous dresse le constat d'une telle situation dans une institution :

« Lorsque les institutions se retirent derrière leurs dimensions organisationnelles, ces cliniciens de l'accompagnement, du soin se sentent aussi abandonnés, écartelés par rapport à ces jeunes entre soutien et répression. Faute d'institution qui fasse lien de transmission par rapport à leurs pratiques, ils vont se retrouver tant bien que mal en tant que groupe en mettant en jeu inconsciemment des mécanismes émissaires qui organisent l'exclusion, tantôt des adolescents, parfois de leurs collègues souvent perdus dans l'investissement de ces jeunes oubliés » (p. 56).

Tout l'intérêt de ce constat se situe au niveau de l'exclusion potentielle non seulement du jeune, mais également du professionnel. A ce titre, nous avons le témoignage de Lola, et prochainement de Soline :

« Moi je me suis retrouvée toute seule avec Thomas... On m'a clashée comme jamais t'imagines même pas. Et tu sais quoi ? Être investie comme ça, toute seule, je ne suis même pas sûre que ça rende service au jeune... »

L'intérêt de se pencher sur la catégorie des jeunes dits « incasables » nous amène inévitablement à la question de l'exclusion, mais pas seulement du jeune, des professionnels également. Il y aurait donc des professionnels qui subiraient le phénomène d'« incasabilité » autrement que par l'épuisement en tant que membre d'une équipe qui tente des choses sans cesse mises à mal ; *il y aurait aussi des*

professionnels épuisés par le fait de se retrouver incompris de leurs collègues et eux-mêmes exclus, à l'instar de leur « protégé ».

A côté de ce constat, rappelons la nuance effectuée précédemment entre l'accompagnement et la prise en charge des jeunes ; par l'organisationnel et l'évènementiel, les professionnels se trouvent bien plus dans un travail de prise en charge, que dans un accompagnement du jeune. Et réciproquement, il semble que l'évènementiel survient principalement dans le cadre d'une prise en charge, puisque cette dernière laisse entendre sémantiquement que le jeune est une charge à soulever, porter, dans un état passif. La prise en charge demande une grande attention portée à l'organisationnel au détriment du relationnel qui, nous l'avons vu, est phénomène pilier de l'évènementiel. Cette situation de prise en charge et d'évènementiel n'entraîne pas un accompagnement du jeune dans son projet, mais plutôt un suivi : le professionnel suit le jeune dans ses événements de vie, il se tient donc derrière lui et se place forcément en réaction aux événements. Au contraire, l'image de l'accompagnement est un professionnel qui se tient à côté du jeune et qui participe, voire impulse, ses événements de vie. Nous aurons l'occasion d'exploiter à nouveau cette conception du suivi dans le graphe de la partie traitant du sous-système « institution ».

d. Conclusion

A partir du « besoin de famille » rappelé par les jeunes dans leurs récits de vie, nous avons été amenés à considérer le rôle prédominant de la relation éducative, devant être affectueuse et émotionnelle pour Coenen (2014), dans l'accompagnement d'un jeune. Nous avons déplié cette notion de relation en la différenciant de l'accroche et du lien, et nous avons émis quelques hypothèses concernant l'implication de cette nuance pour l'accompagnement. Cela nous a d'ailleurs amenés à nuancer également l'accompagnement : il n'y a accompagnement que lorsqu'il y a un PEI défini *avec* le jeune. Sinon, nous parlerons plutôt de « prise en charge », autre terme énormément utilisé sur le terrain. Cette différenciation entre accompagnement et prise en charge est une donnée importante pour la compréhension de notre second concept : l'évènementiel.

Nous avons mis en évidence l'importance que prennent les aspects organisationnels et l'évènementiel dans le travail de prise en charge des jeunes. Et cela au détriment du

relationnel. Cela signifie que d'une certaine manière, le groupe prime sur l'individuel dans cette institution. Nous remarquons dès lors que le professionnel se place plutôt dans une position de « suivi » du jeune, plutôt que d'un accompagnement.

1.4. Se différencier du groupe, se détacher de la masse, et la revendication de sa santé mentale à travers un comportement institutionnellement déviant

Nous venons de voir que par l'évènementiel, le groupe prime sur le relationnel et donc sur le travail individuel. Ce constat nous amène à une autre observation récurrente au cours des entretiens de récit de vie et durant les moments passés avec les jeunes. À plusieurs occasions, et pour pratiquement tous les jeunes, il était essentiel pour eux de se différencier, d'une manière ou d'une autre du groupe de jeunes. Mais l'intérêt n'est pas seulement de se différencier : il faut se différencier pour redorer son blason, c'est-à-dire en montrant que « *je suis mieux que les autres jeunes* ». Et l'intérêt n'est pas seulement de se le dire, mais que les professionnels en soient témoins et le reconnaissent. C'est ce que nous appellerons la « différenciation positive » dans ce mémoire.

Ainsi, le seul jeune posé et parlant avec un français correct se démarque du groupe en se positionnant comme plus mature ;

« Moi je suis pas comme les autres jeunes ici... je veux dire est-ce que tu parlerais à Roger comme tu me parles à moi ? Je vois bien que les éduc me voient plus comme un adulte que comme un gamin » (Karim, 17 ans)

Un jeune respectueux des règles de l'hébergement se targue de pouvoir vivre en communauté par rapport à d'autres jeunes plus difficiles ;

« Regarde-moi ces saisis... Bande d'animaux, je vais les saccager moi. Même pas capables d'écouter. Ils ne méritent pas l'attention des éducateurs, moi je mérite ! Une bonne tarte dans leur gueule c'est tout ce qu'il faut ! J'ai plus rien à voir avec ces ahuris » (Brieu, 19 ans)

Un autre, ayant connu des institutions psychiatriques, tend à se montrer sain d'esprit par rapport à d'autres ayant des traits de maladie mentale ;

« J'avais ma place ici, mais maintenant il y a trop d'handicapés... » (Roger, 16 ans)

Nous voyons que tout peut être sujet à la différenciation positive du jeune par rapport au groupe. Mais surtout, nous pouvons d'ores et déjà noter que cette différenciation

positive se fait par le biais du regard des professionnels : le jeune en question adresse toujours cette différenciation au regard du professionnel, que ça soit par ses paroles ou son attitude. A tel point que le caractère « positif » de cette différenciation est en réalité attribué par le jugement de l'équipe éducative. C'est par un effet rétroactif de ce jugement, un retour des professionnels sur l'attitude et le comportement des jeunes, que chaque jeune trouve sa différenciation positive.

C'est comme si chaque jeune se devait de se prémunir de caractéristiques propres pour se différencier des « *autres jeunes* », observés comme moins « bien ». Il a été difficile d'enquêter sur le sens que revêt cette nécessité de se différencier positivement du groupe pour révoquer cette appartenance, par le biais d'une caractéristique jugée comme meilleure à la norme de ce groupe. Nous pouvons cependant émettre quelques hypothèses à ce besoin présent chez pratiquement l'ensemble des jeunes. Pour ce faire, nous nous basons sur l'axiome de Coenen (2014) qui dit que toute personne souhaite se bâtir une personnalité grâce à une image de soi gratifiante. De ce fait, nous émettrons l'hypothèse que valoriser une caractéristique personnelle est certainement une manière pour ces jeunes de se valoriser soi-même, et d'augmenter un peu leur estime de soi. Aussi, il est probable que la mise en évidence de cette caractéristique auprès d'une figure professionnelle – comme je l'étais – est une manière d'exister en tant qu'individu différencié du groupe, puisque nous avons déjà vu à quel point la gestion du groupe et de l'évènementiel peut occulter les individus en annihilant tout travail individuel avec les jeunes. Cette différenciation positive serait une façon d'advenir en tant que sujet à part entière ; d'enfin se faire remarquer pour une raison positive.

Toutefois, nous allons nuancer et développer ce concept de « différenciation positive » avec les cas de Briec et d'Aléandre, qui marquent une différence radicale entre le jugement « positif » d'une différenciation, et son caractère « sain ». En effet, nous l'avons vu dans le cas de Briec, sa caractéristique de respect des règles institutionnelles sert le vivre ensemble, et est dès lors soutenue par l'équipe éducative comme étant belle et bien une caractéristique de différenciation positive pour lui, parce que vécue positivement par l'équipe. Cependant, *est-il réellement sain pour Briec, jeune majeur ayant un projet d'autonomie, de tant tenir à cette caractéristique de différenciation fondamentalement basée sur l'institution, autrement dit un cadre fictif qui, nous l'avons vu, comporte peu d'éléments soutenant l'autonomie ?*

Il peut arriver qu'une différenciation soit d'abord reconnue comme positive, et puis se transforme en différenciation « négative » lorsqu'elle contrevient au vivre ensemble de l'institution. Une différenciation « négative » est le phénomène bien connu du « mouton noir ». Toutefois, cette transformation du jugement professionnel du « positif » en « négatif » n'implique pas forcément le passage d'une attitude « saine » à une attitude « malsaine » du jeune. C'est le cas d'Aléandre qui, de prime abord, se distingue largement positivement du groupe de jeunes : Aléandre va à l'école régulièrement, ramène de bonnes notes, fait du football à haut niveau, ne fume pas, ne boit pas, respecte les règles. Peu à peu, Aléandre ne supporte plus ce gouffre créé par cette différence « positive » qu'il y a entre lui et le groupe de jeunes :

« J'aime pas les jeunes ici. Ils fument tous, ils foutent jamais rien, il se tape dans le divan tu demandes pour faire un foot et il y a personne. S'il y avait un sportif comme moi... mais il y a personne. » (Aléandre, 15 ans)

Peu après cet épisode, il me dira :

« Je veux même pas être vu avec eux, sérieux c'est la honte » (Aléandre, 15 ans)

Il commence peu à peu à devenir la terreur de l'institution : d'abord il menace les autres jeunes, les raquette et passe à l'acte violemment sur l'un d'entre eux. Ensuite, voyant qu'il passe rapidement du « jeune différent positivement » au « jeune différent négativement »²⁹, il devient la bête noire de l'équipe éducative : il impose sa loi, refusant de laver la vaisselle des autres, de manger avec les autres, etc. Doucement, devenant incompris de tous, il en vient à diriger une haine envers certains éducateurs qu'il n'hésite pas à insulter et menacer.

Bien entendu, il existe plusieurs explications à la situation d'Aléandre. Mais cette perspective des choses, sous l'angle de la différenciation positive-négative ouvre une question intéressante : si une différenciation peut être reconnue comme positive chez les professionnels d'une institution, c'est principalement parce que ces professionnels ont comme critère de jugement le vivre ensemble institutionnel. Autrement dit, il y a une différence importante à mettre en évidence entre l'aspect « positif » d'une différenciation et son caractère « sain » : s'il est négatif pour le vivre ensemble qu'un jeune se positionne à ce point en marge du groupe de jeunes, jusqu'à la violence – et

²⁹ En effet, étant donné que le jugement « positif » versus « négatif » de la différenciation se fait selon le critère du vivre ensemble donné par les professionnels, les comportements d'Aléandre ne peuvent plus être jugés comme positifs puisqu'ils contreviennent aux règles non négociables d'une institution, notamment celle concernant la non violence.

sans excuser cette violence, *n'est-il finalement pas extrêmement sain de vouloir à tout prix ne pas appartenir à une institution d'aide et de protection de la jeunesse ?*

De plus, c'est sur cette différenciation que ces jeunes se basent pour soutenir leur envie d'autonomie ou de retour en famille. Poursuivons ainsi la situation d'Aléandre, qui est aujourd'hui en IPPJ pour d'autres faits qualifiés infraction commis à l'extérieur de l'hébergement :

« Moi je reviens pas à l'hébergement, je veux un kot. Ça fait mille ans que je le dis. J'ai rien à foutre avec ces handicapés » (Aléandre, 15 ans)

Evidemment, il fut difficile pour l'équipe éducative de se positionner face à cette demande d'autonomie : d'une part, étant donné le jeune âge d'Aléandre, d'autre part, compte tenu de ses agissements, autrement dit de la différenciation négative dont il fait aujourd'hui l'objet.

« Donc le gars menace, insulte, vol, frappe, et ce même l'équipe éducative... Et on le récompense avec un petit kot tout frais payé ? Moi je suis pas d'accord. Qu'il reste en IPPJ et qu'il ne revienne pas ici » (Matthieu, éducateur à l'hébergement).

Cette situation nous ouvre alors à une autre question : *est-ce que la différenciation négative dont fait l'objet un jeune, différenciation jugée sur un vécu institutionnel, doit restreindre les chances de ce jeune d'accéder à l'autonomie ?* Même s'il peut être tout à fait sensé, au regard du sens éducatif commun du bâton et de la carotte, de ne pas *céder* l'autonomie à un jeune qui ne le *mérite pas*³⁰, et au risque de bousculer le lecteur dans certaines de ses valeurs, est-ce qu'une telle sanction a du sens ? Car il s'agit bien là d'une sanction, qui d'une part, vient s'ajouter à celle de l'IPPJ pour le cas d'Aléandre – qui, même si elle se veut être une mesure éducative, est vécue comme une mesure sanctionnelle pour le jeune – et qui ne se base aucunement sur l'aptitude du jeune à l'autonomie. En effet, la logique ici soutenue est celle-ci : un jeune différencié négativement au sein de l'institution diminue ses chances d'accession à un logement autonome, alors que cette différenciation négative est parfois le reflet de l'autonomie du jeune. Par contre, un jeune différencié positivement, suivant parfaitement les règles institutionnelles, va accéder plus rapidement à un logement autonome alors que le respect des règles institutionnelles ne dévoile pas forcément l'autonomie du jeune.

³⁰ Ces mots sont soulignés pour accentuer la logique éducative de la punition-récompense dans laquelle l'éducateur spécialisé peut être.

L'analyse de la situation d'Aléandre, de Briec mais également de Roger et Karim que le lecteur trouvera en annexes, nous amène à concevoir ce concept de différenciation de manière plus globale. Il semblerait que ce concept de différenciation soit un élément majeur dans l'accompagnement du jeune et le devenir de son projet – qu'il s'agisse de l'autonomie ou d'un retour en famille. Le lecteur trouvera à l'Annexe IV un tableau récapitulatif représentant les quatre modes de différenciation que nous exposons à présent.

La différenciation

Pour rappel, la différenciation du jeune se fait toujours par rapport au groupe. Cela signifie que nous considérons à travers ce tableau que l'accompagnement et le devenir du projet d'un jeune est indirectement influencé par sa place au sein de la dynamique de groupe. Cela poursuit la logique de nos observations précédentes concernant la prépondérance du groupe par rapport à l'individu dans cette institution. La différenciation repérée comme positive ou négative est un mouvement de retour du regard de l'équipe éducative sur l'attitude du jeune. Il faut rappeler les observations précédentes montrant que tous les jeunes cherchent à être différenciés positivement, mais que c'est le retour du jugement de l'équipe éducative qui définit finalement si cette différenciation est effectivement positive ou négative. L'attitude du jeune et l'attitude de l'équipe éducative fonctionnent donc dans une relation réciproque et dynamique qui influence également l'accompagnement du jeune et le devenir du projet. La différenciation saine ou non-saine est considérée comme la congruence entre les besoins du jeune en regard de sa problématique, son attitude au sein du groupe de jeunes et le projet qu'il souhaite mettre en œuvre : est-ce que la différenciation du jeune est saine pour lui, par rapport à la vie qu'il mène et ce qu'il souhaite mettre en place ? Autrement dit, est-ce que cette différenciation n'est pas non-congruente et ne va pas dans le sens d'une accentuation de sa problématique initiale ? Ce caractère sain ou non-sain est sûrement le plus difficile à déterminer étant donné qu'il requiert une bonne connaissance de la situation du jeune, un repérage de sa problématique et une conscience du phénomène d'isomorphisme. Dans le tableau, le jeune se retrouve avec une différenciation à deux caractères ; il y a donc quatre manières pour un jeune d'être

différencié au sein du groupe de jeunes au sein de l'institution. Cette manière de différenciation intervient et influence la décision, le choix du projet à mettre en place avec le jeune – nous aurons l'occasion de développer ce choix dans une prochaine partie dédiée au sous-système « institution ». De plus, cette différenciation détermine aussi la mise en œuvre du projet, son « devenir ». Bien entendu, comme nous l'avons vu dans le cas d'Aléandre, une différenciation n'est pas fixe : le mode de différenciation d'un jeune peut changer au fil du temps. C'est la raison pour laquelle les séparations entre les modes de différenciations sont en pointillés.

a. La différenciation positive et saine

Pour la différenciation positive, le projet est défini dans le PEI³¹ et suit son cours paisiblement. Lorsque ce projet met du temps à se mettre concrètement en œuvre, qu'il n'y a plus vraiment de progression dans l'accompagnement et que le jeune commence à mal supporter le vivre ensemble, à savoir ce creux entre son attitude vue comme une différenciation positive et l'attitude des autres jeunes, la mise en œuvre du projet s'accélère et aboutit rapidement. L'équipe éducative met alors beaucoup de choses en place dans un court laps de temps pour parvenir à la réalisation du projet. Cette accélération s'explique par le fait que l'équipe « comprend » le jeune différencié positivement qui en a marre du groupe, et souhaite éviter qu'il abandonne tous ses efforts en perdant le sens du travail fourni jusqu'à présent. Par cette différenciation positive, le jeune sort de l'hébergement « par la grande porte », s'installe dans son projet et conserve de bons contacts avec les éducateurs poursuivant l'accompagnement extra murs. Cette situation favorise le bon déroulement de ce projet, et le jeune revient plus souvent à l'hébergement pour saluer l'équipe, ou par attachement, que pour combler des besoins primaires d'ordre physiologique (manger, boire, dormir, s'abriter). Attention, cette situation ne signifie pas que le jeune se sent mieux et a réglé tous ses problèmes. N'oublions pas les présupposés que nous avons mis en évidence dans le second chapitre traitant de l'adolescence et de l'hypermodernité : les jeunes accueillis dans cette institution ont tous une problématique lourde touchant à l'abandon et à des blessures narcissiques de prime enfance. Cela implique que leur départ de

³¹ Projet éducatif individuel

l'hébergement ne signe pas l'arrêt définitif de ces blessures ; étant toujours dans un processus de remaniement psychique, ces jeunes conservent certaines difficultés. Simplement, ces difficultés sont plus facilement travaillées par le fait que le jeune reste dans une différenciation positive avec l'équipe éducative, que par-là une relation de confiance a pu s'instaurer et perdure au-delà de l'hébergement. Ces observations se basent sur la situation de François, qui est un jeune majeur ayant vécu en hébergement pendant un an et demi, qui vit actuellement en logement autonome depuis quelques mois, qui conserve ce logement, l'entretient remarquablement et garde des contacts avec l'hébergement.

b. La différenciation positive et non-saine

Nous touchons ici au cas de Briec. Le projet du jeune différencié positivement est rapidement défini et relativement vite mis en œuvre. Ce projet est souvent mis à mal, car ce choix ne fait que renforcer une problématique bien présente. Par exemple, l'autonomie pour un jeune loin d'être autonome et ayant un fond abandonnique accentue son sentiment de solitude et ses difficultés relationnelles. Le cas du jeune qui respecte les règles de l'hébergement à la lettre, sans remise en question, qui tient au vivre ensemble et qui perd tous ses logements en autonomie est le signe d'une différenciation positive, mais non-saine. Les retours permanents à l'hébergement, où ni l'autonomie ni la problématique abandonnique ne sont travaillées – c'est du moins le constat pendant la période de l'étude – place le jeune dans une position d'entre-deux qui ne l'incite pas à avancer. D'après mes observations à partir de la situation de Briec et de Joris – qui sont dans la même situation au niveau de l'hébergement mais ne partagent pas la même problématique, la différenciation positive et non-saine peut être le signe de deux choses : soit le projet doit être redéfini car il ne correspond pas aux besoins du jeune, soit il y correspond mais des étapes préliminaires doivent être mises en œuvre pour qu'il se déroule correctement. A nouveau, ces étapes préliminaires doivent être pensées en regard de la problématique du jeune qui bloque le bon déroulement du projet, et cela suppose un repérage et une bonne connaissance préalables à cette mise en œuvre. Nous le comprenons par les allers-retours incessants entre l'extérieur et l'hébergement, le déroulement du projet est assez bancal et nécessite de nombreux

remaniements. L'équipe éducative se trouve alors dans une situation étrange avec ce jeune qui est différencié positivement mais qui met constamment à mal son projet : certains éducateurs s'épuisent, d'autres persévèrent, d'autres essaient autre chose et font preuve d'innovation dans l'accompagnement.

c. La différenciation négative et saine

Si une différenciation négative ne va pas annuler le projet du jeune, elle va bien le retarder ; que ce soit au niveau du choix du projet pour le jeune ou de sa mise en œuvre. Le non-respect du vivre ensemble entraîne souvent soit des fugues à répétition, soit un éloignement de type « time out », ou bien un passage en IPPJ, qui retardent nécessairement le projet du jeune. De plus, si un jeune peut être différencié négativement par l'ensemble de l'équipe, il entraîne des avis partagés qui retardent à nouveau le processus. Nous l'avons vu dans la situation d'Aléandre et cela peut être observé dans la situation de Roger, l'ensemble de l'équipe s'accordait sur l'idée qu'il était devenu une petite brute ingérable, mais les membres étaient partagés quant à sa réintégration dans l'hébergement, sa mise en autonomie, et son accompagnement de manière générale. Tous souhaitaient qu'il reste le plus longtemps possible en IPPJ, d'une part parce qu'il « *méritait bien cela* » et d'autre part, parce qu'« *on ne savait plus quoi faire avec lui* ». Toutefois, l'équipe s'épuise rapidement face à ce genre de jeune qui se différencie négativement du groupe mais qui montre une attitude relativement saine³². De ce fait, épuisée par le bras de fer avec le jeune, elle finit par céder à l'autonomie ou au retour en famille. Ce phénomène est parfois impressionnant pour les autres jeunes, car il s'avère que le retard accumulé dans le projet est vite rattrapé par la mise en œuvre extraordinairement rapide du projet de mise en autonomie, ou de retour en famille. La situation devient tellement insoutenable pour l'équipe éducative et le jeune que le projet aboutit rapidement. Sur base des observations précédentes concernant la différenciation positive et saine, le projet d'un jeune différencié négativement mais de manière saine aboutit parfois et paradoxalement plus rapidement. Ce phénomène peut entraîner des interrogations, voire des mouvements d'énervements

³² Attention, tous les éducateurs, certainement de par leur position négative envers le jeune, ne sont pas à même de considérer que l'attitude du jeune est saine pour lui. Une telle attitude saine, mais masquée par la différenciation négative, peut cependant être observée au sein des éducateurs qui

au sein du groupe de jeunes. En regard des considérations précédentes concernant le pronostic de bon déroulement du projet, nous pouvons émettre une hypothèse – car rien n’a pu être observé à ce niveau, puisque le cas étudié pour l’élaboration de ce mode de différenciation n’a pas atteint ce stade : si l’attitude du jeune est saine par rapport à qui il est, s’il ne va pas dans le sens d’un renforcement de sa problématique, nous pourrions imaginer que le projet en lui-même se déroulerait bien. Par exemple, il fait peu de doute sur les capacités d’Aléandre à bien tenir son logement et à le conserver sur du long terme. Par contre, la question se pose au niveau de l’accompagnement de ce jeune différencié négativement : si le projet n’est pas mis à mal et est atteint, cela ne signifie pas que la mission de l’institution, qui est celle d’une resocialisation du jeune, est atteinte. Cela signifie que l’accompagnement est toujours nécessaire, mais peut être questionné du fait de l’attitude « négative » de la plupart des membres de l’équipe à l’égard du jeune. En effet, comment travailler une problématique lourde d’attachement et de délinquance bien ancrée sans une relation de confiance ? Tout comme il a été relevé dans le cas de la différenciation positive et saine, l’avènement du projet n’est pas la preuve systématique d’un « mieux-être » du jeune.

d. La différenciation négative et non-saine

Nous nous référençons à présent à la situation de Joachim qui se trouve largement en marge du groupe de jeune, mais de manière négative aux yeux des éducateurs. Et son mode de fonctionnement au sein du groupe ne fait qu’accentuer sa problématique sexuelle. Il est extrêmement compliqué pour l’équipe éducative de se positionner sur un projet d’autonomie ou de retour en famille dans ce cadre. Mais une chose est certaine : ce jeune ne peut pas rester dans l’hébergement. Toute la situation justifie un écartement, principalement la mise en danger des autres jeunes. L’équipe éducative se trouve d’abord dans un état d’impuissance face aux agissements du jeune et est spectatrice de l’aggravation de la situation. Peu à peu, ce sentiment d’impuissance devient insupportable, peut mener certains à l’épuisement – non pas de tenter des choses avec ce jeune, mais d’assister à la souffrance générale – et une solution soit être vite adoptée. L’observation montre que dans la situation de Joachim, la solution trouvée est celle de la réorientation, puisqu’aucun autre projet ne peut être envisagé par l’équipe. Cette réorientation se produit rapidement ; pour le cas de Joachim, elle s’est faite à partir de

l'IPPJ, ce qui ressemble de près à une exclusion... Ce qui, compte tenu de son parcours et ses entretiens de récit de vie, doit laisser un gout de déjà vu à ce jeune...

1.5. Conclusion

Dans cette partie de l'analyse du terrain centré sur les données récoltées à partir du sous-système « jeunes de l'hébergement », nous avons débuté la production d'une théorie ancrée, pour comprendre l'enjeu de la catégorie des jeunes dits « incasables ». Tout d'abord, nous avons placé la notion de « relation » au centre de cette théorie : ce concept est, comme nous l'avons vu avec Coenen, à la fois révélateur des besoins actuels des jeunes de notre époque, et donc révélateur d'une nouvelle manière de travailler l'éducatif, et à la fois le point de départ pour la compréhension du phénomène d'« incasabilité ». En effet, par ce biais, nous avons découlé et construit les concepts le reste de notre théorie : tout d'abord, nous avons analysé l'organisationnel et l'évènementiel, concepts également bien ancrés dans notre époque hypermoderne, qui, à leur tour, nous ont permis de nuancer le travail éducatif effectué avec les jeunes au travers des termes d'accompagnement, de prise en charge et de suivi.

Ensuite, par le besoin de se différencier des jeunes, nous avons créé un concept qui est celui de la différenciation, lui aussi provenant de cette analyse du manque de relationnel aux yeux des jeunes. Ce dernier nous a aidés à mettre en lien de manière dynamique les enjeux qui existent entre le regard des professionnels, l'attitude des jeunes et le devenir du projet. Il nous a également permis de mettre en évidence la composante « réaction sociale » de l'« incasabilité » par les différents modes de réaction de l'équipe éducative : à savoir, la possible stigmatisation (qui peut être découlée de la différenciation négative), l'épuisement, et l'innovation.

C'est donc tout naturellement que nous nous attardons à présent sur cette partie de « réaction sociale », à travers le sous-système « intervenants psycho-sociaux ».

2. Le sous-système « intervenants psycho-sociaux »

Le sous-système des « intervenants psycho-sociaux » regroupe un ensemble de professionnels de divers horizons, notamment, pour l'étude de cas qui nous intéresse, des éducateurs, des assistants sociaux, des psychologues, et des chefs éducateurs. Au sein de cette institution, chacun de ces intervenants possède des caractéristiques propres faisant son originalité d'intervention : certains sont doués pour la musique, d'autres pour le maraichage, certains ont des formations de masseur, etc. Toutes ces qualités originales sont exploitées au quotidien, d'une manière ou d'une autre, et témoignent de la particularité du projet pédagogique.

Pendant la période de l'étude, l'équipe de l'hébergement est en proie à une perte de sens du travail psycho-social et à une démotivation générale. Il est possible de lire cette situation sous plusieurs prismes : historiques, cyclique, crise institutionnelle, changements de membres dans l'équipe, etc. (Meynckens-Fourez et al., 2011).

Toutefois, « incompréhension », « impuissance », « démotivation », « démuni », « insécurité » sont des termes fréquemment relevés lors de mes observations et sont familiers au phénomène de l'« incasabilité » (Marquebreucq et al, 2010 ; Casanova & Pétry, 2014 ; Borie, 2015 ; Botbol et Choquet, 2015). Cela nous offre une grille de lecture spécifique pour comprendre ce qui s'est joué durant la période de l'étude pour le sous-système « intervenants psycho-sociaux ».

2.1. Une question de profils...

Pour le sujet qui nous intéresse, la démotivation générale de l'équipe peut être mise en lien avec l'impuissance éprouvée face au profil des jeunes accueillis. Les intervenants psycho-sociaux se disent « non formés » pour accueillir certains profils. Ils visent notamment les jeunes provenant d'institution de type SRJ³³, mais pas seulement : de manière générale, les problématiques autres que celles de la délinquance ou la maltraitance – dans le jargon, les jeunes n'étant pas simplement des « 36.4 » ou des « 38 » pour maltraitance - sont difficiles à appréhender pour les éducateurs.

³³ Service résidentiel pour jeunes

Et pour cause, leur analyse de la situation est plutôt juste : sur cette période, du moins jusque janvier 2017, il n'existe, sur huit jeunes, qu'un seul profil « purement 36.4 » et un seul profil « 38 » pour maltraitance. Selon leur définition du « 36.4 », cela signifie qu'il n'existe alors qu'un seul jeune dont la problématique principale est d'être dans la violence, l'agression et la transgression perpétuelle des lois/règles institutionnelles. Il n'existe réellement qu'un « rebelle », ce jeune qui défie les lois par conviction, par impulsivité et par excitation. Les autres jeunes, certains étant aussi dans la condition de « 36.4 » et sortant d'IPPJ, sont des jeunes ayant commis des faits qualifiés infraction à cause d'une problématique principale, autre que la nature des faits : la toxicomanie lourde a mené aux vols, la logique perverse a mené à l'attouchement sexuel, les troubles psychiatriques ont mené à la violence ainsi qu'à des comportements déviants d'ordre sexuels. Pour une institution anciennement de type CAS, certains éducateurs se posent des questions : sur 8 jeunes accueillis à cette époque à l'hébergement, il existe quatre jeunes ayant une problématique touchant à la sexualité (mais de manière différente pour les quatre), un jeune sous méthadone (problématique toxicomaniaque), un jeune « purement 36.4 », un jeune « 38 » pour maltraitance, un jeune « 38 » au « profil SRJ » (troubles lourds au niveau de la gestion émotionnelle et troubles anxieux). Parmi les jeunes repérés comme « délinquants sexuels » dans cette institution, trois d'entre eux sont allés en IPPJ pour des faits de déviance sexuelle et ont un « 36.4 » ouvert pour ce motif, tandis que l'autre est sous le régime « 38 » et présente une problématique psychiatrique lourde (il provient également d'un SRJ). Pour seulement l'un d'entre eux, un travail est mis en place pour la question de la sexualité avec un service spécialisé. Aujourd'hui, il semblerait qu'un travail similaire soit mis en œuvre pour un autre de ces jeunes.

Ainsi, les professionnels parlent d'incompétence, d'impuissance, de perte de sens, beaucoup se demandent « pourquoi ? Que fait-on avec ces jeunes ? », l'un d'entre eux est en burn out pendant plusieurs mois. A l'heure actuelle, cet éducateur est revenu, pour en laisser repartir deux autres pour le même motif...

De prime abord, aux yeux des professionnels, l'institution foisonne d'« incasables ». Puis en y réfléchissant, chacun parvient à tous leur trouver une case. Seulement, cette case entre rarement dans leur compétence : les faits qualifiés infraction, le passage à l'acte réprimandé par l'état n'avaient pas une signification assez importante dans la problématique de la plupart de ces jeunes, car ils étaient intriqués dans un

fonctionnement individuel plus large de type psychiatrique, ou de santé mentale. Autrement dit, les éducateurs se sentent impuissants dans la manière de prendre en charge et d'intervenir sur ce genre de problématique : il y a toujours ce fonctionnement qui « échappe » car trop psychologique, il y a toujours trop de « psychiatrie », ne donnant pas assez de « prise » relationnelle, etc.

« Ici, c'est la poubelle de l'aide à la jeunesse. Un jeune va mal dans une autre institution ? On prend. Tu ne t'en sors pas avec un tel ? On le prend. Un urgence ? On le prend. Un débile ? Envoie ! On prend tous les jeunes avec lesquels les autres ne s'en sortent pas, mais on ne fait pas mieux. Nous, on prend et puis quoi ? On ne sait pas quoi faire ! C'est juste qu'avec ce concept d'inconditionnalité, on prend tout » (Brice, éducateur à l'hébergement)

Cet intervenant, dans un moment où il peut se dire « à bout », pointe une caractéristique du projet pédagogique de l'institution chère au directeur : l'« inconditionnalité ». Sans rentrer dans le débat de ce terme, car tel n'est pas propos, il s'avère que certains professionnels déplorent une dérive de ce système qui consiste, à leurs yeux, à prendre tous les jeunes que les mandants proposent sans condition, sauf peut-être celle du panachage³⁴. En effet, les jeunes dont plus personne ne veut, les « incasables », sont des jeunes bien connus par les professionnels. Mais ces derniers restent démunis devant la diversité de leurs problématiques. Beaucoup ne comprennent pas ce qu'ils font ou doivent faire avec ces jeunes, très peu sont au fait avec certaines problématiques, principalement celles relevant de la santé mentale et de la psychiatrie. Beaucoup ont peur de mal faire et dans cette ambiance d'incompréhension et d'incompétence, face à des jeunes que l'institution accueille « malgré tout », chacun y va de son originalité. Ainsi des auteurs tels que Janvier, Beauvais et Moyon (2011) parlent de « morcellement des réponses » (p.68) et de « replis défensifs » (p.68) chez ces professionnels.

Voici un exemple de morcellement des réponses que suscite un jeune de l'hébergement, interrogeant le cadre de l'intervention :

« Allez, tu te rends compte ? Il va envoyer Joachim à la mer... Tout seul ! Le type il a encore fait une crise psychotique hier. Non ça ne va pas hein. En plus, là-bas il y a sa sœur ! Sérieux, il envoie Joachim retrouver sa sœur, sa victime quoi ! Tout ça pour l'autonomiser ; « vas-y faut lui faire confiance, il a 17 ans quand même et il n'a plus vu sa famille depuis des semaines, on n'a

³⁴ Procédure de tri des demandes en fonction des besoins du groupe de jeunes déjà accueillis dans l'institution. Méthode qui consiste à diversifier les problématiques afin que le groupe ne soit pas essentiellement composé d'une même problématique qui mènerait l'institution à s'« hyperspécifier » dans cette problématique. Cela dit, nous pourrions nous étonner face à la description du groupe de jeunes accueillis à cette période dans l'institution : même avec une logique différente, la moitié de ces jeunes étaient connus pour être des déviants sexuels (trois, repérés par le juge, un connu des services).

pas le droit de l'en priver » *[imitant son collègue]*... Non mais allez je comprends pas ce qu'il fout » (Lola, éducatrice à l'hébergement)

Dans cet état de fait, il est rendu difficile pour certains professionnels de se comprendre l'un l'autre dans leurs interventions ponctuelles. Dans cet épisode, en l'occurrence, l'équipe des éducateurs est partagée entre l'autonomisation obligatoire du jeune qui a 17 ans et qui court vers sa majorité, la détresse du jeune qui n'a plus vu sa famille depuis plusieurs semaines (et qui n'a pas d'ordonnance d'éloignement), les difficultés psychiatriques rencontrées par le jeune et constatées à plusieurs reprises par l'équipe éducative, et la rencontre non-encadrée avec sa sœur (connue par les services comme la victime d'attouchements par Joachim, mais pour lesquels aucune plainte n'a été déposée par la mère). Ce partage de l'équipe peut être compris par l'état « incasable » du jeune : d'un côté il n'est pas reconnu comme délinquant sexuel par la justice, mais il reste tacitement écarté de sa famille pour suspicion d'attouchements, et d'un autre côté il n'est pas reconnu comme ayant une maladie psychiatrique. L'éthique professionnelle et institutionnelle voudrait ne pas le caser et le stigmatiser – parce qu'en plus il ne l'est pas ! – mais l'éthique « humaine » voudrait lui trouver un lieu « plus adapté » pour son bien et pour celui de l'équipe éducative qu'il met sans cesse à mal.

Le risque contenu dans cette question du profil est que les professionnels se détournent lentement de la relation avec le jeune, ce dernier restant dans la toute-puissance et s'isolant davantage. Ce phénomène induit un désengagement massif du suivi et peut aboutir à l'exclusion du jeune, autrement dit à un renforcement de son état d'« incasabilité », car « [...] en rejetant activement on ne subit pas passivement » (Casanova & Pétry, 2014, p. 46).

Toutefois, concernant ce jeune particulièrement, tous les professionnels s'accordent sur un point : « *Joachim n'a pas sa place ici !* ».

2.2. ... qui amène la question de la place

Dans un premier temps, il est intéressant de saisir tout le sens de cette phrase fréquemment entendue lors de mes observations et entretiens : « certains n'ont pas leur place ici ». Cette réaction des professionnelles est étudiée par Botbol et Choquet (2015) comme la survenue d'un sentiment d'incompétence chez l'intervenant qui lui fait penser

qu'un autre intervenant est plus compétent en la matière. A un tel point que, pour certaines situations, il devient « urgent et obligatoire de trouver une autre solution » (p. 392). En effet, la mise en échec perpétuelle de toutes les interventions des professionnels les poussent « à bout », les épuisent et engendre un sentiment d'incompétence qui amène naturellement à « renvoyer la balle » à un autre secteur. Malheureusement, ce dernier se dit lui-même incompétent pour la situation. Dans cet ordre d'idée, nous traiterons prochainement et plus amplement des cas de Roger et Karim ne relevant ni totalement de la psychiatrie ou de la santé mentale, ni totalement de la délinquance, ni totalement du mineur en danger, pour qui le juge a bien dû trouver une place. Ainsi, pour Botbol et Choquet (2015) :

« [...] on peut considérer ici que le problème principal que rencontrent les pratiques de réseau, n'est pas, comme on le dit souvent, l'irréductible hétérogénéité des raisonnements et des cultures des différents corps professionnels impliqués dans ces en charge, mais au contraire la trop grande similitude de leurs contre attitudes et représentations qui les conduisent à conclure avec une force et une conviction étonnamment similaires, que ces jeunes ne sont pas pour eux puisqu'ils sont pour les autres » (p. 392).

Il est certain qu'à écouter quelques intervenants, parmi le groupe présentement considéré, il ne pourrait rester que trois jeunes. Considérations assez paradoxales étant donné le projet pédagogique de l'institution qui vise l'accueil inconditionnel de tout type de jeune qui pose problème aux autres structures d'aide... Si le terme « incasable » a été retiré du projet pédagogique, sa définition au sens large reste inscrite telle quelle. Et si une note est précisée par rapport à la non-acceptation de jeunes ayant une maladie mentale ou des troubles psychiatriques sévères, il reste encore à définir ce qui est entendu par « sévères »...

2.3. Un principe des réalités et une logique de survie

« Nous ne sommes pas suffisamment préparés à ce type d'accueil. Nous sommes humains, fragiles, et notre instinct de survie, celui de la structure d'accueil (quelle qu'elle soit), la nécessité de sauvegarder les autres jeunes sont autant de

réalités qui poussent à « laisser gagner les jeunes par abandon » » (Borie, 2015, p. 94).

Les limites individuelles et la réalité du groupe sont les principales « réalités » nommées par les professionnels :

« J'ai mes limites, je dois les poser. Et quand bien même, il y a aussi le groupe, il y a des choses qu'on aimerait mais qu'on ne peut pas faire. Mais il faut que je pose mes limites, je suis à bout »
(Lola, éducatrice à l'hébergement)

Cette intervenante parle du fait de poser ses limites, thème qui revient fréquemment pour certains professionnels se disant « particulièrement investi ». Pour Chartier qui s'intéresse à la quête de limites au travers des transgressions adolescentes, « se limiter » est un renoncement à l'omnipotence infantile (2002). Se limiter, c'est pouvoir se restreindre, renoncer. Il est intéressant de souligner l'emploi de termes semblables à l'endroit des intervenants et des jeunes : autant certains jeunes ont besoin ou sont en quête de limites, autant les professionnels doivent également se (s'im)poser des limites. La plupart des professionnels qui se disent « à bout » pointent le fait d'avoir dépassé leurs limites. Ils décrivent donc qu'ils n'ont pas pu se restreindre, renoncer à des parts de l'intervention qui les dépassaient.

Si nous nous référons à Borie (2015) et cette idée que l'instinct de survie est mobilisé par l'accueil de jeunes « incasables », il s'avère que « poser ses limites », c'est-à-dire poser les limites du Moi, définir jusqu'où « je suis prêt à aller, voire à me donner dans mon intervention » relève d'une question de survie. Survie psychique, certainement, mais aussi physique parfois. En effet, il n'est pas rare d'entendre les professionnels être « physiquement à bout », exténués après un entretien avec un jeune, ou après une activité de groupe. La fonction d'intervenant psycho-social mobilise l'ensemble de l'énergie individuelle, à la fois psychique et physique. C'est la raison pour laquelle, un professionnel qui s'investit énormément dans son métier est un professionnel pouvant être rapidement épuisé, et qui dès lors doit poser ses limites, à la fois professionnelles et humaines (Coupez & Mongin, 2004).

Lors des réunions d'équipe, il n'est pas rare d'entendre des demandes de relais pour certains jeunes, notamment pour les deux « incasables » dont nous discutons dans les annexes illustratives. Ces relais sont nécessaires pour la survie psychique, et parfois physique, des intervenants.

Concernant la sauvegarde du groupe de jeunes, il est à nouveau fréquent d'entendre les professionnels se plaindre de leur manque de disponibilité pour leur « référent³⁵ ».

« J'aimerais faire de l'individuel avec, il en a tellement besoin. C'est du lourd celui-là ! Mais je peux pas, j'ai le groupe et si tu passes un temps plus long avec l'un, soit t'as le groupe qui part en vrille, soit t'as un autre qui demande pareil » (Lola, éducatrice à l'hébergement)

D'après mes observations, il semblerait qu'une logique sous-jacente accentuerait la logique de survie déduite des indications de réalités par Borie (2015). Il s'agirait de la logique de l'évènementiel abondamment citée lors des réunions d'équipe et que nous avons déjà eu l'occasion de déployer précédemment. Nous pouvons ajouter par rapport à ces considérations que les mécanismes de contre-transfert et d'isomorphisme entrent dès lors dans ce qui constitue la part évènementielle venant des professionnels, autrement dit les « évènements » du quotidien institutionnel que ceux-ci provoquent de manière réactionnelle. Dans l'ensemble de ces réactions propres aux professionnels, nous sommes doucement amenés à concevoir la part de violence qui existe à leur niveau.

2.4. La violence

La violence située au sein des professionnels peut être retrouvée à deux niveaux : les jeunes et l'institution.

Nous avons déjà pu aborder la violence des jeunes, et particulièrement celle des « incasables ». Si ces jeunes sont violents, ils ont besoin d'un réceptacle à cette violence et ce dernier est souvent trouvé en la personne de l'intervenant.

Face à cette violence, l'intervenant peut, à sa manière, être réciproquement violent tel que le témoignent dans un article les intervenants du Tamaris :

« Ces adolescents nous font vivre dès leur arrivée des tests sur la fiabilité du lien par une débauche de passages à l'acte accompagnée d'une incapacité à réfléchir sur eux-mêmes. Ces tests relationnels sont très éprouvants, pour tous. L'envie de sanctionner, de rejeter, de poser des limites strictes et le besoin de nous protéger sont forts et sont en miroir des expériences qui ont déjà jalonné leur vie. Le vécu

³⁵ A l'entrée dans l'hébergement, chaque jeune se voit attribué un éducateur référent qui est le fil rouge de son suivi par l'institution. Pour l'éducateur référent, « son » jeune prend le nom de référent.

quotidien ponctué de faits et de méfaits risque de nous amener à réagir dans l'émotion de l'instant et donc à répondre par l'agi nous aussi. Le contraste entre leur « toute-puissance » et notre « impuissance » nous interpelle souvent. » (Marquebreucq et al, 2010, p. 102).

Ainsi, les passages à l'acte sont fréquents dans l'hébergement et ne défont pas que les règles institutionnelles ; ils se marquent au niveau de dynamiques relationnelles et les engluent.

La violence des professionnels est rarement d'ordre physique, comme elle peut l'être chez les jeunes, puisque les coups et blessures sont punissables par la loi belge (art. 398 et 405*bis* du Code Pénal), et interdits par la convention relative aux droits de l'enfant (art. 37a)) à partir de laquelle l'Observation générale n°10 (2007) discutant des droits de l'enfant dans le système de justice pour mineurs précise que « la contrainte ou la force ne peut être utilisée qu'en cas de menace imminente de voir l'enfant se blesser ou blesser autrui et après épuisement de tous les autres moyens de contrôle » (paragraphe 89).

De ce fait, nous parlons plutôt de « violence symbolique » au sens de Bourdieu

« la violence symbolique est cette forme particulière de contrainte qui ne peut s'exercer qu'avec la complicité active – ce qui ne veut pas dire consciente et volontaire – de ceux qui la subissent et qui ne sont déterminés que dans la mesure où ils se privent de la possibilité d'une liberté fondée sur la prise de conscience » (Bourdieu, 1989, p. 12, cité par Mauger, 2006, p. 86).

« J'ai toujours vu dans la domination masculine, et la manière dont elle est imposée et subie, l'exemple par excellence de cette soumission paradoxale, effet de ce que j'appelle la violence symbolique, violence douce, insensible, invisible pour ses victimes mêmes, qui s'exerce pour l'essentiel par les voies purement symboliques de la communication et de la connaissance ou, plus précisément, de la méconnaissance, de la reconnaissance ou, à la limite, du sentiment » (Bourdieu, 1998, p. 7, cité par Mauger, 2006, p. 86).

Dans cette logique, j'ai pu observer certaines formes de rejet et de durcissement du cadre quotidien à la suite de tensions survenues entre jeunes et éducateurs. Bien évidemment, nous ne visons pas ici les sanctions prévues par le cadre pour punir un

mauvais comportement. Il s'agit plutôt d'« habitudes » prises par l'équipe pour, comme les intervenants du Tamaris le précisent, se protéger et retrouver, pour reprendre les termes de Bourdieu, une forme de domination sur les jeunes. Ainsi, les éducateurs s'enfermaient dans le bureau pour s'occuper préférentiellement de la paperasse administrative plutôt que des jeunes ; ils assuraient une prise en charge « minimum », c'est-à-dire qu'ils préparaient les repas, distribuaient les goûters, s'assuraient que les jeunes qui devaient être présents étaient bien présents, et ceux qui devaient être partis étaient bien partis. Mais ils passaient le moins de temps possible au contact des jeunes. Il était impressionnant d'observer à quel point certains éducateurs, principalement les plus anciens, s'enfermaient dans ce bureau vitré et communiquaient avec les jeunes à travers les vitres, par signes. Ils ne sortaient que si cela était vraiment nécessaire, soit à l'heure des repas, soit pour une « pause clope », ou bien lorsqu'un ou plusieurs jeunes devenaient violents physiquement. A ce propos, nous pouvons nous questionner sur cette logique de violence : *dans quelle mesure est-ce que la dynamique de violence entre jeunes et éducateurs, et la violence symbolique de l'institution que nous verrons prochainement, n'engendre-t-elle pas, ou n'accentue-t-elle pas les violences physiques chez les jeunes assez soudaines et explosives ?*

A côté des « habitudes » de protection, interprétées ici comme des formes de rejet et de domination des jeunes, j'ai observé les durcissements du cadre quotidien comme une autre manière de reprendre le pouvoir et d'asseoir sa domination. L'exemple le plus courant était le fait de jouer avec la précision des heures, à la minute près. A ce titre, nous avons le témoignage d'Ange :

« Pour moi tu ne t'es pas levé, t'as pas à déjeuner. Je range le p'tit dej' à l'heure et tant pis pour toi mon vieux ! Je vois pas pourquoi je ferais plaisir à certains qui me font chier » (Ange, éducatrice à l'hébergement)

Au cours de mes observations et interviews, j'ai également constaté une forme de violence des professionnels envers l'institution. Ils peuvent utiliser des lieux de réunions prévues pour parler des jeunes pour traiter du projet pédagogique et le remettre sans cesse en question, certains n'hésitant pas à bousculer ardemment les fondements même de l'institution. Notamment, nous l'avons vu, les professionnels interrogent le profil des jeunes accueillis par l'institution. A côté de cela, certains professionnels prenaient énormément de pause « clope », café, Facebook, etc. par rapport à d'autres qui restaient beaucoup dans le groupe de jeunes. Nous l'avons vu, cette manière de reprendre le

pouvoir sur les jeunes en restant enfermé dans le bureau est aussi une manière de les éviter. Or, éviter les jeunes dans le secteur de l'aide et de la protection de la jeunesse est par définition une forme d'évitement du travail, puisque le jeune est la matière première de ce travail. D'ailleurs, la plupart des éducateurs étant dans cette forme d'évitement ont aujourd'hui quitté l'institution, ou sont en burn-out.

Après analyse de ces situations de violence symbolique, nous émettons l'hypothèse que *le sentiment d'impuissance face aux profils des jeunes accueillis et la connaissance du projet pédagogique acceptant cette situation donne lieu à un sentiment de non-reconnaissance de la souffrance des professionnels, amenant ceux-ci à poser – ou ne pas poser – des actes éducatifs allant à contre-sens de l'idéologie institutionnelle ou à boycotter le travail éducatif au profit d'une critique institutionnelle. Dans le pire des cas, cela amène certains professionnels à l'évitement pouvant mener à termes au renvoi, ou bien au burn-out. Ainsi, il semble que le phénomène d'exclusion étant à la base de la problématique de l'« incasabilité » ne toucherait pas que les jeunes ; les professionnels subissent également les effets d'une telle problématique en miroir des jeunes.* Nous posons dès lors les bases de notre analyse de la violence symbolique institutionnelle que nous verrons prochainement.

2.5. La question du risque...

Au vu de tous les aspects de fonctionnement du sous-système ici étudié, la démarche intellectuelle en vient tout naturellement à se poser la question du risque du travail d'intervenant psycho-social dans une institution réputée pour accueillir des jeunes catégorisés comme « incasables ».

« Nous on veut bien l'accueillir, on veut bien tester des trucs... *Mais qu'est-ce qu'on risque ?* » (Mike, éducateur à l'hébergement)

Une réalité qui traverse bien des professionnels est cette question du risque. Prendre en charge la situation d'un jeune sur laquelle plusieurs autres intervenants se sont déjà cassé les dents est synonyme d'essayer quelque chose de nouveau, pour éviter de « faire plus de la même chose ». Toutefois, personne ne peut prédire ce que va donner cette « nouveauté ». Alors, les professionnels évaluent rapidement leur intérêt dans la prise de risque pour « peut-être » le bien du jeune versus la stagnation (au mieux), la

détérioration (au pire) de la situation. En faisant état de ces possibilités, les professionnels disent en arriver rapidement à une solution : mieux vaut ne pas prendre de risque dans la relation avec le jeune et le groupe de jeunes ; mieux vaut se protéger/préserver.

Mais quels sont les risques liés à l'accueil de jeunes dits « incasables » et quelles astuces les professionnels trouvent-ils pour se protéger/préserver ?

Pour eux, le risque s'évalue sur deux niveaux, et comporte à chaque fois deux composantes : il existe d'une part, le risque pour l'intégrité physique et psychologique du jeune et de famille, et d'autre part, le risque pour l'intégrité physique et psychologique, et la place professionnelle de l'intervenant.

« Moi je faisais des grands jeux de parcours et tout dans le village avant. Mais un jour, les jeunes ont été cambrioler toutes les maisons aux alentours. Pas bien malin, t'as un centre de délinquants juste à côté, c'est sûr qu'on va les soupçonner en premier... Mais bref, après on me fait une remarque style « qu'est-ce tu foutais pendant ce temps ? ». Je sais pas j'en ai dix, je les surveille pas tous, surtout que l'idée était de s'amuser pas de faire le gendarme. Bref, ça te donne pas envie de le refaire quoi, tu sais pas ce qui peut te tomber dessus après » (Soline, éducatrice responsable des mises en autonomie)

La situation que cette éducatrice décrit est révélatrice des deux niveaux relevés par les professionnels : elle fait la balance entre les intérêts des jeunes (qui sont de réaliser une activité pour se distraire) et les siens (qui est de réaliser au mieux sa tâche d'éducatrice afin de conserver sa place dans l'institution). Sur ces deux niveaux, nous pouvons considérer qu'il s'agit de la composante psychique qui est en jeu : se distraire, faire des activités peut être un exutoire pour les jeunes, un moment de lâcher prise, de vivre ensemble, d'amusement, etc. Du côté de l'éducatrice, réaliser une activité relève de son travail, qui demande d'être exécuté correctement. Les réprimandes à propos de tâches effectuées avec les jeunes est, si l'on en croit le témoignage de cette éducatrice, un coup psychique important dans le cadre de ce travail.

« Les travailleurs sociaux se confrontent à la mise en œuvre des projets individualisés et des projets sociaux, aux échecs et aux réussites parfois improbables d'une action souvent questionnée mais difficilement évaluable. Ils ne bénéficient plus de la protection d'une autorité traditionnelle qui n'avait pas besoin de se justifier. Ils doivent singulariser et négocier, adapter et s'adapter, accepter les règles remises en question au quotidien par la personnalisation des

réponses et la prise en considération de l'intégrité des destinataires de l'action éducative » (Janvier et al., 2011, p. 68).

En ce qui concerne la composante physique du risque lié à ce métier, nous trouvons l'exemple de Roger dans les illustrations en annexes, tant de la part des professionnels que des jeunes. Aussi, j'ai eu l'occasion de recueillir le témoignage de deux éducateurs partis en « burn out » exprimant l'idée qu'ils ne pouvaient « physiquement plus se rendre dans l'institution ». A ce titre, nous constatons que les deux composantes du risque sont perméables entre elles : dans l'exemple du burn out, le coût psychique est à ce point important qu'il en devient physique. A côté du burn out, nommons également la présence de consommation d'alcool chez quelques professionnels, ayant déjà posé problème sur leur lieu de travail. L'alcool est un dépresseur bien connu du système nerveux central, et l'ampleur de son usage chez les intervenants pourrait éventuellement être un indice de leur bien-être, notamment au travail.

La part de risque liée à cette profession relève pour les intervenants d'un juste dosage entre leurs besoins et ceux des jeunes, et surtout de leur investissement personnel tant au niveau physique que psychique (Bourcier et al., 2015, p. 192).

2.6. Conclusion : la question des « incasables » pour les professionnels

La position des professionnels face à la catégorie des « incasables » reste interpellante. Nous avons déjà relevé précédemment que les intervenants se disaient connaître beaucoup d'« incasables » mais qu'en creusant, ils ne pouvaient finalement pas donner de noms. Certains finissaient même par considérer que « pour l'instant il n'y a pas beaucoup d'incasables dans le groupe ».

Il s'avère que peu de jeunes soient finalement observés comme incasables aux yeux des éducateurs : certains ont atterri dans cette institution parce que les autres ne savaient plus trop quoi faire avec eux, à la manière de la patate chaude, d'autres sont arrivés plus « traditionnellement » et auraient pu être admis dans d'autres institutions de type « CAS », mais chacun avait une « case » et donc une « place » dans le paysage de l'aide et de la protection de la jeunesse.

Or, nous observons sur cette période, les « effets » des jeunes « incasables » constatés dans la littérature scientifique sur les équipes éducatives : la démotivation, le sentiment d'être démuni, d'impuissance et d'être à bout, la violence professionnelle, certaines logiques d'évitement, de l'évènementiel, et de survie. L'ensemble des éléments vus précédemment sont autant des stratégies mises en place par le sous-système « intervenants psycho-sociaux » face à la catégorie de jeunes qu'ils accueillent, ou autant de dynamiques de fonctionnement repérées face à l'accueil de certains profils.

D'autant plus qu'il reste l'idée que « cette place » dont parle les professionnels, pour au moins trois jeunes accueillis sur huit, ne peut en aucun cas être dans cette institution : les jeunes avec une problématique plus « complexe » mêlant difficultés émotionnelles, à la limite de la psychiatrie, ou toxicomaniaque, ayant besoin d'une prise en charge plus « adaptée » c'est-à-dire d'ordre médicale (hospitalisation). A ces trois jeunes, nous pourrions ajouter les deux derniers repérés comme « délinquants sexuels » ayant leur place, mais avec lesquels « on ne sait pas trop quoi faire » au niveau de la sexualité.

« Les délinquants sexuels... C'est compliqué quand même. Pas dans la gestion de groupe, parce que généralement ils sont faciles. Mais je vois pas trop ce qu'on peut faire au niveau de la sexualité... [Silence] C'est une maladie ça ? Je veux dire ça se guérit ? Je sais même pas. En tout cas, je ne me sens pas du tout apte à parler de tout ça avec eux » (Mike, éducateur à l'hébergement)

Cette interpellation de ce professionnel sur la question de la maladie du jeune rappelle la question provocante chez les anglo-saxons : « are they mad or bad ? », que Bronsard et Bruneau (2016) actualisent en disant :

« Sont-ils malades, délinquants ou malheureux ? Et par conséquent, faut-il les soigner, les éduquer, les punir ou les consoler ? » (p. 79).

L'ensemble de ces cinq jeunes ne sont pas repérés comme incasables par l'équipe et pourtant, il semblerait que les réactions des intervenants et la raison de leur « non-place » dans l'institution, et de l'envie de les en exclure d'une certaine manière, constitue la définition même de l'« incasabilité »... *Et si la question n'était pas de savoir s'ils sont malades, délinquants ou malheureux mais de se demander s'ils ne sont pas « incasables » parce qu'ils sont peut-être un peu de tout à la fois ?*

3. Le sous-système « institution »

Le sous-système « institution » est composé de l'ensemble des professionnels, des bénéficiaires, et du projet pédagogique étant l'essence de l'institution : ce sous-système touche à tout ce qui fait l'« ambiance » d'une institution et à ses modes de fonctionnement, qui habitent chaque bénéficiaire et professionnel mais qui les dépasse. Nous nous référons à cette citation de Bourcier et al. (2015) pour fonder notre définition de ce système :

« C'est souvent cela qui domine la vie de l'institution : les conflits, les angoisses, les découragements ; l'atmosphère est rarement calme, constructive et propice au respect d'un programme d'activités groupal ou individuel serré. C'est cette « ambiance » là qui habite majoritairement les adolescents bien sûr, mais les éducateurs également... » (p. 189).

Nous allons à présent étudier la dynamique que crée cette catégorie des jeunes dits « incasables » au sein d'une institution : nous avons déjà abordé des notions relatives à la gestion du quotidien de l'hébergement par le biais des notions de relation, d'organisationnel, d'évènementiel et de différenciation. Nous allons approfondir davantage ce quotidien dans ce point à partir de la notion de « violence institutionnelle ». Une autre dynamique s'observe ailleurs que dans le quotidien ; il s'agit de l'intervention effectivement menée auprès des jeunes. Cette dernière analyse se fera au travers de la notion de « suivi », que nous avons déjà eu l'occasion d'aborder et de définir précédemment. Cela nous conduira à poursuivre notre théorie ancrée grâce à des notions déjà évoquées telles que le projet, la réorientation, l'accueil, etc. Ces notions pourront être davantage étayées et intriquées à notre théorie basée sur l'analyse relationnelle d'une intervention. Enfin, nous terminerons l'analyse de cette catégorie « incasable » sous le prisme du sous-système « institution » par une réflexion autour des besoins de chaque sous-système que l'institution renferme, y compris l'institution elle-même, par le biais desquels nous aurons une compréhension de la pratique d'exclusion qui fonde l'« incasabilité ».

3.1. Accueillir des jeunes dits « incasables » dans le quotidien d'une institution : la violence institutionnelle

Cette analyse du quotidien d'une institution dans l'accueil de jeunes réputés « incasables » sera vue sous le prisme de la violence institutionnelle. Effectivement, au cours de l'étude de terrain, j'ai pu constater que la violence symbolique au sein de l'institution était monnaie courante. Le directeur parle d'ailleurs du placement en lui-même comme d'une grande violence pour le jeune et sa famille. C'est pourquoi nous nous engageons dans l'analyse de cette violence nommée par le directeur et l'ensemble de son équipe.

Bien entendu, la catégorie « incasable » n'est pas que créatrice d'effets néfastes, telle la violence, dans une institution. Elle peut également être initiatrice de changements et d'innovations, comme nous avons pu l'entrevoir dans la partie dédiée à la parole des jeunes de l'hébergement. C'est d'ailleurs une hypothèse d'explication à la violence institutionnelle parfois extrême qui peut survenir lors de l'accueil d'« incasables » : la complexité de leur fonctionnement et leur manière de pointer les failles du système incite le changement. Or, nous avons vu la définition du système comme fonctionnant de manière fermée et étant très difficile à modifier – ce que nous nommerons en référence à la psychanalyse, les résistances au changement. Casanova et Pétry (2014) relèvent également un tel effet du système en employant d'autres termes : ils considèrent ainsi que le fonctionnement des institutions reste assez monolithique par rapport à la complexité des profils de jeunes qu'elles accueillent. Notre hypothèse serait donc *qu'au sein d'une institution, l'accueil de jeunes dits « incasables » serait forcément violent symboliquement : à la fois pour le jeune et les professionnels, puisqu'elle continue et nécessite de fonctionner en système fermé, pendant que les bénéficiaires tendent à l'ouverture des frontières du système et à son changement.*

En effet, si nous nous basons sur la théorie développée à partir des entretiens et observations tirées du sous-système « jeunes de l'hébergement », nous comprenons qu'il y a une certaine violence symbolique à leur endroit à cause de la résistance aux changements qu'ils demandent – implicitement, et parfois explicitement –, puisque ces résistances donnent parfois lieu à une rigidité pédagogique qui ne répond pas toujours

aux besoins des jeunes et peut même parfois renforcer leur problématique – nous revenons au phénomène d’isomorphisme (Marquebreucq et al, 2010).

Au-delà de cette compréhension, nous pouvons aussi considérer qu’il est symboliquement violent pour un jeune d’être accueilli dans un lieu où certains professionnels – et certains jeunes – considèrent qu’il n’y a pas sa place. Nous avons déjà exposé cette logique dans le chapitre sur la définition de l’« incasabilité » ; nous précisons simplement dans ce point que cette accentuation de la problématique « incasable » peut constituer une violence institutionnelle pour le jeune.

Du côté des intervenants, nous avons vu qu’il peut être violent d’être quotidiennement renvoyé à sa propre impuissance, et que cela peut être une grande source d’épuisement professionnel. Il peut dès lors sembler compliqué, voire masochiste, pour un intervenant psycho-social de vouloir travailler dans une institution qui dit accueillir des jeunes « incasables ». La violence symbolique de l’institution se situe ici dans la dynamique relationnelle qui existe entre le jeune et les professionnels : nous avons entrevu que cette dynamique peut engendrer une augmentation de la violence, allant jusqu’à la rupture lorsque le jeune est physiquement violent envers un professionnel. Au cours des cinq mois d’observation, j’ai pu assister à deux escalades de violence allant jusqu’aux coups graves portés à l’encontre d’un éducateur et entraînant le renvoi du jeune (cfr situation de Roger). J’ai pu remonter l’analyse de ce fait de violence des semaines auparavant : j’ai relevé ainsi une escalade de violence symbolique entre ce jeune et plusieurs éducateurs, contenue mais jamais régulée au sein de l’institution. Pour tous, et même si les faits de violence de ce jeune ont été surprenants dans leur intensité, ceux-ci n’avaient rien d’étonnant en regard de l’escalade pressentie.

Finalement, cette violence symbolique de l’institution peut simplement être constatée au niveau du turn-over de l’équipe éducative et du groupe de jeunes : à la suite des cinq mois d’étude réalisés dans l’institution, j’apprends que pratiquement l’ensemble de l’équipe éducative a changé ; un professionnel a été renvoyé, un autre n’a pas été reconduit, et trois autres se sont mis en congé maladie de longue durée (burn-out). Du côté des jeunes, le groupe a énormément changé également : durant le courant du dernier mois, deux jeunes ont été « réorientés » – dans des conditions assez violentes,

que nous pouvons lire en annexe pour Roger – deux autres ont réintégré leur famille, plusieurs ont fait des allers-retours en IPPJ et enfin l'un a été en autonomie³⁶.

A travers cette notion de violence symbolique de l'institution, nous pouvons lire que l'ensemble des membres du système « institution », autrement dit les professionnels et les jeunes – du moins pour les sous-systèmes que nous avons eus l'occasion d'étudier dans cette étude de cas – subissent chacun des violences à leur niveau. Cela implique une certaine souffrance pour chacun susceptible d'expliquer les violences symboliques et même parfois physiques, tant chez les jeunes que chez les professionnels. Face à la désorganisation que peut susciter l'accueil de jeunes dits « incasables », Bourcier et al. (2011) nous invite dès lors à analyser constamment les phénomènes de résonances et prendre en compte les transferts et contre-transferts présents dans les échanges entre jeunes et professionnels.

3.2. Le suivi des jeunes de l'hébergement, et la production de l'« incasable »³⁷

A travers cette section, nous allons retracer et tenter de comprendre le passage d'un jeune dans l'institution, afin de saisir l'ampleur de chaque notion mobilisée dans notre théorie ancrée.

Tout d'abord, chaque entrée d'un jeune dans une institution constitue un *accueil*. Cet accueil est la première rencontre du jeune avec le groupe de jeunes et les intervenants psycho-sociaux ; il est donc le premier fondement de la relation qui devrait se créer entre les professionnels et ce jeune. Cette notion d'accueil est d'emblée importante et nous remarquons cela à travers le projet pédagogique de l'institution qui tend à définir et à insister sur la manière d'accueillir un jeune au sein de l'établissement (cfr Annexe I, 2.). Il s'avère dès lors que *les conditions d'accueil d'un jeune vont avoir un impact sur la relation (ou la non-relation)*, ce qui, selon notre théorie, signifie un impact sur l'intervention éducative (accompagnement versus suivi) qui sera effectivement menée.

³⁶ Nous verrons dans le prochain point dans quelle mesure ces différents chemins des jeunes peuvent constituer des manières de les exclure de l'institution.

³⁷ Pour clarifier l'exposé de l'analyse de l'influence de la catégorie « incasable » dans le sous-système institution à travers le concept de « suivi », nous renvoyons le lecteur au schéma situé à l'annexe VI.

Dans cette institution, nous avons pu relever que ces conditions d'accueil étaient principalement régies par l'organisationnel et l'évènementiel au détriment de la relation, ce qui implique une intervention basée sur une *prise en charge groupale*, et à un *suivi* plutôt qu'à un accompagnement individuel. C'est la raison pour laquelle nous parlerons préférentiellement d'un accueil qui mène à l'élaboration d'un suivi particulier. C'est sur ce suivi que nous allons à présent nous centrer.

Dans cette théorie, le suivi est d'abord une investigation puis, dans un second temps, une intervention éducative qui amène, dans les deux temps, le professionnel à suivre le jeune dans ses événements quotidiens. Le temps d'investigation permet des observations amenant le professionnel à émettre des hypothèses et des conclusions sur le fonctionnement et les besoins du jeune. Un suivi permet alors l'élaboration d'un *projet*, qui en retour perpétuera de façon officielle le suivi déjà amorcé. A ce moment, dans le second temps étant l'intervention éducative même, le professionnel suit toujours le jeune dans les événements quotidiens de sa vie, tout en tentant de l'impulser (le pousser) dans la mise en œuvre concrète du projet.

Dans le cadre de cette institution, trois types de projets ont pu être relevés : le *retour en famille*, la *mise en autonomie* ou la *réorientation*.

A présent que les termes de la théorie sont définis, il est temps de les mettre en lien et de leur rendre leur dynamisme par leurs effets réciproques, et par le rôle de la notion de relation dans leur implication dans l'intervention. C'est dans les considérations prochaines que nous saisissons les nuances de chaque terme, et certains effets pervers de la réciprocité entre le suivi et la définition du projet. Enfin, cela nous conduira dans le dernier point de cette section à envisager les conditions qui peuvent mener à l'exclusion et au phénomène d'« incasabilité », notamment en mettant à jour les différents modes d'exclusion qu'il peut exister dans cette institution.

a. La réciprocité du suivi et du projet, et le rôle de la relation

La relation (versus non-relation) joue un rôle prédominant à chaque niveau : dans l'accueil, le suivi, et la définition du projet.

Chaque accueil donne lieu à un suivi qui aboutit lui-même à la définition d'un projet. Ce projet est défini en fonction de ce qui est connu du jeune, ces connaissances sont elles-mêmes déterminées par les conditions de l'accueil. Ce qui est connu d'un jeune est donné par son dossier, par les conditions dans lesquelles il a été accueilli et par ce qu'il laisse connaître de lui durant son séjour. Cela signifie d'emblée que le suivi et le projet qui en découlent sont « hautement contextualisés » (pour reprendre les termes figurant dans les rapports de l'institution). Suite à cet accueil, il y a logiquement une rencontre entre le jeune et les éducateurs, notamment l'éducateur référent ; et suite à cette rencontre il y a parfois une relation qui s'instaure, voire un lien. Lors des observations de terrain, nous avons pu constater que cette relation est déterminante pour la suite des événements, à savoir dans le suivi et le projet défini, puisque ces derniers s'ancrent à partir de la relation/non-relation.

La relation/non-relation amorce effectivement un suivi singulier et contextualisé : certains jeunes, comme Karim, me diront que leur attitude a déjà été différente dans d'autres centres et que dès lors, leur suivi était sensiblement différent (cfr la situation de Karim en Annexe II). Ce suivi singulier a enclin peu à peu les professionnels à découvrir le jeune et surtout à le « voir » d'une certaine manière. C'est en fonction de cette considération faite sur le jeune et construite à partir de l'accueil et de la relation/non-relation constituée au fil du temps passé avec le jeune dans l'institution qu'un projet se dessine *avec* ou *pour* le jeune.

A propos de la définition du projet, nous tenons d'emblée à remarquer que nous parlons de « projet » et pas de « projet du jeune ». En effet, il a été observé que sans relation établie et reconnue de part et d'autre de l'intervenant et du jeune, lors de la définition d'un projet, il est abusif de parler de projet du jeune. Il serait plus juste de parler soit de projet du professionnel *pour* le jeune, voire du projet institutionnel pour ce jeune. En effet, un projet ne peut être approprié au jeune que si ce dernier est actif dans celui-ci ; position difficilement adoptée sans réflexion et concertation avec l'éducateur référent sur les besoins et objectifs du jeune ; réflexion et concertation difficilement possible sans un minimum de relation entre l'éducateur et le jeune. Dès lors, nous parlons préférentiellement de projet du jeune lorsque celui-ci est co-construit *avec* le jeune.

Cette dynamique et ces nuances apportées par la notion de relation entre le suivi et le projet d'un jeune nous amène à présent à explorer deux autres notions, étant deux

hypothèses explicatives de la dynamique observée dans une institution accueillant des jeunes dits « incasables ». Reprenons le tableau situé en Annexe VI : en le parcourant, nous comprenons que chaque suivi est lié à deux caractéristiques. Autrement dit, chaque suivi est lié à un niveau de conscience et à la qualité de partage de ce choix de suivi.

b. Le niveau de conscience du suivi mené

Lors de mes observations, particulièrement pendant les temps de réunions, et également pendant les temps de suivis des jeunes, j'ai parfois pu observer un décalage entre les suivis des jeunes et ce qui était inscrit dans leur PEI. Ce décalage m'a amenée à considérer deux niveaux de conscience dans le suivi d'un jeune : le niveau explicite et implicite. Le niveau explicite est ce qui est dit du suivi du jeune dans le PEI et aux réunions. C'est la ligne directrice partagée entre collègues pour l'intervention du jeune. Et puis, il y a le niveau implicite qui est ce qui dirige réellement le suivi ; c'est la logique retrouvée pratiquement sur le terrain à travers toutes les actions menées. Le niveau implicite n'est pas forcément quelque chose de tacite : dans certaines paroles, malgré un PEI bien différent, il n'est pas rare d'entendre un tout autre discours. Voici une illustration assez parlante du niveau implicite d'un suivi :

« Il n'a pas sa place ici ! Tu l'imagines tout seul dans un kot ? Allez ... » (Brice, éducateur à l'hébergement)

Le projet visé du jeune est celui de l'autonomie. Or, il semblerait que par cette phrase, l'intervenant vise plutôt une réorientation, ou en tout cas, pas du tout une autonomie.

Le niveau implicite peut donc diverger de l'explicite. Et ce constat ne se fait pas seulement dans le chef d'un ou deux professionnels, qui auraient une position personnellement opposée au PEI. Il arrive que l'implicite soit collectif, et que, chacun réagisse, à sa manière, dans au tout autre sens que le PEI.

Ces suivis implicites donnent alors lieu à des projets implicites, différents des projets explicites définis dans le PEI. C'est principalement dans ce cas de suivis implicites divergeant des explicites que nous pouvons observer le phénomène d'« incasabilité » : dans ce cadre, le projet implicite réellement suivi est celui qui permettra à l'institution d'éloigner le plus rapidement le jeune de l'institution, lorsque ce dernier lui pose trop de

difficultés. Ce projet n'est pas souvent celui qui avait été défini à la base. A ce titre, les trois projets proposés par l'institution peuvent constituer des projets implicites d'éloignement, puisque nous avons le retour en famille, la mise en autonomie et la réorientation qui sont tous des projets faisant sortir le jeune de l'hébergement. Pour illustration de ce genre de phénomène, nous nous intéresserons particulièrement à la situation de Roger en annexe.

c. Le partage concernant le choix du projet

Le choix du suivi se fait généralement en réunion, où le PEI est défini et complété. Ce dernier n'est jamais définitif, il est sans cesse revu et adapté en fonction de l'évolution du jeune au sein de l'institution. Cette caractéristique du partage concernant le choix du projet et du suivi effectivement mené concerne le partage, et ainsi la conscience, qui existe entre les professionnels et le jeune concernant le chemin que ce dernier emprunte dans l'institution : le jeune est-il d'accord ou pas avec le chemin qu'il emprunte, ou qu'on lui fait emprunter ? Le jeune est-il d'accord avec les actions mises en place autour de lui, et participe-t-il au bon déroulement de son projet ? Cette caractéristique semble importante dans l'explication du devenir du suivi car sans projet individualisé, il n'y a pas de sens au travail éducatif mené (Barreyre & Fiacre, 2010), et sans partage et clinique individuelle, les professionnels risquent de parler à la place des jeunes en passant à côté de l'essentiel (Bourcier et al., 2015).

A nouveau, dans cet accord, nous devons en préciser le niveau de conscience : l'accord peut être explicite, mais implicitement le jeune peut se trouver en désaccord avec le choix du projet. L'analyse de l'accord du jeune ne peut donc être réduite à une logique binaire : « d'accord – pas d'accord », signifiant respectivement « réussite– échec ».

Nous revenons de nouveau avec le concept fondamental à notre théorie ancrée qui est la relation : la compréhension de ces niveaux de conscience, à propos de l'accord et de l'implication du jeune dans le projet, relève d'une fine analyse clinique permise, selon nous, par la relation entretenue entre les professionnels et le jeune.

De plus, le partage concernant la direction empruntée est aussi l'affaire de l'équipe. Il arrive que certains membres se braquent dans le désaccord de la posture adoptée par son

équipe. Les attitudes face à ce désaccord peuvent se rencontrer dans les actes éducatifs. Dans ce cas, l'avis est plus tranché : selon les professionnels, la force d'une équipe est souvent sa cohérence. Pour eux, il est donc rare qu'un acte éducatif court-circuitant une intervention amène une meilleure prise en charge. Au contraire, c'est un risque schizophrénogène pour le jeune concerné.

Nous comprenons que le partage du choix du projet entre les professionnels et le jeune est également une hypothèse explicative du phénomène d'« incasabilité » dans le sens où nous l'avons déployé : un manque de partage entraînerait un manque de cohérence, que ce soit au niveau de l'équipe éducative ou au niveau de la relation jeune-professionnel, qui court-circuite ponctuellement le projet. Ces courts-circuits peuvent être des sources d'incompréhension, pouvant constituer les sources d'épuisement de l'équipe et ainsi le début d'une exclusion du jeune de l'institution.

3.3. Les besoins des sous-systèmes et l'exclusion institutionnelle

L'ensemble des points soulevés précédemment peuvent être finalement compris selon la notion de besoins. En effet, que ce soit dans un chemin comme dans l'autre, les besoins d'un sous-système priment sur l'autre, ou se rencontrent. Un projet d'autonomie peut tout autant satisfaire les besoins du jeune esseulé prêt à devenir majeur, que les besoins d'une équipe qui ne sait plus quoi faire d'autre avec ce jeune et qui, implicitement, aimerait s'en débarrasser. La réorientation peut aussi bien être une possibilité pour le jeune de s'épanouir et de travailler sa problématique, qu'une manière de soulager l'équipe et d'accentuer la problématique d'« incasabilité ». Dans les premières possibilités de ces situations, les besoins de chacun sont rencontrés, dans les secondes ceux de l'équipe priment sur ceux des jeunes. Il est également envisageable que les besoins du jeune priment sur ceux de l'équipe, lorsque l'équipe se mobilise massivement auprès d'un jeune qui les épuise. A ce titre, un professionnel dira :

« Est-ce le jeune qui nous épuise, ou est-ce que nous nous laissons épuiser par lui ? » (Marcel, éducateur de l'équipe à la mission SERM).

Autrement dit, dans quelle mesure est-ce que certaines équipes n'oublient pas leurs propres besoins à la manière de ces parents qui s'oublient au bénéfice de leur enfant ? Au bénéfice, certes, mais à court terme, puisqu'en tant qu'intervenants psycho-sociaux,

les professionnels s'évertuent à répéter à ces parents « prenez du temps pour vous, c'est votre enfant qui vous le demande »... Car à long terme, ce sont les jeunes qui pâtissent de la tension suscitée par le manque de prise en compte des besoins de l'équipe.

Cette manière de lire les suivis des jeunes dits « incasables », en termes de « besoins des sous-systèmes », nous amène à une question provocatrice : *dans certains cas, la mise en autonomie, le retour en famille, ou encore la réorientation ne sont-ils pas des formes d'exclusion ?*

C'est l'idée que nous avons amorcée dans notre analyse du suivi des jeunes dits « incasables » : un défaut dans le partage du choix du suivi ou encore dans le niveau de conscience du suivi mené peut engager le jeune dans un projet qui ne prend pas forcément en compte ses besoins. Or, nous l'avons vu, tous les projets proposés par l'institution pour ces jeunes bientôt majeurs constituent des voies de sortie de l'institution, qui peuvent dès lors être potentiellement interprétée par le jeune comme une exclusion. A ce titre, nous pourrions lire la situation de Karim face à « son » projet d'autonomie.

Cette lecture est clairement provocatrice pour un système, tel que nous l'avons défini, car, comme l'« incasabilité » elle-même, elle remet en question son fonctionnement et incite au changement. Et c'est à ce niveau de compréhension que nous saisissons l'ampleur du phénomène d'« incasabilité » au sein du système de l'aide et de la protection de la jeunesse, grâce à cette manière d'entrevoir l'exclusion comme nécessaire au maintien du fonctionnement d'une institution (Casanova & Pétry, 2014).

A côté du bouleversement interne que représente l'accueil de jeunes dits « incasables » dans une institution, et de la logique d'exclusion dans laquelle cette dernière se place forcément, Borie (2015) nous apporte une explication complémentaire, simple mais forte :

« Autrefois, quand plus rien ne fonctionnait, l'adulte mettait une claque, elle était signifiante de l'impuissance de l'adulte à poser verbalement la limite mais elle marquait malgré tout cette limite. Aujourd'hui, ce n'est plus possible, alors, confronté à notre impuissance, on exclut » (p. 95).

L'exclusion serait ainsi une manière, et la dernière manière, pour l'institution de marquer la limite chez des jeunes pour qui cette notion n'existe pas.

En conclusion, nous faisons le constat que chaque institution, par sa nature de système comportant des limites et fonctionnant de manière fermée, produit sa part d'exclus. L'espoir de Casanova et Pétry (2014) est que les exclus d'une institution ne soient pas les mêmes exclus des autres institutions, car c'est là qu'apparaît l'« incasabilité ».

Toutefois, ces auteurs n'envisagent pas chaque départ d'une institution comme une exclusion, car une institution n'est pas toute-puissante et ne peut pas avoir réponse à tout. Mais pour éviter que la sortie d'une institution soit une forme d'exclusion, ils préconisent d'anticiper des formes de réorientation mieux construites. A nouveau, nous remarquons dans ces propos que l'« incasabilité » est une catégorie porteuse d'innovation dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse.

4. Conclusion

A travers ce chapitre centré sur la théorie émergente du terrain, nous avons scindé l'analyse en trois sous-systèmes qui nous ont permis de mettre en exergue plusieurs notions tirées du terrain et portées au rang de concepts phares pour la théorie.

Les sous-systèmes des « jeunes de l'hébergement » et des « intervenants psychosociaux » nous ont permis de saisir les enjeux présents pour chacun de ces sous-systèmes ; nous avons alors abordé la parole des jeunes, leur famille et leur besoin de famille, le profil des jeunes, leur place et les risques psychiques et physiques liés à ce travail. Cela nous a amené à produire de nouveaux concepts tels que la différenciation et l'évènementiel permettant de comprendre la dynamique de tous ces enjeux.

Ensuite, l'ensemble de notre théorie s'est articulée autour d'une conception particulière de la relation, que nous avons définie à partir des définitions de situation des jeunes et des professionnels interviewés. Cette conception nous a permis de comprendre différentes manières de travailler avec un jeune. Nous avons alors distingué la notion de suivi et d'accompagnement, étant également des termes énormément employés par les professionnels. En se focalisant sur l'étude de cas, nous avons approfondi le concept de suivi à travers un schéma explicatif, puisque nos observations nous ont conduites à constater que ce mode de travail avec les jeunes était le plus exploité. Selon les trois possibilités de projet qu'offrent l'institution en question, nous avons tenté de saisir le

devenir d'un tel suivi, depuis son début (à l'accueil) jusqu'à l'aboutissement d'un projet. A ce titre, nous avons déployé toutes ces notions mobilisées dans le schéma et nous avons émis deux hypothèses explicatives de la dynamique observée entre un jeune et les professionnels, dans leur relation et le suivi : il s'agit du niveau de conscience du suivi mené, et du partage du choix du projet mené.

L'ensemble de cette théorie nous a amené à plusieurs compréhensions du sens que peut revêtir la catégorie des jeunes dits « incasables » dans le système de l'aide et la jeunesse. Nous avons ouvert cette discussion à partir des besoins de chaque sous-système et du phénomène de l'exclusion institutionnelle.

VI. Conclusion

Tout au long de ce mémoire, nous avons tenté de comprendre la catégorie des jeunes dits « incasables » dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse en Belgique. Nous avons ainsi ouvert un tas de questions touchant à cette problématique : Quelle réalité renferme la catégorie des jeunes dits « incasables » ? Quel est le rôle de cette catégorie dans le système de l'aide et de la protection de la jeunesse ? Et comment un jeune devient catégorisé comme « incasable » dans ce système ?

Notre méthode a été celle de l'étude de cas : nous avons choisi une institution qui nous a permis d'élargir un maximum cette problématique, et d'envisager celle-ci sous un point de vue systémique et constructiviste. Des données de ce terrain d'étude, nous avons retiré une théorie qui n'est autre qu'une manière de comprendre les observations effectuées sous la perspective de l'« incasabilité ».

A partir de ces développements, nous pouvons conclure que la vision systémique et constructiviste de notre travail renvoie impérativement et dans un premier temps au contexte duquel émerge la catégorie « incasable ». Cette catégorie prend racine dans un système qui fonctionne de manière fermée, sur lui-même et qui possède des réponses préconstruites aux bénéficiaires qu'il reçoit. Il s'ancre dans un contexte socio-historique particulier qui est celui de l'hypermodernité : ce contexte implique une certaine lecture de l'existence d'une catégorie de jeunes qui ne trouvent pas leur place dans un système et qui dénonce ses failles. Une compréhension peut être trouvée du côté de la perte de sens au niveau identitaire et l'augmentation générale de l'angoisse participant au passage à l'acte : les deux profils types des individus hypermodernes, comportant chacun ses questions existentielles, peuvent être retrouvés au sein d'une même institution par le biais de ce système d'aide fonctionnant dès lors à l'image de notre société contemporaine, notamment dans son rapport au temps. Nous avons envisagé le fonctionnement d'une institution en regard de cette hypermodernité qui pousse à l'autonomie, l'urgence et au passage à l'acte. L'étude du processus adolescent nous a également permis de comprendre le fonctionnement des jeunes dits « incasables », notamment par rapport à leur mode de relation, et leur place en tant que sujets dans notre société actuelle. Le contexte socio-historique nous a donc permis d'ouvrir

largement la problématique de l' « incasabilité » et de saisir son ampleur, non pas seulement pour les jeunes et les professionnels, mais bien pour tout le système de l'aide et de la protection de la jeunesse. Car avec les développements réalisés autour du contexte, nous avons aussi pu envisager cette problématique sous un prisme plus positif, particulièrement à partir de la notion de jeunes mutants. Cela nous a permis de réaliser que cette catégorie peut nous ouvrir à des remises en question du système d'aide et de protection de la jeunesse, et qu'elle a alors un potentiel innovant. La volonté du mémoire a dès lors été de se saisir de cette perspective innovante pour poursuivre l'analyse du terrain.

C'est ainsi que nous avons été amené, dans un second temps, à définir plus précisément cette catégorie « incasable ». Le terme même de « catégorie » et la vision constructiviste nous a enclins à déconstruire celle-ci pour la reconstruire en fonction des données du terrain. A cette occasion nous avons pu mettre à jour les paradoxes inhérents à cette catégorie, qui est en réalité une impossibilité à catégoriser un jeune et donc une catégorie fictive, renvoyant les professionnels à un vide sémantique et remplaçant la problématique initiale portée par le jeune. Nous avons cependant conservé ce terme non seulement pour sa portée innovante, mais aussi pour le fait que si elle n'est pas lue comme une « étiquette » stigmatisante, elle peut permettre au jeune d'être regardé et approché pour qui il est, dans sa globalité. C'est par cette perspective que nous avons souhaité en connaître davantage sur ce « regard » et cette « approche » du jeune dit « incasable » au sein d'une institution.

Ce troisième temps d'analyse a été celui de l'étude du fonctionnement de l'institution choisie pour l'étude de cas. Pour ce faire, nous avons relevé trois sous-systèmes, les jeunes de l'hébergement, les intervenants psycho-sociaux, et l'institution, que nous avons analysés en détail. Cela nous a permis de mettre en évidence des concepts formant une théorie ancrée et basée sur la notion de « relation ». L'ensemble de cette théorie est une forme de compréhension du fonctionnement institutionnel observé lors de l'accueil de jeunes catégorisés comme « incasables ». Cela a donc affiné notre perception de cette problématique dans le quotidien d'une institution.

Sans être exhaustive, cette compréhension et la volonté de conserver son caractère « innovant » nous permet d'envisager d'autres manières d'intervenir au sein d'une institution. Et étant donné l'hétérogénéité des problématiques renfermées dans la

catégorie « incasables », il s'avère que cette compréhension peut ne pas seulement se résumer à cette catégorie ; les remises en question mises en évidence à travers le contexte et la théorie ancrée peuvent être des pistes d'innovation futures, dans le développement d'intervention éducative mettant davantage l'accent sur la relation et l'accompagnement.

Aussi, les considérations par rapport à l'exclusion présente dans les institutions peuvent amener les professionnels appartenant à ces dernières à réfléchir sur leur possible pratique d'exclusion et leur possible participation à la fabrique de la catégorie « incasables ». Cette prise de conscience pourrait dès lors amener les professionnels à non seulement revoir leurs pratiques éducatives, mais aussi leur projet pédagogique ; ils pourraient envisager des manières d'accompagner autrement, que ce soit dans le « contenu », que dans le « contenant ». Car cela pourrait amener à relire le système de l'aide et de la protection de la jeunesse autrement, et de l'ouvrir à une autre réalité. Par exemple, les réflexions actuelles à propos des jeunes majeurs, partiellement liées à l'existence de la catégorie des jeunes dits « incasables », témoignent de la prise en compte de la condition des jeunes actuels et des différents écueils du système au niveau de l'intervention, dans cette volonté de prolonger l'aide aux « 18-25 ans ». Ainsi, au-delà de la possibilité qui est offerte au jeune de faire une demande de prolongation de mesure au-delà de sa majorité, les AMO³⁸ sont aussi financées pour s'occuper des jeunes majeurs. D'autres institutions du secteur de l'aide et de la protection de la jeunesse ont des partenariats avec le CPAS³⁹ pour perdurer l'accompagnement de jeunes majeurs. Et les MADO⁴⁰ sont également subventionnées à de telles fins. Si toutes ces actions ne sont pas simplement le fruit des réflexions autour de la problématique des jeunes dits « incasables », elles le sont en partie puisque, comme nous l'avons vu, elles touchent aussi aux questions d'autonomie, de prolongement de la période adolescente, et de production d'exclus.

En ce qui concerne ces nouvelles manières de construire le cadre du secteur de l'aide et de la protection de la jeunesse, une prochaine recherche pourrait également prendre en compte une vision plus législative de la problématique en étudiant les textes légaux et les réformes pouvant toucher le secteur. Nous pensons, par exemple, à la proposition du

³⁸ Aide en Milieu Ouvert

³⁹ Centre Public d'Action Sociale

⁴⁰ Maison de l'adolescent

ministre Madrane – même si ce projet a été suspendu suite à l’actualité gouvernementale – concernant la restructuration du paysage institutionnel de l’aide et de la protection de la jeunesse et qui touche également à la problématique des jeunes catégorisés comme « incasables ».

Pour poursuivre dans les pistes de recherches futures à mener autour de la problématique d’ « incasabilité », nous avons vu qu’une des limites de ce travail était de ne pas avoir pris en considération le sous-système « direction ». Nous avons donc construit une théorie qui ne se base pas sur ce sous-système alors que celui-ci participe clairement à la compréhension de la catégorie « incasable ». Par exemple, nous pouvons nous demander quel est l’intérêt pour une institution d’accueillir des jeunes à la réputation « incasables », et de posséder un tel projet pédagogique ; cet intérêt pourrait être d’ordre financier, de réputation, ou encore pour l’obtention d’un agrément particulier, etc. Ce sont autant de pistes à explorer dans une autre recherche.

Nous pouvons conclure ce mémoire sur l’idée fondamentale que la catégorie « incasable » est une fiction, pour laquelle nous avons trouvé un intérêt dans sa vision systémique, son ouverture à connaître le jeune dans sa globalité sans « étiquette », et dans sa dynamique d’innovation. Mais en réalité, elle renferme autant de dangers pour les jeunes, les professionnels et les institutions qu’elle comporte de richesses dans la découverte de l’autre et l’amélioration des pratiques ; tout dépend de la manière avec laquelle cette catégorie est utilisée *in fine*.

Références bibliographiques

1. Textes législatifs

Code pénal (1867). *M.B.*, 8 juin, p. 3133.

Loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse, à la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction et à la réparation du dommage causé par ce fait, *M.B.*, 15 avril 1965.

Décret de la Communauté française du 4 mars 1991 relatif à l'aide à la jeunesse, *M.B.*, 12 juin 1991.

Décret de la Communauté française du 12 mai 2004 relatif à l'aide aux enfants victimes de maltraitance, *M.B.*, 14 juin 2004.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 15 mars 1999 relatif aux conditions particulières d'agrément et d'octroi des subventions pour les services qui mettent en œuvre un projet pédagogique particulier, *M.B.*, 1^{er} juin 1999.

Com. des droits de l'enfant, *Observation générale n° 10 : les droits de l'enfant dans le système de justice pour mineur*, 25 avril 2007, CRC/C/GC/10.

2. Doctrine

Aichhorn, A. (2005). *Jeunes en souffrance. Psychanalyse et éducation spécialisée*. Bruxelles : Champ Social et Theetete.

Albarelo, L., Aubin, D., Fallon, C., & Van Haeperen, B. (2016). *Penser l'évaluation des politiques publiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Assoum, P.-L. (2006). Jouissance du malaise. L'hypermoderne à l'épreuve de la psychanalyse. In N. Aubert (Ed.), *L'individu hypermoderne* (pp. 203-222). Toulouse : Eres.
- Aubert, N. (2006). Un individu paradoxal. In N. Aubert (Ed.) *L'individu hypermoderne* (pp. 15-49) Toulouse : Erès.
- Barreyre, J.-Y., & Fiacre, P. (2009). Parcours et situations de vie des jeunes dits « incasables ». Une dimension nécessaire à la cohérence des interventions, *Informations sociales*, 156, 80-90.
- Barreyre, J.-Y., & Fiacre, P. (2010). Quand le projet fait fuir le sujet... *Vie sociale*, 4, 87-98. DOI 10.3917/vsoc.104.0087.
- Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Paris : Pluriel.
- Benedetto, P. (2015). *Psychologie du développement : concepts fondamentaux*. Levallois-Perret : Studyrama.
- Borie, C. (2015). Les « incasables ». Quelques éléments de réflexion, *VST – Vie sociale et traitements*, 126, 91-99. DOI 10.3917/vst.126.0091.
- Botbol, M., & Choquet, L.-H. (2015). Pour une approche différentielle des adolescents incasables. *Perspectives Psy*, 54, 388-398. DOI 10.1051/ppsy/2015544388.
- Boudin, F. (2013). De la complexité en travail social. Prendre en charge les « incasables » et autres « jeunes aux besoins particuliers ». *Le sociographe*, 41, 105-114. DOI 10.3917/graph.041.0105.
- Bourcier, G., Baudelaire, K., & Lacaze-Morais, B. (2015). À propos de l'accueil des adolescents difficiles en institution à caractère social. *Perspectives psy*, 54, 187-193. DOI 10.1051/ppsy/2015542187.
- Bronsard, G., & Bruneau, N. (2016). Grandir « retiré » de sa famille : quelques enjeux cliniques et institutionnels concernant les enfants et les adolescents placés. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 93, 75-85.
- Bynau, C. (2015). *Accueillir les adolescents en grande difficulté. L'avenir d'une désillusion*. Raymonville Saint-Agne : Eres.

- Capelier, F. (2015). L'accompagnement vers l'autonomie des « jeunes majeurs ». Rapport de l'Observatoire National de l'Enfance en Danger. Retrieved from http://www.fondation-enfance.org/wp-content/uploads/2016/10/onpe_accompagnement_autonomie_jeunes_majeurs.pdf
- Casanova, R., & Pétry, P. (2014). Institution, exclusion et bouc émissaire. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 89, 41-52. DOI 10.3917/read.089.0041.
- Castel, R. (2006). La face cachée de l'individu hypermoderne : l'individu par défaut. In N. Aubert (Ed.), *L'individu hypermoderne* (pp. 223-239). Toulouse : Eres.
- Chartier, J.-P. (2002). La transgression adolescente : une quête de limites ? *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 48, 21-26. DOI 10.3917/lett.048.26.
- Chartier, J.-P. (2011). *Les adolescents difficiles. Psychanalyse et éducation spécialisée*. Paris : Dunod.
- Cheronnet, H. (2016). Parcours : catégorie de l'action publique et/ou outil pour le travail éducatif ?, *Les Cahiers Dynamiques*, 67, 21-32. DOI 10.3917/lcd.067.0021.
- Chevrier, O. (2015). La poule et la petite fille. *Journal du droit des jeunes*, 343, 41-43. DOI 10.3917/jdj.343.0041.
- Coenen, R. (2001). L'exclusion est une maltraitance. Clinique des adolescents difficiles, *Thérapie Familiale*, 22, 121-132. DOI 10.3917/tf.012.0121.
- Coenen, R. (2014). *Eduquer sans punir. Une anthropologie de l'adolescence à risque*. Paris : Eres.
- Coupez, M., & Mongin, D. (2004). La non-exclusion ou la permanence du lien, *Journal du droit des jeunes*, 233, 26-31. DOI 10.3917/jdj.233.0026.
- Debuyst, C., Digneffe, F., Pires, A. P. (2008). *Histoire des savoirs sur le crime et la peine. La rationalité pénale et la naissance de la criminologie*. Bruxelles : Larcier.
- De Gaulejac, V. (2015). Introduction : L'histoire de vie a-t-elle un sens ?. In V. de Gaulejac & M. Legrand (Eds.). *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle* (pp. 13-31). Toulouse : Eres.

De Gaulejac, V. (2011). L'injonction d'être sujet dans la société hypermoderne : la psychanalyse et l'idéologie de la réalisation de soi-même. *Revue française de psychanalyse*, 75, 995-1006. DOI 10.3917/rfp.754.0995

De Greeff, E. (1947). *Les instincts de défense et de sympathie*. Paris : Presses Universitaires de France.

De Soto, A. (2010). *Accompagner l'enfant incasable et sa famille*. Paris : Chronique sociale.

Drieu, D., Sarabian, S., Proia-Lelouey, N., Plagès, M., & Desquenes, G. (2010). Parcours des adolescents vulnérables à la sortie du système de la protection de l'enfance – Réflexion sur les différentes violences en jeu et sur les alternatives de prises en charge, *Psychologie Clinique*, 30, 49-62.

Durastante, R. (2011). *Adolescence et addictions : de la crypte familiale au dispositif en tuilage. Approche psychanalytique de la famille et du transgénérationnel*. Bruxelles: de boeck.

Enriquez, E. (2006). L'idéal type de l'individu hypermoderne : l'individu pervers ?. In N. Aubert (Ed.), *L'individu hypermoderne* (pp. 63-81). Toulouse : Eres.

Gaillard, J.-P. (2016). *Enfants et adolescents en mutation. Mode d'emploi pour les parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes*. Paris : ESF éditeur.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L., (2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative* (M.-H., Soulet, Trans.). Paris : Armand Colin. (Original work published 1967).

Hardy, G. (2012). *S'il te plait, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*. Toulouse : Erès.

Haroche, C. (2006). Manières d'être, manières de sentir de l'individu hypermoderne. In N. Aubert (Ed.), *L'individu hypermoderne* (pp. 51-62). Toulouse : Eres.

Haroche, C. (2012). Généalogie des processus hypermodernes. De la condition de l'homme moderne à la condition de sujet visible. *Connexion*, 97, 27-40.

Ierbet, G. (1984). *Approche systémique et production de savoir*. Maurecourt : Editions Universitaires UNMFREO.

- Janvier, R., Beauvais, P., & Moyon, F. (2011). Face à la souffrance des jeunes : le concept de dispositif comme réponse « instituyente ». *Connexions*, 96, pp. 63-75.
- Jeammet, P. (2005). Adolescence et dépendance. *Psychotropes*, 11, 9-30.
- Jeammet, P. (2009). *Paradoxes et dépendance à l'adolescence*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lambrette, G., & Galan, F. (2016). Les incasables à l'école de Palo Alto : dépasser la fatalité pour initier le changement. *Le Journal des psychologues*, 337, 61-69.
- Legrand, M. (2015). D'une grande histoire de vie une aventure singulière. In V. de Gaulejac & M. Legrand (Eds.), *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle* (pp. 195-212). Toulouse : Eres.
- Marquebreucq, A.-P., Menegalli, G., Nyssens, G., Thys, I. (2010). Le non-renvoi et au-delà... Ressources et limites du lien dans un modèle de thérapie institutionnelle. *Thérapie familiale*, 31, 99-115.
- Mauger, G. (2006). Sur la violence symbolique. In H.-P. Müller & Y. Sintomer (Eds.), *Pierre Bourdieu, théorie et pratique* (pp. 84-100). Paris : La Découverte.
- Meynckens-Fourez, M., Vander Borght, C., & Kinoo, P. (2011). *Eduquer et soigner en équipe. Manuel de pratiques institutionnelles*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Moreau, T. (2014). *Droit de l'aide et de la protection de la jeunesse*. Unpublished document, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Morelle, C. (1995). *Le corps blessé. Automutilation, psychiatrie & psychanalyse*. Paris : Masson.
- Niewiadomski, C. & Delory-Momberger, C. (2013). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Paillé, P. (2010). Introduction : Une enquête de théorisation ancrée » : les racines et les innovations de l'approche méthodologique de Glaser et Strauss. In B. G. Glaser & A. L. Strauss (Eds.), *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative* (pp. 23-77). Paris : Armand Colin.

- Pedinielli, J.-L., & Bonnet, A. (2008). Apport de la psychanalyse à la question de l'addiction. *Psychotropes*, 14, 41-54. DOI 10.3917/psyt.143.0041.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Pinel, J.-P., & Gaillard, G. (2013). L'institution soignante à l'épreuve de l'hypermodernité. *Bulletin de psychologie*, 4, 333-340. DOI 10.391/bupsy.526.0333.
- Pirlot, G. (2013). *Psychanalyse des addictions*. Paris: Armand Colin.
- Rhéaume, J. (2015). Quand l'histoire devient agissante. Etude de cas en milieu associatif. In V. de Gaulejac & M. Legrand (Eds.), *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle* (pp. 63-88). Toulouse : Eres.
- Ramirez, C. (2013). Formes du passage à l'acte chez l'adolescent à l'ère hypermoderne. *Enfances & Psy*, 61, 40-48. DOI 10.3917/ep.061.0040.
- Tapia, C. (2012). Modernité, postmodernité, hypermodernité. *Connexion*, 97, 15-25.
- Winnicott, D.W. (1956). *La tendance antisociale. De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.

Annexes I

Contexte législatif

1. Contexte de l'aide et de la protection de la jeunesse

Le secteur de l'aide et de la protection de la jeunesse, dans la communauté française, est régi par un ensemble de conventions internationales, de lois, décrets et arrêtés mettant en œuvre le paysage institutionnel que nous connaissons en Belgique. Parmi les incontournables, nous avons la Convention relative aux Droits de l'Enfant ; la loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse, à la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction et à la réparation du dommage causé par ce fait ; le décret du 4 mars 1991 relatif à l'aide à la jeunesse ; et le décret du 12 mai 2004 relatif à l'aide aux enfants victimes de maltraitance.

Ces textes législatifs impliquent six caractéristiques essentielles à notre secteur d'aide et de protection de la jeunesse (Moreau, 2014) :

- 1) Ils donnent la priorité à la prévention, en travaillant en amont, c'est-à-dire sur l'environnement des jeunes en difficulté ;
- 2) Ils demandent une proportionnalité des mesures, qui prend à la fois en compte les actes des mineurs, mais aussi son environnement, le contexte ;
- 3) La priorité est donnée à l'intervention extrajudiciaire, ce qui signifie que l'appel à la justice doit être de dernier recours ;
- 4) Le modèle promu est celui de l'éducatif et du traitement ; autrement dit, toute méthode punitive doit être accompagnée d'une visée éducative ;
- 5) Ils préconisent une justice discrétionnaire afin de déterminer la mesure la plus adaptée au mineur ;
- 6) L'ensemble de ces caractéristiques nécessitent une exigence de spécialisation des personnes qui s'occupent des mineurs en difficulté.

Ces six caractéristiques marquent la visée éducative et thérapeutique dans laquelle la Belgique s'est engagée vis-à-vis de ses mineurs. Cela détermine alors le paysage

institutionnel et les projets pédagogiques découlant des diverses conventions, lois et décrets.

2. Contexte et projet pédagogique de l'étude de cas

2.1. Le Projet Pédagogique Particulier

L'institution d'aide à la jeunesse choisie pour l'étude de cas de ce mémoire est une ASBL ayant le statut de Projet Pédagogique Particulier. Selon l'arrêté du 15 mars 1999 relatif aux conditions particulières d'agrément et d'octroi des subventions pour les services qui mettent en œuvre un projet pédagogique particulier, les missions de ce type de service sont les suivantes :

« Art. 2. Le service a pour mission d'organiser un projet particulier et exceptionnel d'aide aux enfants et aux jeunes en difficulté. Cette aide est apportée selon des modalités particulières non prévues par les arrêtés spécifiques.

Art. 3. En fonction du projet, le service peut travailler sans mandat ou sur mandat d'une instance de décision qui est le conseiller de l'aide à la jeunesse ou le directeur de l'aide à la jeunesse ou le tribunal de la jeunesse, dans le cadre de l'application du décret du 4 mars 1991 relatif à l'aide à la jeunesse ou de la loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse. »

L'institution offre ainsi cinq missions distinctes, mais constamment en lien : un service d'hébergement assimilable à un CAS⁴¹, un autre de suivi en famille semblable à un SAIE⁴², un service proposant des séjours de rupture en Belgique et un autre au Bénin et enfin, un service éducatif de relance mobilisatrice (SERM). Pour l'ensemble de ces activités, il existe quatre équipes : l'équipe de l'hébergement, l'équipe « Pieds sur Terre » qui s'occupe des séjours de rupture au Bénin, celle de Racines travaillant sur les séjours de rupture en Belgique, et l'équipe Appui qui regroupe les services de suivis en famille et de crise.

⁴¹ Centre d'accueil spécialisé.

⁴² Service d'aide et d'intervention éducative.

Contrairement à ce qui est indiqué dans l'arrêté cité précédemment, tous les services de l'institution, peu importe les missions, travaillent exclusivement sous mandat. Les arrondissements judiciaires de prédilection sont Namur, Huy, Marche, Dinant, Neufchâteau, Arlon, Charleroi et dans une moindre mesure, Bruxelles. La Pommeraie couvre ainsi une bonne partie de la Wallonie.

En ce qui concerne la collaboration entre les différents services proposés, cette particularité est peut-être l'une des principales ressources de cette institution : en effet, elle regroupe un ensemble de professionnels d'horizons divers et exerçant une activité singulière qui ont souvent l'occasion d'échanger autant de manière formelle qu'impromptue. On peut lire dans le projet pédagogique de la Pommeraie :

*« L'unité du Service – les contrats de travail de tous les collaborateurs scellent un engagement avec ***⁴³ dans sa diversité, et non avec un de ses projets précis. Les travailleurs peuvent donc occuper des fonctions différentes, dans des projets différents, selon leurs souhaits, leurs compétences, les besoins, les opportunités. Par ailleurs : toutes les actions sont centralisées dans le même bâtiment (sauf au Bénin bien entendu) ».*

Aussi, le projet d'un jeune ayant commencé dans un service particulier de cette institution peut très bien s'avérer obsolète à un moment donné, mais tout à fait justifié dans un autre service. Ainsi, le changement de service peut se faire sans réelle rupture du lien instauré avec l'équipe puisque le jeune peut facilement conserver des contacts avec l'ensemble des intervenants psycho-sociaux.

En accueillant cette population de « jeunes dont on ne sait plus quoi faire » ou encore, de jeunes sortis d'IPPJ, la Pommeraie se place comme une sorte de service de dernière ligne. Le jeune entrant dans cette institution arrive bien souvent avec un lourd passé de rupture et peu de perspectives d'avenir. L'idée du projet pédagogique particulier est donc d'avancer pas à pas avec le jeune pour l'accompagner dans ses envies afin d'aboutir à la construction d'un projet de vie qui tienne la route. Dès lors, le jeune n'a pas à présenter un quelconque projet pour pouvoir « obtenir sa place » à la Pommeraie. Les services proposés s'adaptent ainsi au mieux aux difficultés singulières des jeunes qu'ils accueillent.

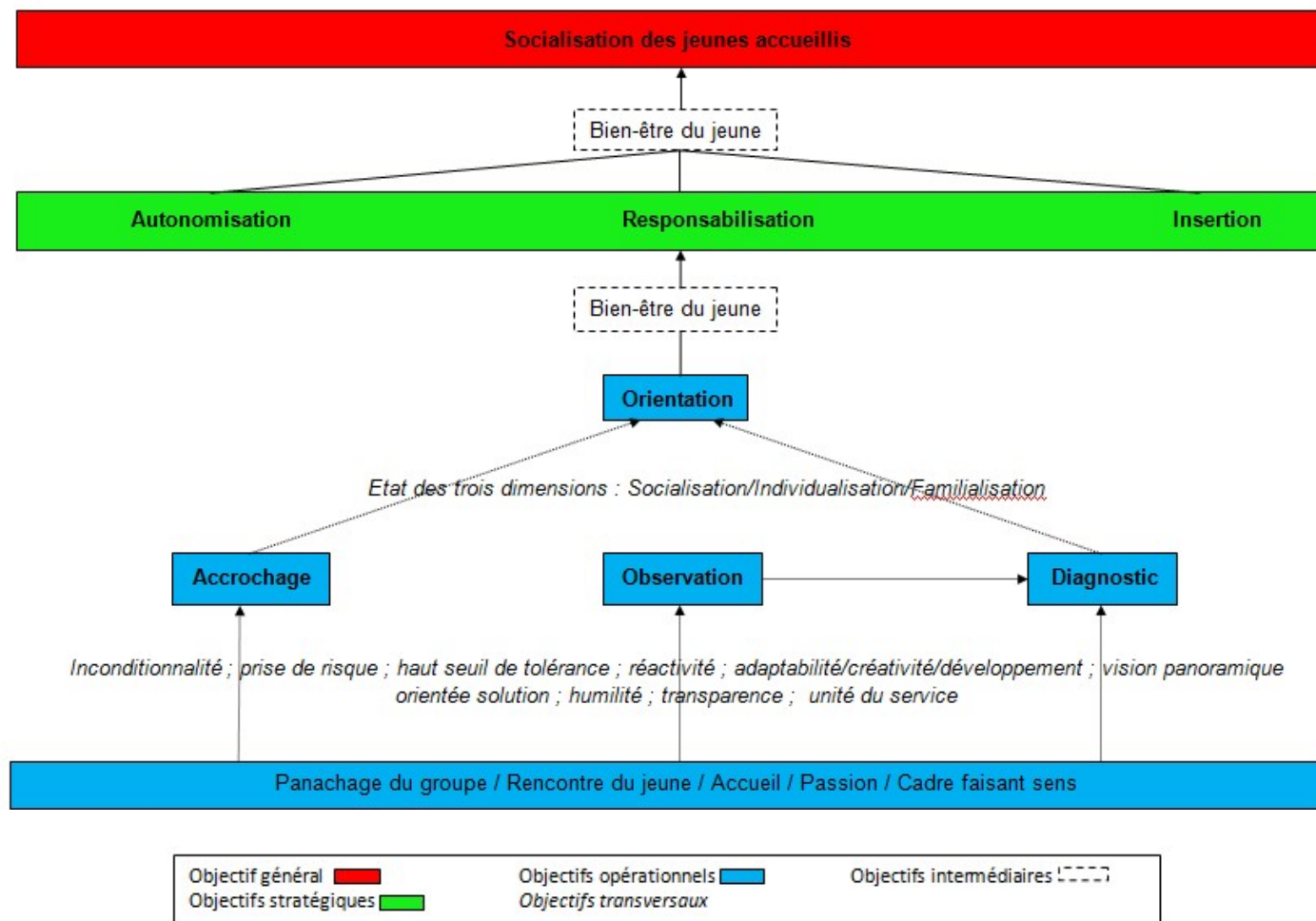
⁴³ Dans la version originale, il figure le nom de l'institution.

Ce sont certainement ces deux caractéristiques qui donnent à la Pommeraie un statut de PPP plutôt qu'un CAS ou un SAIE : la collaboration entre les services et la possibilité pour le jeune de voyager dans ce réseau « Pommeraie », et l'idée de construction d'un projet sur base des envies du jeune, sans que ce projet soit présent au préalable.

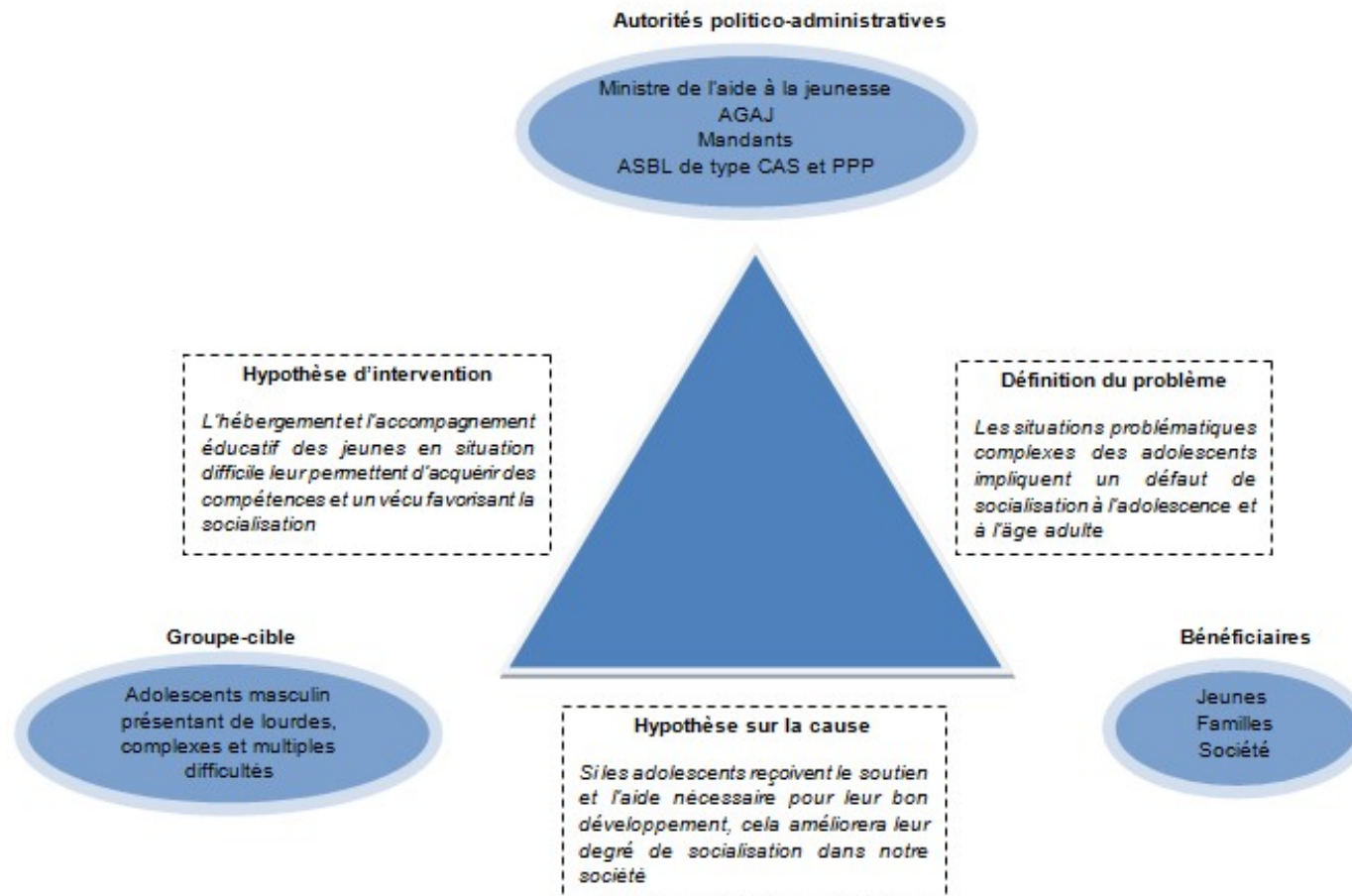
2.2. Analyse du Projet Pédagogique de l'institution

Nous baserons notre brève analyse de cette institution sur trois schémas réalisés à partir de la lecture d'Albarello, Aubin, Fallon et Van Haepere (2016) qui se centrent dans leur ouvrage sur l'analyse et l'évaluation des politiques publiques. Cette lecture s'avère être un bon ancrage pour la compréhension de la dynamique observée dans les sous-systèmes et le système étudié. Le premier schéma est un arbre des objectifs de l'institution ; le second constitue le triangle des acteurs du système étudié.

L'arbre des objectifs



Le triangle des acteurs



Nous observons à travers ces schémas, qui sont des récapitulatifs graphiques du projet pédagogique de l'institution, que l'objectif principal de cette dernière est la socialisation du jeune qu'elle accueille. Cet objectif se justifie par l'existence d'une définition particulière du phénomène de non-socialisation, voire d'« asocialité », pensant dès lors les choses comme relevant d'un défaut de socialisation à l'adolescence, provenant de situations sociales initialement difficiles et complexes. Il s'étaye également sur deux hypothèses spécifiques : une première sur la cause du défaut de socialisation, qui n'est autre qu'un manque de soutien au bon développement du jeune, et sur l'intervention à mener, autrement dit la préconisation d'un accompagnement éducatif.

Annexe II

Mon histoire : À la rencontre du terrain...

J'ai demandé l'autorisation à mon nouveau lieu de travail⁴⁴ pour mener une étude sur les jeunes dits « incasables » dans le projet de l'institution qui accueille des jeunes en hébergement. Je ne faisais évidemment pas partie de l'équipe qui encadrait et suivait ces jeunes. L'étude a ainsi été menée de septembre 2016 jusqu'en janvier 2017, autrement dit durant cinq mois.

Cinq mois durant lesquels j'ai procédé à une analyse de terrain impliquant à la fois les jeunes accueillis dans le projet de l'hébergement, et les professionnels étant au contact des jeunes, c'est-à-dire toute l'équipe – même les travailleurs engagés pour d'autres missions que celle de l'hébergement. Toutefois, les membres de la direction n'ont pas pu être interrogés pour une question de faisabilité : l'étude des jeunes, de l'équipe éducative et de leur dynamique a demandé beaucoup de temps tant dans la récolte de données que dans leur analyse ; il a fallu faire un choix pour délimiter la problématique du mémoire compte tenu du temps ainsi que du nombre de pages.

L'approche de ces différents acteurs a été différente : j'ai utilisé diverses méthodes en fonction des différentes positions des acteurs, et selon les besoins de compréhension ponctuels de certaines situations.

La fin de l'étude et de la récolte de données s'est décidée à la suite de nombreux départs de jeunes et de professionnels, de telle sorte que les groupes de jeunes et de professionnels se sont radicalement modifiés au cours des mois de janvier, février et mars, ce qui signait la fin d'une séquence d'observations et d'interactions, que nous analyserons de manière approfondie dans ce mémoire.

⁴⁴ J'ai commencé à travailler pour cette institution fin mai 2016.

Mon ambition première était de pratiquer la méthode des récits de vie avec tous les jeunes repérés par les professionnels comme étant incasables. Seulement, pour des raisons que je détaillerai prochainement, il était impossible pour ces professionnels de se mettre d'accord ne fut-ce que sur un nom de jeune. Cette première difficulté, intervenant assez tôt dans ma démarche empirique, a réellement conditionné la suite de la démarche méthodologique : il fallait que j'analyse, avant tout recueil de données auprès des jeunes, cette difficulté rencontrée. Cette dernière a d'ailleurs engendré la conceptualisation de l'objet d'étude.

Au-delà du repérage des jeunes à interviewer, cette ambition des récits de vie me demandait un autre pré requis : le consentement des jeunes à participer à un tel projet. Pour comprendre ma démarche à ce sujet, prenons préalablement un temps pour comprendre la situation d'un jeune hébergé dans une institution : beaucoup de jeunes cumulent une trajectoire de vie entachée de difficultés familiales, scolaires et plus largement sociales, avec un parcours délinquant. Ils se retrouvent dans une institution, et pour certains cette situation n'est pas tolérée (Hardy, 2012). Ils vivent en groupe, avec des personnalités qui s'entrechoquent, et ressentent parfois le besoin de fuir. Et d'autres en ressentent souvent, voire tout le temps le besoin.

Ma volonté d'entrer en contact avec ces jeunes se voyait donc mise à mal par le contexte, et pour certains par leur problématique elle-même : en effet, beaucoup de jeunes me paraissaient fuyants. Dès lors, la plupart me semblaient difficiles d'accès. Et après discussion avec quelques professionnels, il semblait évident que leur proposer de participer à une recherche pour une psychologue inconnue cherchant à valider son master de criminologie allait en rebuter plus d'un.

En effet, d'abord le métier de psychologue dans l'aide à la jeunesse ne semble pas avoir bonne presse auprès des jeunes :

« Tu veux savoir ce qui s'est passé ? T'as une femme, une psy, désolé t'es psy mais t'en as... Bref, t'es une dame, elle vient près de toi, petit, elle te pose des questions et toi tu comprends pas t'es dans ton truc... et elle te voit deux fois. Après, tu comprends pas pourquoi, mais elle te

dit que t'iras ailleurs, que c'est mieux pour toi patate patate alors que toi t'es juste bien là où t'es. Mais non... La meuf, elle sait mieux que toi elle te connaît même pas ! »⁴⁵ (Karim, 17 ans)

De plus l'exercice de raconter sa vie et de constituer une ligne de vie sent le réchauffé pour beaucoup :

« Quoi tu veux que je te raconte ma vie quoi... ouais t'inquiète je l'ai déjà fait plein de fois en IPPJ. Je dois te dire des trucs genre quand je suis né, quand mes parents se sont séparés, quand j'ai arrêté l'école et tout là ? » (Julien, 17 ans)

Remarquons que la formulation de ce jeune est assez interpellante : « tu veux », « je dois te dire » montrent à quel point le jeune est sollicité pour raconter son histoire mais qu'il semble s'engager dans le processus sans s'en sentir acteur. L'attitude et le vocabulaire de ce jeune paraissait d'emblée dans une mise à distance de sa propre histoire.

Enfin, il survient la traditionnelle question des jeunes en difficulté – et peut-être même des jeune tout court –, que j'ai énormément entendue lors de mes observations : « Et pourquoi je le ferais ? »

Je faisais donc fasse à plusieurs écueils : je suis psychologue, ils le savaient presque tous. Je leur demandais un exercice qu'ils ont déjà réalisé et qui ne les intéresse a priori pas. Ils n'avaient aucune raison d'accepter un tel engagement puisque je n'avais pas de réponse au « *pourquoi ils le feraient* ». Il fallait que j'entre en contact avec cette population et que je pallie ces écueils.

J'ai naturellement commencé par observer le terrain, pour m'en imprégner le plus possible. Etant engagée dans l'institution en tant que psychologue pour un autre projet que celui de l'hébergement, je descendais les midis et les soirs à l'« intra »⁴⁶. Comme diraient certains professionnels, j'« errais » dans les couloirs de l'« intra ». C'est à cette occasion que j'ai pu observer les habitudes des jeunes et des professionnels ; que j'ai pu capter certaines règles organisationnelles ; que j'ai pu saisir la complexité du groupe de jeune dans plusieurs de ses enjeux en fonction des problématiques de chacun, des forces de domination et de soumission, de l'indépendance, de l'âge, etc. De la même

⁴⁵ La question de l'expertise des psychologues dans l'aide à la jeunesse n'est évidemment pas le sujet de ce mémoire. Mais il est effectivement interpellant que certaines décisions judiciaires soient prises sur base de l'expertise de professionnels ayant rencontrés un enfant une ou deux fois, sachant la difficulté qu'il y a de poser un diagnostic pour cette population par nature en plein développement. C'est en tout cas, semble-t-il, ce que cet adolescent dénonce dans ses propos.

⁴⁶ Les professionnels missionnés pour les projets « extramuros » travaillent dans les étages supérieurs du bâtiment, tandis que l'hébergement, autrement dit le projet « intramuros », alias l'« intra » se situa au rez-de-chaussée.

manière, j'ai observé de tels enjeux au sein du groupe de professionnels. Au cours de mon errance, certains jeunes m'ont interpellée : « qui es-tu ? », « Pourquoi traîne-tu à l' « intra » ? », « Es-tu en stage ? », « T'es perdue ? ». Ma présence questionnait. Elle ne questionnait pas seulement les jeunes, elle questionnait aussi les éducateurs :

« Oui je comprends tu fais tes trucs pour ta recherche, mais ce sont des récits de vie que tu dois mener, non ? » (Brice, un éducateur de l'hébergement)

« C'est cool, tu nous aides et tout tu viens faire du bénévolat ! Viens seulement, viens (rires) » (Alain, un éducateur de l'hébergement)

Il est certain qu'au bout de quelques temps de midi et de quelques soirs, je ne faisais plus seulement qu'errer dans les couloirs, je participais à la collectivité. Cette participation était nécessaire, car je faisais partie prenante du système que j'observais (Peneff, 2009) ; ma présence en tant que simple observatrice non participante perturbait les habitudes du groupe et dérangeait à certains égards. J'avais ma place dans le système, dans lequel je jouais un rôle. Mais lequel ?

Un soir, un jeune est venu me demander si j'aimais les jeux de société. Une chance, j'adore cela ! Il m'a alors proposé de jouer au « Jungle Speed ». Cette proposition a, au fur et à mesure des parties, motivé d'autres jeunes à venir participer au jeu de société. Au fil des jours, de la participation à la collectivité et plus simplement du temps que je passais aux côtés des jeunes, les jeux de société se sont enchainés, certains moments difficiles sont survenus pendant lesquels j'étais présente et j'ai pu faire office d'oreille attentive et de soutien – formation de psychologue oblige. Peu à peu ma place et ma fonction implicite s'est constituée au sein du système : les jeunes m'appelaient l' « animatrice ».

Le premier à m'avoir appelée de la sorte est Roger, le même jeune qui m'a proposé le jeu du « Jungle Speed ». Je fus étonnée, interpellée et je ne lui cachai pas :

« Animatrice ? Tu sais que je suis psychologue à la base, et qu'ici j'ai plutôt une position d'éducatrice et de chercheuse ? »

« Ben non, t'es animatrice pour moi. T'es pas comme les autres éduc' ! Et psy ? (Rires). T'es pas une psy, toi ! Chercheuse tu me parles chinois. Non, toi tu joues avec nous et tu passes du temps avec nous, donc t'es animatrice ! » (Roger, 16 ans).

A nouveau, l'analyse de cette phrase mène à penser la définition que ce jeune – soutenu par plusieurs autour de lui – a des éducateurs et des psychologues. Si nous ne pouvons pas en découler une définition positive, nous pouvons y lire une définition négative,

c'est-à-dire ce que ces fonctions *ne sont pas* pour ces jeunes : les éducateurs et les psychologues ne sont pas les fonctions qui jouent et passent du temps avec les jeunes. Nous pouvons aussi constater qu'il n'y a pas de nuance dans les propos du jeune : il y a les éducateurs, les psychologues, les jeunes et... Moi. Il a dû me trouver une place, une définition de fonction au sein du système, et au lieu d'être le sujet qui amène de la nuance dans l'une des fonctions préexistantes (éducateur ou psychologue), ce jeune a créé une nouvelle fonction (animatrice). Nous entrons déjà dans une partie de l'analyse du terrain qui sera plus approfondie dans le chapitre V, à travers la notion de relation.

Ma place dans le système était créée, et elle était de surcroît connotée de manière positive auprès des jeunes. Pendant ce temps, elle l'était moins du côté des professionnels qui se demandaient de plus en plus le but de ma présence dans le groupe de jeunes. Il faudra plusieurs semaines de discussions, de justifications et de prise de paroles dans les réunions de professionnels à l'intra pour faire-valoir ma position de chercheuse au sein de l'intra, et plus globalement ma position éminemment professionnelle malgré ma proximité avec les jeunes, que ce soit en âge – je venais d'avoir 24 ans –, en temps – dans le groupe de jeunes, je tentais de vivre à leur rythme, dans leur espace-temps – et en comportement – les jeunes agissaient différemment avec une jeune qui n'est pas dans une position d'éducatrice ou de psychologue.

Après ces quelques semaines d'observation, j'ai pris la décision de réunir le groupe de jeunes pour les informer plus précisément sur ma recherche et leur demander si certains souhaitaient y participer. Là encore, ma formulation des choses a dû être très réfléchie étant donné ma connaissance de la fameuse question « et pourquoi je le ferais ? ». J'ai décidé de proposer les récits de vie comme tel :

« Les gars, vous le savez, j'ai fini une partie de mes études mais pas tout. J'ai encore un travail de fin d'étude à remettre, qu'on appelle un mémoire. Et j'aurais besoin de votre aide : j'aimerais parler de vous, de ce que vous vivez et de comment ça se passe ici. Mais je n'ai pas envie d'interroger que les éduc, puisque les principaux concernés, c'est vous ! Alors j'aimerais récolter votre parole. Si c'est possible, j'aimerais que vous m'aidiez à mieux vous comprendre en réalisant des récits de vie. C'est comme une interview, où on se voit juste à deux et on parle de votre parcours de vie. On peut faire une ligne du temps pour vous aider à vous souvenir, on peut avoir des supports comme des photos, un doudou, etc. »

En analysant ma propre démarche de recherche, j'ai pris conscience d'une chose : pour une fois, c'est un adulte qui a besoin d'eux. Eux, ces jeunes issus d'un système d'aide et de protection, système qui le dit lui-même : ces jeunes reçoivent continuellement de l'aide, parfois voulue, souvent contrainte. Et certains la reçoivent depuis qu'ils sont

enfants. Ces derniers ont donc grandi, ils se sont construits en étant des sujets constamment aidés. C'est pour toutes ces raisons qu'il a semblé essentiel et honnête que ma demande se formule de la sorte : « S'il vous plait, aidez-moi ! ».

Aussi, il m'a semblé important de leur faire prendre conscience que cette recherche pouvait être l'occasion pour eux de s'exprimer : par l'exercice de l'introspection, ces jeunes pouvaient exprimer leur parole, en dehors de tout système d'aide et de protection de la jeunesse, c'est-à-dire sans jugement à la clé, sans devoir de réflexion sur un futur projet quelconque, etc. Bien sûr, cette parole ferait l'objet d'une analyse dans un second temps, et inévitablement d'une interprétation de ma part. Mais cette démarche garantissait une chose : l'expression sincère de sa pensée, de son vécu par l'assurance de l'anonymat et de la confidentialité.

L'ensemble des jeunes ont accepté de participer à ma recherche. Il semblerait que ça soit le lien que j'ai créé avec eux qui ait motivé leur adhésion à l'expérience :

« Je te préviens, je le fais parce que c'est toi hein. Pour que tu deviennes... C'est quoi ? Le crime ? Criminologue ! Faut que tu deviennes criminologue hein (rires) » (Timothée, 15 ans)

« Moi j'aime personne ici, à part toi et lui. (silence) C'est pour ça que j'ai fait ton truc de merde là ! (ironie) Où on s'est vu pour que je raconte ma vie... Pfff ! » (Aléandre, 15 ans)

« Moi je fais ton truc parce que j'aime bien parler avec toi... ça me fait réfléchir et tout. Puis ça me passe le temps. Mais ça me retourne le cerveau aussi » (Karim, 17 ans)

Et à partir de ce lien, l'expérience des récits de vie a enfin pu débiter...

... Et des professionnels à apprivoiser

Comme je l'ai déjà expliqué précédemment, j'errais d'abord dans les couloirs de l'intra, puis je participais au quotidien. Par cette inclusion dans le système, je ne perturbais pas que les jeunes ; les professionnels se questionnaient aussi beaucoup sur ma place, ma fonction, mon rôle auprès des jeunes et dans leur équipe.

Au moment de l'étude, l'équipe subissait quelques changements : elle était constituée de huit éducateurs exerçant depuis plusieurs années dans l'institution, et quatre « nouveaux », dont trois qui étaient arrivés en même temps et une autre arrivée quelques mois auparavant. Parmi les huit « anciens », un était en burn out pendant toute la durée de l'étude, un autre se préparait à changer de poste au sein de l'institution, et une autre

venait de changer de poste. Parmi les « nouveaux », deux étaient des femmes, la volonté du directeur étant de féminiser l'équipe. Nous comprenons d'emblée, et ces informations seront importantes à garder en tête tout au long de l'analyse de cette étude de cas, que les nombreux changements – nouveaux arrivants, féminisation, burn out – au sein de cette équipe la fragilise et implique une nécessaire période transitoire de connaissance pour pouvoir travailler en cohérence. Ajoutons à cela ma présence, pour le moins énigmatique pour beaucoup, et nous avons l'ensemble des éléments parfaits pour mener à des incohérences, des failles, que les jeunes dits « incasables » ne manqueront pas de repérer...

Ma présence créait donc diverses réactions et divisait l'équipe. Certains trouvaient cette venue dans le groupe de jeunes tout à fait intéressante et adéquate pour le suivi de plusieurs problématiques⁴⁷ :

« C'est quand même chouette ce que tu mets en place avec les jeunes. C'est tout à fait adéquat avec notre projet pédagogique. Puis les récits de vie et tout, c'est bien pour eux je pense » (Lola, une éducatrice de l'hébergement)

D'autres me considéraient comme un « renfort caisse » et se sentaient simplement soulagé du poids du groupe (cfr les propos d'Alain).

D'autres encore craignaient l'approche originale d'une « jeune » avec ces jeunes :

« Mais t'as pas peur qu'ils tombent amoureux de toi ? Parce que t'es jeune, tu restes beaucoup avec... Tu passes du temps seule avec eux... Moi je me questionne vraiment sur ta manière de les appréhender » (Martin, un éducateur de l'hébergement)

« Moi je trouve ça génial ce que tu fais ! Vraiment, mais je crois que tu es un électron libre qu'il faudrait baliser un peu, car t'es psy d'accord... Mais tu sais ce que tu fais ? Parce que les jeunes sont perturbés par tes interventions quand même... » (Mirelle, la psychologue de l'hébergement)

« Quand tu fais une activité avec eux, ils sont tout excités après... Mais après c'est nous qui nous les coltinons ! Calme-les avant de partir quoi » (Ange, une éducatrice de l'hébergement)

En tout cas, peu importe le type de réaction observé, il était certain que je constituais un élément perturbateur de l'homéostasie⁴⁸ du système « intra ». Que cette perturbation soit jugée « bonne », « mauvaise » ou « inquiétante », elle révélait quelque chose de l'état

⁴⁷ Nous remarquons alors que lorsque la recherche s'inscrit dans de l'empirie, principalement dans une démarche d'observation participante comme celle-ci, recherche et clinique sont intimement liées. Si l'objectif premier de la recherche n'était pas d'observer les résultats de ma présence dans le suivi des jeunes au niveau éducatif et thérapeutique – puisque l'objectif premier est la récolte d'informations –, il s'avère qu'il est malgré tout possible d'en constater.

⁴⁸ L'homéostasie d'un système est son état d'inertie, c'est-à-dire sa tendance à la stabilisation (Ierbet, 1984).

d'homéostasie du système, notamment sur la manière des professionnels d'entrer en relation avec les jeunes accueillis à l'hébergement, la manière de gérer les tensions, et la communication entre professionnels. Ma présence a donc été le déclencheur de plusieurs événements et débats lors des réunions qui ont tendu l'analyse de mes résultats vers un point de vue systémique.

Dès lors, à mon grand étonnement, il a été plus périlleux pour moi d'organiser des entrevues avec les professionnels pour récolter des informations sur la problématique des jeunes dits « incasables ». Dans le même ordre d'idée qu'avec les jeunes, j'ai dû d'une certaine manière, si pas « approcher » les professionnels puisqu'ils étaient mes collègues, les apprivoiser. Bien entendu, cet apprivoisement était simple avec les collègues me considérant positivement dans le groupe de jeunes. Il fut plus compliqué avec ceux qui se questionnaient sur l'adéquation de ma présence, ou ceux qui n'en voyaient pas d'autres intérêts que le divertissement.

Je n'ai alors pas pu mener d'entretien non directif traditionnel comme je l'aurais désiré, c'est-à-dire lors d'un rendez-vous précis, dans une salle avec un enregistreur. Il a fallu que je me plie aux horaires de chacun, et aux réticences de beaucoup. J'ai décidé de profiter d'instantanés volés dans le bureau des éducateurs pour introduire mon sujet d'étude et demander à certains leur opinion. Je restais souvent tard, attendant que les jeunes aillent se coucher pour entamer une discussion libre avec l'éducateur de service ; je profitais d'un long trajet en voiture ; ou encore, je m'engageais dans une telle discussion lors d'un pot de départ entre collègues. Je n'ai pas pu récolter l'avis de l'ensemble des éducateurs, principalement pour des raisons d'horaire.

De ce fait, afin de toucher plus d'éducateurs, j'intervenais en réunion : j'ai mis en place une sorte de brainstorming en début de réunion pour récolter la vision de chacun sur la problématique des jeunes dits « incasables ».

Annexe III

Illustrations

1. Roger

Roger a 16 ans quand je le rencontre. Il aura bientôt 17 ans. Il vit dans l'institution depuis près de deux ans maintenant. D'abord arrivé là en urgence, « *parce que le SPJ ne lui trouvait pas de place ailleurs* », il est finalement resté. Pour quelles raisons ?

« Parce qu'il se sentait bien chez nous et que j'avais une bonne accroche avec... Quelque chose s'est joué durant son urgence » (Harold, éducateur de l'hébergement référent de Roger)

Pour l'institution, cette voie d'entrée ne doit pas en être une, puisqu'il y a une liste d'attente, comme dans toutes les autres institutions. La situation de Roger est donc extraordinaire : il ne devait être là que pour quelques jours, et voilà deux ans qu'il est accueilli au sein de l'hébergement, parce qu'accroche il y a eu, et que relation il y a. Son parcours institutionnel est alors très diversifié : Roger voyage depuis ses 9 ans entre institutions psychiatriques, famille et Services Résidentiels pour Jeunes. Il n'a dès lors pas connu énormément de placements, mais ceux-ci varient de façon successives dans leur nature – une fois Roger à affaire à la psychiatrie, une autre fois, à l'aide à la jeunesse. La problématique de Roger est d'ordre familial et émotionnel : la situation familiale de Roger ne lui permet pas de s'y épanouir pleinement, d'autant plus compte tenu de ses difficultés dans sa gestion émotionnelle et ses nombreuses angoisses.

C'est Roger qui viendra vers moi et me permettra d'entrer en contact avec le reste du groupe de jeunes. Il se présente comme un jeune avenant, curieux et comme une véritable mémoire de l'institution. Je considère rapidement Roger comme un expert de l'institution : il se rappelle facilement de nombreux épisodes survenus durant ses deux ans dans l'hébergement, et il connaît parfaitement son fonctionnement actuel. En effet, il connaît le règlement d'ordre intérieur sur le bout des doigts et mieux encore, sait parfaitement quelle attitude adopter avec chacun des éducateurs. Il connaît tous les jeunes et fait parfois preuve d'une grande finesse dans ses observations à leur égard, malgré ses difficultés dans l'identification et la gestion de ses propres émotions.

Lorsque je commence mon étude de terrain, Roger dérange beaucoup l'équipe éducative ; ce jeune est décrit comme ayant été d'abord en retrait, toujours respectueux, malgré ses accès de colère et d'angoisse propres à sa problématique. Aujourd'hui, il est vu comme un semeur de troubles : il pointe les incohérences de l'équipe éducative en en profitant, dans un premier temps. Par la suite, au fur et à mesure des mois de l'étude, Roger en vient même à verbaliser ces incohérences et à dénoncer ce qui apparaît aux yeux de certains éducateurs et des chefs comme des « manquements ». J'observe, au fil des mois, une augmentation fulgurante de la violence de cette situation : les manques de respect de Roger ne se marquent plus seulement dans des comportements défiants, les insultes commencent à fuser et bientôt les actes violents suivent envers son éducateur référent. A côté de la violence du jeune envers l'équipe éducative, j'observe énormément de violence envers lui-même : le dernier mois est très compliqué à supporter pour tout le monde, et j'avoue qu'il me devient même difficile de regarder certaines parties du corps de ce jeune dont les griffures et les morsures auto-infligées ressemblent de plus en plus à des automutilations. La violence s'exerce également envers ce jeune du côté des éducateurs, mais de manière symbolique ; Roger est un jeune esseulé, ayant énormément besoin d'attention et de repères stables. Je vois à plusieurs reprises Roger frapper violemment aux vitres du bureau des éducateurs pour jouer à un jeu ou pour discuter. Certains éducateurs l'enguirlandent, d'autres au fur et à mesure ne répondent même plus et ne le regardent plus. Son référent lui dit ne plus savoir quoi faire avec lui, car il a « tout essayé » et qu'il croit avoir déjà « tout fait pour lui ». Cet éducateur est aussi celui qui change de poste dans l'institution, et qui dit vouloir se retirer peu à peu de l'hébergement. Certains éducateurs, se disant à bout par rapport à Roger lors des réunions, en viennent à lui renvoyer sa solitude lorsqu'ils se sentent attaqués par Roger :

R : « Ange, comme tu t'es faite larguée, tu vas être seule pour Noël ! Haha »

A : « Bah oui comme toi, sauf que moi au moins j'ai un toit et une famille chez qui aller » (Ange, éducatrice à l'hébergement)

Dans cette situation, nous remarquons de jour en jour que la violence ne fait que s'aggraver et s'auto-engendrer, en escalade. Et nous pouvons questionner le rôle du sous-système « institution » dans ce cas qui n' « entend » pas la sonnette d'alarme tirée à la fois du côté du jeune et des professionnels. Il semblerait que l'institution participe dans une certaine mesure à ce climat de violence dans le sens où elle force des individus

à travailler ensemble jusqu'au point de rupture. En effet, il n'est à aucun moment question de revoir complètement la manière de travailler avec Roger ; les réunions vont à chaque fois dans le sens d'un constat des violences précitées, et d'une attente de « voir ce qui va se passer au niveau du jeune ».

Au travers ces cinq mois d'étude sur le terrain, l'augmentation constante de la tension est palpable. Au bout du compte, en un moins – le dernier mois de l'étude –, Roger ira deux fois en « time out » dans une autre institution. A la suite de son second « time out » survenu à cause des violences physiques portées à l'encontre de son éducateur référent, Roger ne réintègrera pas l'hébergement. Il partira sans dire au revoir, et en laissant un désordre institutionnel important.

Pourtant, mes relations avec ce jeune sont plus que bonnes ; certains éducateurs parlent d'ailleurs d'un « transfert » que ce jeune aurait eu envers moi. Nous passons énormément de temps ensemble à jouer à des jeux de société, ou à organiser des activités de groupe pour les soirées. Roger, au-delà du sèmeur de troubles qu'il est clairement – puisqu'il le revendique par moments – est aussi cet élément « rassembleur » du groupe. A la fois sympathique, avenant, limité et donc relativement vulnérable, il est le seul jeune qui fait l'unanimité dans le groupe de jeunes : il est systématiquement vu « positivement », que ça soit parce que les autres jeunes veulent le « protéger », parce qu'il « fait pitié », ou parce que « c'est vraiment quelqu'un de sympa ». A travers mes interventions de recherche, Roger se sent bien : il me le dit, et me l'écrit dans une lettre. Il dit qu'il aime se sentir apprécié, être en relation avec quelqu'un qui fait attention à lui et s'occupe de lui. Et il me le rend bien : il est toujours d'attaque pour participer à mes activités de recherche et entraîne les autres dans sa dynamique positive à mon égard. Avec le recul, je crois que mes récits de vie ont pu être menés en partie grâce à lui. Aussi, le sentiment que Roger décrit par rapport à ma présence dans l'hébergement est certainement dû au fait que je lui ai offert une position qui le place en « acteur positif » dans ma recherche ; en effet, je le « vois » positivement, tout comme le groupe, ce qui nous permet de passer de bons moments ensemble, ce qui accentuent cette positivité et ainsi de suite.

Ce « regard positif » que je lui porte change Roger de position, puisqu'au début de la recherche, il commence à être vu négativement par l'équipe éducative, et ne sera plus vu que négativement à la fin de l'étude. Roger se différencie donc de manière négative, pour reprendre notre élaboration théorique. Toutefois, à certains égards, cette

différenciation est assez saine au niveau de la dynamique institutionnelle du moment : il pointe de gros dysfonctionnements, quelques manquements et dénonce les nombreuses incohérences de l'équipe en plein changement. Il pousse alors les professionnels à gagner en cohérence, à réfléchir ardemment sur leur manière de fonctionner, de travailler, bref, il initie une réflexion sur les méthodes éducatives et thérapeutiques de l'institution. Seulement, cette différenciation étant de prime abord très saine pour le jeune qui se sent congruent avec lui-même et qui reste en relation avec quelques professionnels, devient peu à peu non-saine pour lui : en effet, elle devient, au fil du temps et de la dégradation des moments passés avec l'équipe, source d'angoisse et d'isolement. Roger, ayant des difficultés pour verbaliser ses angoisses, se met alors à les somatiser : il attrape énormément de plaques d'urticaire sur le visage et le coup. Il trouve un moyen de calmer ses angoisses en se grattant et en se mordant le bras. Durant le dernier mois de son accueil dans l'institution, ses bras sont marqués de morsures et de bleus, et son coup est couvert de plaies. Sa situation au sein de l'hébergement est clairement insécurisante pour lui, sa différenciation négative et devenue non saine se transforme en stigmatisation : Roger devient le bouc émissaire des éducateurs. Il s'en ira dans la violence des paroles et des gestes : il insultera et menacera plusieurs éducateurs, en finissant par un épisode de violence physique envers son éducateur référent qui marquera la fin de son hébergement dans l'institution.

2. Karim

Karim a 17 ans et va bientôt en avoir 18. Lorsque je le rencontre, il entre dans son logement autonome. Il ne fait donc, pour ainsi dire, plus vraiment partie de l'hébergement mais étant donné que c'est là que je l'ai connu, je poursuis l'étude et les récits de vie avec lui. Et ça tombe apparemment bien, puisqu'il en a besoin...

Karim est, ce que j'appellerais de façon barbare, un « produit institutionnel » : de père et de mère déchus, après avoir été abandonné par ses parents biologique à l'âge d'un an, il est placé dans une famille d'accueil qui le désirait fortement – la psychologue de l'institution se dira d'ailleurs étonnée de ce désir, semblable à une famille d'adoption. Pour une raison restant obscure pour Karim, sa famille et l'ensemble des intervenants encore présents dans la situation, Karim sera, quelques années plus tard, placé dans un

Service résidentiel pour Jeunes. Ce placement durera huit ans. Karim reste marqué par ce placement qu'il vit toujours comme la plus grande injustice de sa vie : il vivra là-bas des moments intenses et traumatisants, considérant qu'il n'y a jamais eu sa place. Suite à ce placement, les relations avec sa famille d'accueil se sont compliquées et, au fur et à mesure des années et de l'adolescence de Karim, celles-ci se sont enkystées. Karim n'a dès lors pas connu de nombreux placements, mais plutôt un très long qui a engendré les autres : à la sortie de ce SRJ, Karim a voyagé entre sa famille d'accueil, la rue, les Centre d'Accueil d'Urgence, et un autre centre avant d'arriver dans cette institution avec laquelle il a d'abord réalisé un séjour de rupture au Bénin, avant de vivre à l'hébergement.

Malgré le projet de rupture et l'accueil à l'hébergement de Karim, les éducateurs connaissent peu ce jeune : il tient à rester discret sur son histoire, ne souhaite pas que les professionnels entrent en contact avec sa famille d'accueil et, lorsqu'il n'est pas en fugue, reste la plupart du temps dans sa chambre ou dans le village à consommer. Sa mise en autonomie n'amorce aucune relation, que du contraire, Soline – l'éducatrice responsable de ce projet – aura énormément de mal à rester en contact avec lui. Cette mise en autonomie sera d'ailleurs, selon la psychologue et Soline, décidée « à défaut » de contact avec le jeune peu présent, et compte tenu de son âge avancé et de son apparente maturité.

En effet, lorsqu'il est présent Karim se montre comme un jeune respectueux : hormis les fugues et la consommation conséquente de cannabis, Karim respecte toutes les règles de l'hébergement. De par son attitude et son apparence, il dénote des autres jeunes : physiquement mature et propre sur lui, il s'exprime posément et dans un bon français, et se montre toujours mesuré. Il est donc tout à fait facile d'entre en contact avec le garçon : il répond, sourit, donne le change. Mais très vite, il disparaît... Montrant dès lors qu'un contact ne signifie en rien une accroche ou une relation, et encore moins un lien. Karim est donc différencié positivement par les éducateurs au sein du groupe de jeunes, mais celle-ci n'est pas saine pour Karim car elle renforce toujours sa problématique, que nous allons à présent aborder.

Nous le voyons dans cette situation, l'autonomie peut être une solution toute trouvée pour ces jeunes « *dont on ne sait plus quoi faire* ». Karim nous confiera d'ailleurs que ce projet n'était pas le sien, mais qu'étant donné les constats de l'équipe éducative concernant l'absence de relation instaurée avec celui-ci, l'autonomie semblait la

meilleure alternative. Cependant, ce jeune, s'il est très indépendant et s'il possède les compétences pour s'en sortir seul, n'est pas autonome ; il souffre énormément de la solitude et décrira ses quelques mois en logement autonome comme un « *mauvais trip qui ne pouvait que mal tourner* ».

En parlant de relationnel et de lien, je touche la problématique de Karim : je comprends au fur et à mesure des entretiens de récit de vie que Karim est un grand abandonnique et un grand dépressif. De ce fait, nous comprenons peut-être mieux la situation dans laquelle Karim se retrouve lorsque les éducateurs lui transmettent l'idée de l'autonomie sur base d'un constat d'un manque de relation avec lui ; c'était comme lui dire « il nous est difficile de t'aider étant donné ta problématique... Donc nous te conseillons de partir, parce qu'on ne sait plus quoi faire avec toi et que tu dois sûrement en être capable puisque tu sembles n'avoir besoin de personne ». Or, dans la mise à mal permanente de ce projet, Karim montre qu'au-delà du fait qu'il n'est pas prêt pour l'autonomie, il est peut-être celui qui est le plus fragile et qui a le plus besoin d'aide...

A propos de sa problématique, je me dois de préciser le processus par lequel ce jeune est passé avec moi. Ces moments de récit de vie sont devenus, à force, des moments de partage créateurs de lien. A ce moment, je deviens la seule de l'institution à avoir des contacts avec ce jeune et l'on me propose dès lors de partager la référence de ce jeune avec Soline. Après beaucoup d'hésitation due à ma démarche méthodologique pour ce travail, je décide d'accepter cette coréférence – mon éthique me l'obligeant : je m'en réfère alors aux écrits de Vincent de Gaulejac et Michel Legrand (2015), et de Christophe Niewiadomski (Niewiadomski & Delory-Momberger, 2013) au sujet des récits de vie clinique, à portée thérapeutique et m'engage alors dans un tout autre travail que celui de la recherche.

De ce fait, je n'exploite pas la situation de Karim de la même manière que celle des autres jeunes, dans le sens où je n'utilise pas les données de son récit de vie étant donné que ce travail a changé de statut au cours de mon étude. Toutefois, je décide de conserver sa situation à titre exemplatif pour la question de la relation qui nous est chère dans ce mémoire puisque c'est autour de cette notion que gravite notre théorie.

Ainsi, la relation que j'ai instaurée avec Karim s'est transformée en lien thérapeutique fort, et cela a surpris beaucoup de professionnels. Au cours de cette période d'étude – et bien après puisque j'ai perduré la thérapie avec ce jeune – Karim, de par sa

problématique abandonnique, a attaqué maintes fois ce lien. L'analyse de cette relation éducative et thérapeutique avec le jeune donne toute sa dimension à la notion de risque évoquée dans le sous-système « intervenants psycho-sociaux » : il est épuisant psychologiquement d'entretenir de telles relations avec des jeunes en souffrance. Non seulement la relation tarde à s'instaurer avec certains, mais en plus elle est sans cesse testée.

Néanmoins, nous avons tous deux pris le risque de s'engager dans cette relation et c'est par le biais de celle-ci que Karim a pu s'exprimer par rapport à ce projet d'autonomie et qu'il a pu, parfois, formuler des demandes d'aide.

Il n'empêche qu'aujourd'hui, à sa majorité, Karim se retrouve à la rue. Pourtant, il semble réellement aller mieux, malgré la situation de « galère » qui ne lui convient pas. Cela nous permet de nous poser des questions sur ce que constitue la « réussite » d'un suivi... Mais cela relève d'un autre questionnement.

Annexe IV

L'hétérogénéité de la catégorie « incasable »

Concernant l'hétérogénéité de la catégorie « incasable », nous pouvons tenter à notre niveau d'expérience et d'analyse de saisir une part de la diversité de cette catégorie. Au cours d'entretiens avec les jeunes, les observations de terrain, les analyses documentaires et les nombreuses discussions avec les professionnels, il se dégage six « figures » de jeunes appréhendés comme étant « incasables ». Sans être exhaustifs, voici une déclinaison typologique de ces six figures :

1. *Les jeunes au « carrefour » des structures d'aide.* La problématique du jeune elle-même rend difficile le suivi par le besoin d'une prise en charge multidisciplinaire et intensive. Nous sommes ici dans le cas de jeunes qui présentent des problématiques multiples mêlant différents champs d'intervention, notamment le social et la médecine. Dans ces cas, l'équipe se sent impuissante et dépassée face à la problématique pour laquelle personne ne se sent compétent. C'est le cas par excellence du jeune incasable au cours duquel tous les professionnels se disent incompetents et se renvoient la « patate chaude ».
2. *Les « déviants sexuels ».* La problématique du jeune rendant un suivi difficile non pas par elle-même mais par un mouvement social frileux, voire dérangé par la problématique. J'appellerais cette problématique dérangeante par véritable « effet de mode ». En Belgique, notamment, je vise ici les jeunes ayant commis des faits de mœurs et étant repérés comme déviants sexuels, voire pour certains délinquants sexuels⁴⁹. Les questions de mœurs, surtout en Belgique depuis l'affaire Dutroux, dérangent particulièrement la morale collective (pour reprendre une expression durkheimienne) de sorte que l'expérience de rejet pour

⁴⁹ Le déviant se distingue du délinquant par le fait que la déviance sexuelle du dernier est repérée par l'appareil judiciaire et catégorisé avant tout comme un jeune ayant commis des faits qualifiés infractions (« dossier 36.4 »). Le déviant, de son côté, peut être connu par la référence de comportement sexuellement déviants dans son dossier dans les structures d'accueil sans forcément être porteur d'un dossier 36.4.

ces personnes est beaucoup plus prégnante que pour d'autres types de fait, puisque le rejet peut être subi à la fois de la part des intervenants et des pairs. L'observation de terrain ainsi que l'interview des professionnels à ce sujet nous font comprendre la complexité du suivi de ce type de jeune par une gestion difficile tant dans la construction d'un lien que dans la gestion du groupe de jeunes (par les bagarres qui éclatent entre jeunes, brimades, ou encore à cause de faits de mœurs réalisés au sein de l'institution). La difficulté dans la gestion de ce type de suivi en institution (principalement dans la gestion du groupe de jeunes) serait une amorce au renvoi institutionnel, au risque de créer des jeunes incasables.

3. *Les « ratés » institutionnels.* Les parcours institutionnellement longs des jeunes ne sont parfois pas autrement explicables que par un manque de moyen, dévoilant un manque d'attention, pas assez de satisfaction des besoins de base du jeune, pas assez d'attention et centration sur la qualité de la relation créée avec le jeune. La fuite du jeune à la recherche de relations satisfaisantes dans d'autres lieux, parfois non conseillés par les adultes, amènent progressivement à la détérioration du lien de confiance, jusqu'au renvoi. Parfois, les parcours des jeunes sont « simplement » jalonnés de ruptures d'abord familiales, et puis institutionnelles, à cause des aléas de la vie et de la réalité organisationnelle des structures d'accueil.
4. *Les « violents ».* La violence à l'intérieur d'une structure d'accueil est souvent la voie de sortie des jeunes, car les faits de violence entre jeunes mais surtout sur les intervenants sont intolérables. La réaction généralement utilisée est le renvoi, même si certaines institutions aujourd'hui réclament le non-renvoi, la non-exclusion et adoptent d'autres formes de sanctions⁵⁰. Il apparaît toujours difficile à concevoir pour un jeune et pour certains professionnels qu'un jeune puisse être placé – et donc par la force des choses, « accueilli » - dans une institution pour des faits de violence, et être exclu pour des faits de la même nature. Le motif amenant ce type de jeune en institution est aussi ce qui les exclu, et leur crée un parcours institutionnel parfois long.

⁵⁰ Concernant cette question, nous nous dirigerons notamment vers les travaux de Roland Coenen.

5. *Les « oisifs »*. La problématique de l'oisiveté est celle qui pourrait paraître la moins dérangeante en institution. Le jeune qui ne fait « rien », ne dérange a priori personne. Toutefois, il dérange la société dans son obligation de scolarité, notamment. Un mineur oisif est un majeur oisif en puissance, autrement dit un potentiel futur poids pour la société. Il est donc nécessaire de le mettre en mouvement. Aussi, il est très rare qu'un jeune soit purement et simplement oisif : il « traîne » et provoque souvent, si pas des délits, des incivilités. Cette figure peut être assimilée aux jeunes définis comme « errant » dans la littérature scientifique.
6. *Les « marginaux »*. Les marginaux sont des personnes qui, à tout âge, dérangent la société par définition puisqu'ils sont d'une quelconque manière en marge de la société. Cette figure pourrait être considérée au sens large, de sorte que certaines formes de délinquances constitueraient en elles-mêmes une forme de marginalité. Toutefois, nous visons préférentiellement dans cette figure les formes de marginalité qui sont d'abord hors normes, avant d'être hors la loi. En effet, nous admettons qu'un style de vie totalement en marge de la société engendre souvent un comportement qui contrevient d'une manière ou d'une autre à la loi ; typiquement, le jeune qui opte pour un style de vie en décalage de la société et qui se retrouve, la plupart du temps, dans un état de déscolarisation.

L'objectif de ces figures n'est pas de refermer l'ouverture qui a été créée précédemment à partir de la notion d'incasable, que du contraire. Elles ne sont pas non plus une tentative de finalement « caser » ces « incasables ». Elles montrent simplement la diversité de profils qui existent sous ce vocable. Mais en aucun cas il n'est question de chercher à catégoriser ces jeunes autrement que par le terme « incasable » qui nous offre tellement de possibilités de compréhension autres, si l'on ne s'arrête pas à la définition simple de celui qui n'a pas pu être casé.

Annexe V

Tableau récapitulatif de la différenciation

Différenciation par rapport au groupe	Positive	Négative
<i>Saine</i>	-Projet défini dans le PEI rapidement -Mise en œuvre progressive, voire lente -Perspectives positives pour le bon accomplissement du projet	-Ralentissement du choix ou du démarrage du projet dû à diverses absences à l'institution (IPPJ, time out, fugues) -Mise en œuvre rapide du projet dû à l'épuisement -Perspectives positives pour le bon accomplissement du projet
<i>Non-saine</i>	-Projet défini dans le PEI rapidement -Mise en œuvre progressive -Perspectives risquées pour le bon accomplissement du projet	-Ralentissement du choix ou du démarrage du projet par diverses absences à l'institution (IPPJ, time out, fugues) -Difficulté de mise en œuvre d'un quelconque projet -Réorientation

= Devenir du projet

Annexe VI

Schéma du suivi en institution

