

CEFERH

Adolescences
Conduites addictives, scarifications et suicide

Novembre 2006
Réseau CRAM OISE

Robert Michit

Le travail que nous avons pu développer relève d'une introduction dans un champ de pratiques et de compréhension que nous avons construit grâce à une collaboration étroite avec des éducateurs, des professionnels paramédicaux, des infirmières, des CPE, professeurs des écoles, collèges lycées, des Assistantes sociales, des professionnels au sein d'associations d'insertion sociale, de PAIO, de missions locales.

Au cours de notre présentation, nous avons suivi trois étapes

La première a consisté à rendre présent quelques pratiques d'accompagnement d'adolescents.

La seconde a présenté la problématique de l'intégration de la fonction de la loi.

La troisième a visé la mise en évidence de pratiques stimulant plus la « clinique de l'action » que la « clinique du sens ».

CEFERH

Première étape

Une analyse des pratiques relationnelles communes à un grand nombre de professionnels.

L'observation conduit à mettre en évidence un ensemble d'actions qui relèvent de « formes décisionnelles » s'adressant principalement à trois dimensions identitaires des jeunes, soit :

1. la dimension du raisonnement et des connaissances (avec des démarches de compréhension, des conseils, des analyses de causes)
2. la dimension du système de valeurs et des représentations sociales, à l'origine d'évaluations de risques, de dangers, de problèmes ou de valorisation, de réconfort, d'encouragements,
3. la dimension de position sociale renvoyant à leur place dans leur famille, au lien avec les parents, le travail, l'école, les enseignants, les autres jeunes, le groupe d'appartenance, et aux ressources financières et culturelles...etc.

On remarque que l'ensemble de ces pratiques conduit très souvent à proposer au jeune des conseils ou des objectifs qu'il ne peut généralement pas réaliser, par manque de potentiel. Il s'ensuit parfois du découragement, de la culpabilisation, et parfois de la perte du sens de vie face à l'impuissance à trouver une voie singulière au milieu d'un grand nombre de contraintes.

La démarche est sous tendue par les expériences d'aide à des jeunes, dans lesquelles sont stimulés et développés les connaissances et le raisonnement amenant

- à une compréhension de leur situation et de leurs enjeux de vie,
- à la définition d'objectif clair
- ou à la conception de projet vraiment désiré et même parfois imposé par la situation sociale.

L'ensemble des actions pouvant avoir un effet sur l'accroissement des capacités d'action et d'adaptation à la réalité, fonctionne lorsque le jeune présente déjà une compétence de vie. Ses fondements initiés par Condorcet, développés par Napoléon, généralisés par Jules Ferry ont motivés la création de l'éducation nationale. Ils stipulent que l'accroissement des connaissances et du raisonnement offre plus de possibilités dans la mise en œuvre du potentiel d'action des enfants, des jeunes et des adultes.

Toutefois, cette démarche globale est en bute quotidiennement au fait que nombre de jeunes, en grandes difficultés de vie, n'arrivent pas à réaliser ce qu'ils disent vouloir faire. Ce fait d'expérience relève d'une loi. Cette loi, est énoncée par Paul de Tarse en 54 de notre ère, de la façon suivante : *« il existe en moi, une loi que je ne comprends pas : je fais le mal que je ne veux pas et je ne fais pas le bien que je veux, qui me libèrera de ce corps qui me voue à la mort. »*

A la suite de ces observations, deux questions se posent :

1. pourquoi les pratiques qui stimulent principalement le sens de vie par les dimensions de la raison et des valeurs, se trouvent mises en échec par les jeunes pris dans des conduites addictives, des violences contre les autres ou contre soi ?
2. quelles autres pratiques, s'adressant à quelle autre dimension de l'identité, pourraient être mises en œuvre ?

Avant de tenter de répondre à ces deux questions, nous avons exploré les caractéristiques des jeunes en violence.

CEFERH

Deuxième étape

La problématique de l'intégration de la fonction de la loi

Après un rappel rapide des niveaux de parole des adolescents en absence de sens de leur existence, en situations d'impossibilité à dépasser ce qui se présente à eux comme des obstacles, ou percevant la vie comme un ensemble de contraintes ou de malveillances, nous avons analysé la structure de ces paroles. L'objectif était de découvrir un lien avec la structuration de l'identité individuelle que ces actes de paroles manifestent.

Dans les exemples que nous avons rappelés { *Il m'a fait l'œil noir, Ta mère ! Tes morts, t'es mort, N....ta mère, fils de p....,ta Grand-mère je la retourne et la fume, fais gaffe...Je vais percer ton ventre, je te crève, tu me casses les c.....hé minus... Tu me fous la mort avec tes remarques...et avec tous les signes non verbaux signifiant la nullité de l'interlocuteur, la menace de crever les pneus, les intentions obscènes etc.* } nous avons constaté que la structure de la parole mise en acte signifiait que la fonction de la parole n'avait pas été intégrée.

En effet, la parole construite selon une forme verbale structurée sert, en particulier, à mettre en mots les émotions et particulièrement les émotions agressives, afin d'entrer en relation avec un interlocuteur en se libérant du passage à l'acte violent (violences physiques, violences verbales, injures). Elle signifie que l'individu accepte les lois du groupe, et ainsi, la parole structurée l'inscrit dans les formes de régulation des affects les plus humanisantes.

Comme cette intégration se construit vers 2 ans ½, si cette fonction n'est pas intégrée, que s'est il passé avant pour qu'il en soit ainsi?

On remarque généralement auprès des adolescents en difficultés ou en souffrance, une non intégration de la fonction des autres lois qui structurent, avant 2 ans, la construction de l'identité de l'enfant :

1. intégration de la fonction des lois de la biologie participant à l'équilibration des décisions ou actions permettant de récupérer les énergies de vie (sommeil/veille, nourriture, détente active et passive)
2. intégration de la fonction des lois de la physique et de la résistance des matériaux (pesanteur, dynamique des mouvements...)
3. intégration de la fonction de la loi qui fait que tout individu enfant fait parti d'un groupe qui édicte des règles de convenance et d'appartenance (propreté, bien mal, propriété).

En révélant

- d'une part, que la structuration des compétences relève de la perception de la fonction de toute loi comme une aide à la vie, et non comme une contrainte,
- d'autre part, que cette structuration, constituant le potentiel d'action d'une personne, se construit indépendamment des connaissances et du raisonnement,

on a pu évoquer les questions de l'éducation comme un ensemble de démarches permettant, dès l'origine, l'intégration de la fonction de toute loi, autrement dit, permettant que la loi (*nomos*) fonctionne sans contrainte au cœur des personnes : sens de la notion d'*auto-nomie*.

CEFERH

Par un rapide survol des différentes problématiques (et de leur incertitude spécifique), présentes à chacun des moments d'identification en référence aux différents types de lois qui les suscitent, nous avons alors introduit un champ de possibles dans le travail avec les adolescents en grandes difficultés visant spécifiquement le développement ou le renforcement de leur potentiel d'action.

En effet, si les adolescents en grandes difficultés se retrouvent à gérer comme tout adolescent le défi de la responsabilité de sa croissance vers l'adulte (*adolesco* = je grandis), ce défi peut devenir inaccessible lorsque les fondements antérieurs ne sont pas solides, et en particulier, si le jeune aborde cette étape de vie sans avoir intégré la fonction des lois biologique, physique tout comme les lois d'appartenance à un groupe et les lois de l'altérité. Il ne peut pas compter sur elles, alors que

- son corps change,
- son groupe d'appartenance fluctue, son groupe de référence se modifie ou disparaît pour un temps,
- son rapport à l'autre avec le jeu des relations amoureuses rencontre la rivalité, parfois la malveillance, ou encore ce rapport aux autres se trouve très instable, parfois avec du rejet (origine de déception importantes voire suicide).

Dans ces conditions, comment travailler avec des adolescents et des jeunes qui n'ont pas intégré la fonction de la loi sur laquelle ils peuvent s'appuyer ?

CEFERH

Troisième étape

Les pratiques d'accompagnement qui stimulent plus la « clinique de l'action » que la « clinique du sens ».

En s'appuyant sur la structure de l'action et des compétences d'actions concernant

1. la capacité à se donner son bien être par l'activation de son corps et à se percevoir comme acteur privilégié de son existence propre,
2. les capacités à produire des objets (matériels ou immatériels) en respectant des règles et les services d'une autorité, tout en éprouvant la fierté de l'exécutant,
3. les capacités à entrer en relation avec l'altérité des autres sans que celle-ci l'altère, en expérimentant les forces du respect de l'autre et la puissance de l'amour,

1. la première étape de toute clinique de l'action relève comme toute clinique de la création d'alliance avec pour objectif de vouloir établir un espace de travail, impliquant de sortir du registre de la recherche du Maximum d'Intérêt, de celui de l'échange d'être (avec une simple écoute de la souffrance), et de celui de la protection (qui pourrait conduire à une forme de soumission et de prise en charge dans la dépendance).

2. Lorsque la première étape est réalisée, alors le travail d'accroissement du potentiel d'action implique, pour valider ou accéder à la conscience de soi différencié des autres et de l'environnement :

la description des événements de la vie quotidienne ou des moments de passage à l'acte. Il est généralement important d'aider à décrire les moments qui se situent juste avant la perte de toute possibilité d'action. Dans ces moments cruciaux de lutte ou de combat décisionnel avec les différents conflits intrapsychiques, le sujet peut se percevoir encore acteur. Ce travail de description se déroule en deux récits

- Le premier récit, non interrompu, crée le lien social
- Le 2^o récit, à la recherche de la mémorisation permettant la distanciation et la représentation différenciée de soi, servira aussi de base pour le travail sur la reconnaissance de soi, comme « acteur » pour une part, dans sa situation de vie

3. Ensuite dans le but de fortifier la confiance en soi acteur de son existence, il est possible de travailler sur les *décisions en acte* (celles qui sont présentes dans le récit du moment de vie récupéré et décrit dans le deuxième récit). Dans cette étape l'objectif n'est pas de reprendre les décisions délibérées définissant des objectifs à atteindre avant l'action et de les confronter aux actions vécues. Il s'agit de reprendre le moment décrit pendant lequel l'adolescent a énoncé des « je+verbe d'action » afin de l'aider à percevoir le niveau de décision de ses actes.

Ainsi on l'aide à se découvrir comme acteur d'une partie de son existence. On peut l'aider à voir que chacune de ses actions peuvent être associées à 5 autres actions, dont il peut ne pas avoir conscience. Dans ce travail de recherche, il est important de ne pas les lui signifier, afin de le laisser en travail et pas l'introduire dans une démarche de culpabilisation.

4. Enfin pour renforcer ses compétences décisionnelles ajustées à sa situation, à la suite du travail d'accroissement de son espace d'action, si l'accompagnateur ou le soignant travaille le processus décisionnel, il permettra à l'adolescent de prendre des décisions en acte plus

CEFERH

ajustées. Pour ce faire, le travail consiste à lui faire découvrir le processus décisionnel présent dans les actions identifiées comme des décisions en acte lors de la précédente étape. Il s'agit alors d'aider à repérer

- les perceptions identifiées au moment de la décision,
- les importants ou enjeux discernés à ce moment-là,
- la hiérarchisation réalisée
- le choix des moyens et du temps anticipé.

Références

La tradition de cette clinique de l'action trouve ses origines chez

Anna Freud, (1949), *le moi et les mécanismes de défense*, Paris, Presse universitaire de France.

Eric Erikson (1963), *Enfance et société*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
(1972) *Adolescence et crise* flammation.

Jeannine Guindon (1976), *Les étapes de la rééducation*, Paris, Fleurus.