

MINISTERE DE LA JUSTICE
Ecole nationale de protection judiciaire de la jeunesse

Mémoire de validation professionnelle
Formation statutaire des éducateurs
Promotion - 2017-2019

ROURE Mandy

LES MOTS POUR SE DIRE
*La place du travail éducatif dans la prise en charge des
mineurs traumatisés*

Juin - 2019

Sous la guidance de BENHAÏM Michèle, psychanalyste, professeur de psychopathologie clinique à
l'université d'Aix-Marseille (AMU)

« Et je cours, je me raccroche à la vie... »

Daniel Balavoine, Tous les cris, les SOS

« ... Le seul fait de rêver est déjà très important. Je vous souhaite des rêves à n'en plus finir et l'envie furieuse d'en réaliser quelques-uns. Je vous souhaite d'aimer ce qu'il faut aimer et d'oublier ce qu'il faut oublier. Je vous souhaite des silences. Je vous souhaite des chants d'oiseaux au réveil, des rires d'enfants. Je vous souhaite de résister à l'enlissement, à l'indifférence, aux vertus négatives de notre époque. Je vous souhaite surtout d'être vous. »

Jacques Brel, 1^{er} janvier 1998

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à toi, Maman, pour ton soutien et tes nombreuses heures de lectures et relectures. Merci d'avoir toujours voulu le meilleur pour moi et de m'avoir toujours tiré vers le haut. Tu es maintenant (tout comme moi) libérée des études (enfin presque).

Merci à toi mon frère pour m'avoir supporté et encouragé durant ces dures années de formation. Je sais qu'écouter mon stress permanent n'a pas toujours été facile pour toi (même parfois lourd) et pourtant tu as toujours su trouver les mots pour me rassurer. J'en profite pour te dire que je t'aime.

Merci à Maëliiss, mon rayon de soleil depuis bientôt 8 ans, d'avoir compris et ressenti mon stress durant l'écriture de ce travail... Merci pour tes petites attentions innocentes de petite fille qui m'ont reboosté tant de fois.

Papa, ma sœur, mes deux piliers, chiens et chats parfois... Merci d'être là, d'être vous et de me pousser chaque jour.

Merci aux formatrices du Pôle Territorial de Formation Sud-Est, Marielle et Marion, pour votre soutien sans faille et vos nombreux conseils dans l'écriture de ce mémoire.

Merci à Madame Benhaïm, ma directrice de mémoire pour avoir soutenu et encouragé mes convictions dans ce travail.

Je tiens également à remercier mes collègues de travail pour avoir été si soutenant, présents et impliqués. Merci pour leurs nombreux conseils et mains tendues qui ont contribué à alimenter ma réflexion. Merci à Geneviève, Didier, Jehanne, Amalia, Koffi, Mounir, Brigitte, Steph, Habi, Nourré, Haïet et Eric...sans oublier ma responsable Madame Michalak.

Je n'oublie pas les épaules sur lesquelles j'ai pu me reposer : Mégane, Lina, Léa, Kim, Adeline et Mélanie. Merci les filles, vous avez rendu ces moments inoubliables en rires et en bêtises.

Je ne pourrais pas finir ces remerciements sans adresser un mot à mes chers collègues du PTF Marseille... Si le stress et les pleurs ont été de la partie, je garde de ces deux années passées à vos côtés le souvenir des multiples fous rires. Merci ! J'ajoute un petit mot supplémentaire à ma coloc chérie pour nos nombreuses heures passées à ruminer, à écrire, lire, relire... Merci pour ces deux ans, merci pour ton soutien (et aussi pour être l'as de l'informatique...).

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
CHAPITRE I: QUELLE PLACE A LA PJJ DANS LA PRISE EN COMPTE DES TRAUMATISMES PSYCHIQUES DES MINEURS AUTEURS D'INFRACTIONS PENALES ? .10	
I -Le principe d'éducabilité au fondement de la Protection Judiciaire de la Jeunesse	10
II -La Protection Judiciaire de la Jeunesse inscrite dans la dimension du « <i>prendre soin</i> »	11
III -La Protection Judiciaire de la Jeunesse au cœur de la protection de l'enfance : la loi du 14 mars 2016 et les besoins fondamentaux de l'enfant	12
A -Des parcours de vie traumatiques... Le cas d'Emma et Kilian	13
B -L'espace éducatif : un espace contenant, fiable et sécurisant pour les mineurs	15
C -Le recentrage au pénal... Quelles difficultés pour les professionnels ?	16
D -Exigences judiciaires et besoins des mineurs...Des injonctions contradictoires ?.....	17
CHAPITRE II : DE LA THEORIE...L'ADOLESCENT FACE AU PSYCHOTRAUMATISME... QUELLES CONSEQUENCES ?	18
I -Le traumatisme psychique, de quoi s'agit-il ?	18
II -Les différents types de traumatismes...Le cas d'Emma et Kilian	19
A -Traumatismes intentionnels	19
B -Traumatismes complexes	19
III -L'impact du traumatisme de l'enfance à l'adolescence.....	19
A -Les conséquences du traumatisme sur le cerveau : le circuit émotionnel à l'œuvre	19
B -Les conséquences d'un traumatisme sur le psychisme	22
C -Les conséquences du traumatisme sur le processus adolescent.....	23
1)La violence de l'adolescence exacerbée	23
a)Un corps qui ne contient plus	24
b)Une individuation et une autonomisation difficile.....	25
2)...susceptible de faire remonter les traumatismes du passé.....	26
IV -Le passage à l'acte délictuel de l'adolescent traumatisé...Quels messages adressés ?	27
A -Le passage à l'acte, signe d'une immaturité psychologique, cognitive et cérébrale	27
B -Le passage à l'acte, signe d'une difficulté d'exister par soi même.....	28
C -Le passage à l'acte, « un des modes d'expression des Traumas » chez l'adolescent.....	28
D -Le passage à l'acte en réponse à une vision hostile du monde	32

CHAPITRE III : DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES... ANALYSE DE LA FONCTION EDUCATIVE CONCERNANT LA PRISE EN CHARGE DES TRAUMATISMES 34

I-Une évaluation des difficultés des mineurs basée sur des connaissances restreintes 34

II-L'adaptation et l'individualisation de la prise en charge 34

A-L'importance de la pluridisciplinarité : une orientation des mineurs vers la psychologue du service 34

B-Des pratiques et stratégies spécifiques prônées par certains professionnels..... 36

1)Une écoute active et bienveillante... des conditions pour l'émergence d'une parole 36

2)Le lien de confiance comme préalable à une mise en récit..... 39

3)L'informel, temps d'une possible mise en mot..... 41

4)Des temporalités différentes, freins à une mise en récit 41

CHAPITRE IV : SE RACONTER...LES BENEFICES DU RECIT DE SOI POUR LES ADOLESCENTS TRAUMATISES 42

I-La fonction émancipatrice du récit par la transformation des « maux » par les mots... quand le langage donne sens 42

II-Le récit de soi pour « passer du vivre à l'Exister » et reprendre pouvoir sur soi-même..... 43

III-Le lien avec la désistance 44

CHAPITRE V : LE THEATRE FORUM, UNE ACTIVITE DE MEDIATION AU SERVICE DE LA PAROLE ET DU POUVOIR D'AGIR 45

I-Les intérêts d'une activité de médiation 45

II-Le théâtre forum, de quoi s'agit-il ?..... 46

III-Mise en place du projet..... 47

A-Une construction collective 47

1)En interne 47

2)Avec les partenaires 48

B-Des objectifs..... 48

C-Des moyens humains, matériels et financiers 49

D-Le déroulement du projet..... 49

1)Prise de contact avec la famille..... 49

2)Sensibilisation des mineurs 50

3)Le jour J 51

IV-L'évaluation du projet..... 52

A-A court terme 52

B-A moyen terme..... 53

C-A long terme 53

CONCLUSION..... 54

INTRODUCTION

Éducatrice de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) en deuxième année de formation, je suis en stage de professionnalisation au sein d'une Unité Educative de Milieu ouvert. En début d'année, je rencontre Emma¹, une jeune fille de 17 ans. Elle fait l'objet d'une mesure de Liberté Surveillée Préjudicielle (LSP) pour des faits de violence. A ce moment-là, je ne suis pas encore dans la période qui me permet de prendre en charge des mineurs. J'exerce donc cette mesure en double suivi avec l'éducatrice. Malgré tout, celle-ci me demande d'accompagner Emma pour effectuer une action éducative dans le cadre de la LSP. Elle me fait part de sa situation : « *C'est une jeune fille qui a beaucoup souffert, elle a été placée en pouponnière suite aux maltraitances de sa mère. Elle est aujourd'hui placée en famille d'accueil* ». Lorsque j'entends ces mots, je me pose rapidement la question du traumatisme subi par cette adolescente. Elle ajoute avoir imaginé que le visionnage d'un film (« *de toutes mes forces* ») ayant lieu le lendemain pourrait être intéressant au vu de l'histoire d'Emma. Ce dernier relate la vie d'un adolescent placé dans un foyer de l'Aide Sociale à l'Enfance suite au décès de sa mère. A ce moment-là, je m'interroge : ce film fait fortement écho à son histoire et Emma ne me connaît pas, comment va-t-elle vivre ce moment ? est-ce que cela ne va être trop difficile pour elle ? Comment vais-je pouvoir accompagner ses émotions, ses sentiments ?

Cela fait deux mois que le suivi d'Emma a débuté lorsque je commence le stage. Des entretiens avaient été effectués en amont. Je participe alors à un rendez-vous, le but est de présenter l'idée du film à Emma. Aussi, l'objectif est d'établir un premier contact puisque nous serons amenées à partager ce moment ensemble le jour suivant. Notre première rencontre me laisse imaginer la difficulté du lendemain : Emma parle très peu, elle ne semble pas « emballée » par l'idée proposée. Le lendemain, nous prenons le bus et nous rendons au cinéma. L'ambiance est détendue et contrairement à la veille, Emma est souriante et bavarde. Je suis rassurée car elle me semble être à l'aise. En attendant le début de la séance, la jeune fille fume une cigarette. Nous discutons de « tout et de rien », elle me parle de ses aventures avec son petit copain, de sa famille d'accueil puis très rapidement elle me « narre » son histoire : « *Ma mère est alcoolique, elle me frappait et ne s'occupait pas de moi quand j'étais petite...* » puis elle revient à des choses très banales de la vie de tous les jours. Le verbe « narrer » me semble bien approprié dans cette situation puisque la jeune fille relate ces terribles faits d'une manière totalement détachée, sans prégnance affective et émotionnelle particulière. Je suis surprise par ce récit aseptisé qui me donne l'impression qu'elle ne mesure pas la gravité de ce qu'elle a subi, comme si ce n'était pas son « histoire » mais celle d'une autre personne,

¹ Dans un souci de confidentialité, les prénoms des mineurs ont été anonymisés.

d'un personnage dans une série... J'aurais pu percevoir cette façon de se raconter comme une forme de « résilience »² ou l'interpréter comme une exagération des violences subies et de leur gravité. En effet, ce détachement ne rentre pas dans le cadre de ce qu'on s'attend à voir. Cependant, pour avoir fait des recherches, je savais que cette déconnexion d'elle-même et de ses émotions était, au contraire, la marque même d'une effraction traumatique.

Pour autant, dans nos institutions les narrations se font de manière répétitive et constituent les « *histoires de vie* »³ telles que référencées par Pierre Bourdieu⁴ : il y a ce que le mineur dit de lui et ce que les institutions en disent. Il me semble que ces empilements de récits mènent parfois à une forme de stérilité qui peut avoir pour conséquence un désengagement du mineur qui est dans la répétition de ce qu'on dit de lui. Cette forme de « régurgitation » m'a interpellé. Je me suis demandé si le fait d'être dans la redondance du discours du mineur, en ne lui permettant pas de s'incarner vraiment, ne desservait pas la prise en charge éducative tout en répétant sans fin le symptôme ? Finalement, au cours de ce stage, je me suis aperçue que les éducateurs font appel à la pensée des mineurs pour les aider à faire des liens et à remettre du sens dans leurs histoires. Le but est de leur offrir un espace stable et sécurisé, au sein duquel ils vont pouvoir se dégager « *de leurs histoires pauvres, de ce qui les enferme et les enlise* »⁵ afin de se construire comme un individu à part entière et ainsi passer « du vivre à l'exister ». Pour cela, des techniques professionnelles spécifiques sont mises en place afin de permettre aux adolescents de s'apercevoir de leurs capacités, de leurs compétences et ainsi de se déployer.

Les paroles d'Emma me laissent sans voix. Je me sens mal à l'aise, elle m'adresse des moments de sa vie emprunts de souffrance et je ne sais quoi lui répondre... Comment cela est-il possible ? J'essaye d'imaginer ce que j'aurais voulu entendre « à sa place » mais je ne le suis pas, je ne peux pas savoir ce qui la soulagerait. Alors je suis dans l'empathie, je lui montre que je la comprends, je reformule ses dires afin d'être au plus proche de ses ressentis. En la quittant, j'ai un profond sentiment d'avoir été « inefficace » et peut-être même de lui avoir fait violence par mon silence ? Elle m'adressait peut-être ces mots en espérant un retour, une parole particulière ? Parole que je n'ai pas su donner, en tout cas je n'en ai pas eu l'impression. Quelles postures aurais-je dû adopter ? Quels mots choisir ?

² Cette notion ne recouvre aujourd'hui aucune définition consensuelle. Selon Serge Tisseron dans le livre « *Passage à l'acte : traumatisme, résilience et effets transgénérationnels* », la résilience désigne « *la capacité de surmonter un traumatisme et/ou de continuer à se construire dans un environnement défavorable* ».

³ BOURDIEU Pierre, *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*. 1994.

⁴ Pierre BOURDIEU est un sociologue français.

⁵ HALLEGGUEN Marine ; MORI Serge. *L'adolescent délinquant ou la fureur de dire. Approche narrative de la résilience*. 2015, p. 15

Cette situation a renforcé mon envie de réfléchir à la manière dont, en tant que future éducatrice PJJ, je pourrai venir en aide à ces jeunes qui donnent à voir un sentiment d'être absents à eux-mêmes.

Le livre d'Hélène Romano⁶, « *l'enfant face au traumatisme* » m'a permis de comprendre que « *si l'enfant réussit à mettre en mot cette indicible souffrance et parvient à dire ce qui lui est arrivé [...] les conséquences de l'évènement traumatique seront considérablement atténuées. Il pourra alors retrouver une continuité entre passé, présent et avenir [...]* »⁷. Tous les êtres humains ont besoin de se raconter. C'est une manière d'être reconnu, d'exister par les différents événements qui ont traversé nos vies. J'ai pu lire à de nombreuses reprises la nécessité pour une personne traumatisée de « *remettre du sens* », « *faire des liens* », « *symboliser ce qui arrive* », « *mettre en récit* », « *s'approprier son histoire* », afin de se dégager du trauma et de retrouver un pouvoir d'agir sur l'avenir.

Ainsi, « se raconter », partager le vécu avec une oreille attentive et empathique semble essentiel pour un adolescent qui a vécu un trauma. Mais alors pourquoi est-ce si important ? Quels mécanismes se mettent en œuvre au travers du récit de soi ? La notion « *d'adulte transitionnel* »⁸ développée par Winnicott⁹ et l'observation des postures et pratiques des éducateurs m'ont conforté dans l'idée que ce professionnel peut être celui à qui ce récit va pouvoir s'adresser, celui qui va « *faire le lien de l'horreur à la vie, celui par qui ça peut parler, le traducteur de sens qui permettra la mise en récit de l'indicible* »¹⁰. Alors comment favoriser la parole de ces adolescents, si méfiants des adultes ?

C'est ici qu'intervient une capacité, à mon sens, fondamentale pour un éducateur : celle de créer du lien. On ne peut donc pas, me semble-t-il, parler d'accompagnement sans parler de relation éducative. Le partage de moments qui se déroulent dans un climat propice à l'échange permet l'instauration d'une relation particulière entre l'éducateur et l'adolescent. C'est au cœur de cette relation qu'un lien de confiance va pouvoir s'établir et permettre la libération de la parole. Là encore, il me semble indispensable de faire preuve de savoir-être et savoir-faire spécifiques afin que les jeunes prennent le risque de se livrer. L'écoute est pour moi un élément fondamental...pourquoi se dévoileraient-ils s'ils pensent ne pas être entendus ? Selon Rogers¹¹, pour être la plus émancipatrice

⁶ Hélène ROMANO est docteur en psychopathologie, clinique, psychologue clinicienne et psychothérapeute française.

⁷ ROMANO Hélène. *L'enfant face au traumatisme*. 2013, p.173

⁸ En référence à la notion « d'aire transitionnelle » développée par Winnicott en 1971.

⁹ Donald Woods Winnicott est un pédopsychiatre et psychanalyse britannique.

¹⁰ ROMANO HELENE. *Être un adulte transitionnel ou Comment permettre de se dégager de l'impact du trauma*. (Consulté le 24 février 2018)

¹¹ Carl Rogers est un psychologue nord-américain. Il est le fondateur de la célèbre « Approche Centrée sur la Personne ».

possible, l'écoute doit incarner un mélange subtil de différentes attitudes : la congruence, le regard inconditionnel positif et l'empathie¹².

Cette réflexion est présente et m'anime depuis que je sais vouloir exercer ce métier. J'ai toujours eu à l'esprit que le public que j'allais avoir à accompagner a un parcours de vie souvent très complexe et source de souffrances. Tout au long de ma formation, j'ai fait le constat que la majorité des jeunes que nous sommes amenés à suivre a eu à faire face à des parcours familiaux et individuels émaillés par de nombreuses ruptures. Pour évoquer leurs histoires, j'ai souvent utilisé la notion de « souffrance » mais est-ce vraiment de cela dont on parle ? En analysant de plus près l'histoire de ces adolescents, je me suis rendu compte que les jeunes les plus « abîmés » ont des vécus d'enfance souvent similaires : maltraitements physiques et/ou psychologiques, abandons, décès, violences conjugales... Aussi, la majorité du temps, j'ai noté que leur parcours institutionnel a été, lui aussi, marqué par de nombreuses incohérences et discontinuités : « *placés, déplacés, replacés* »¹³ dans différentes institutions (Education Nationale, Aide Sociale à l'Enfance, PJJ), ces jeunes ont dû, dès l'enfance, faire preuve de grandes capacités d'adaptation à leur environnement. Lorsqu'ils sont pris en charge par la PJJ et malgré leur jeune âge, ils portent déjà de lourds fardeaux pour leurs épaules d'adolescents.

Longtemps considéré comme « *incapable de se souvenir* », « *trop petit pour comprendre* », la vulnérabilité de l'enfant est aujourd'hui reconnue. Nous savons dorénavant que le vécu de tels événements durant la petite enfance, phase de construction importante, a pu avoir des conséquences dramatiques sur le développement de l'enfant. En réalisant des recherches, la notion de « traumatisme psychique » s'est rapidement imposée à moi. Il est à ce jour admis que la manière dont va se vivre l'adolescence est très dépendante de la manière dont l'enfance s'est vécue : « *Si tout se prépare dans l'enfance, tout se noue au cours de la période de latence et se joue à l'adolescence* »¹⁴.

Ressurgissant ainsi à la conscience de l'adolescent (flash-back, cauchemars...) ce passé traumatique risque de le fragiliser alors qu'il est dans une période de sa vie déjà déstabilisante. Ce retour de l'évènement violent va agir comme une véritable « bombe » dans le corps et le cerveau de l'adolescent et lui faire revivre « *à l'identique avec le même effroi et la même détresse les événements traumatiques* »¹⁵. Cela est dû à ce qu'on appelle la « mémoire traumatique », mécanisme psychologique et neurobiologique mis en place le plus fréquemment à la suite d'un évènement traumatique. Comment l'adolescent, en manque de mot et de lien, va pouvoir se soulager, s'anesthésier de cette grande souffrance ressentie à l'occasion de la reviviscence du trauma ? Des

¹² ROGERS Carl. *Approche Centrée sur la Personne*. 1950.

¹³ POTIN EMILIE. *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance*. (Consulté le 15 février 2019)

¹⁴ JEAMMET Philippe citant KESTEMBERG Evelyne dans « *Les destins de la dépendance à l'adolescence* ». Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, vol 38, n°4-5, p.190-199, 1990

¹⁵ ROMANO Hélène. Les cahiers dynamique n°66, dossier « *Y a-t-il une vie avant l'adolescence* », 2015, p. 28-34

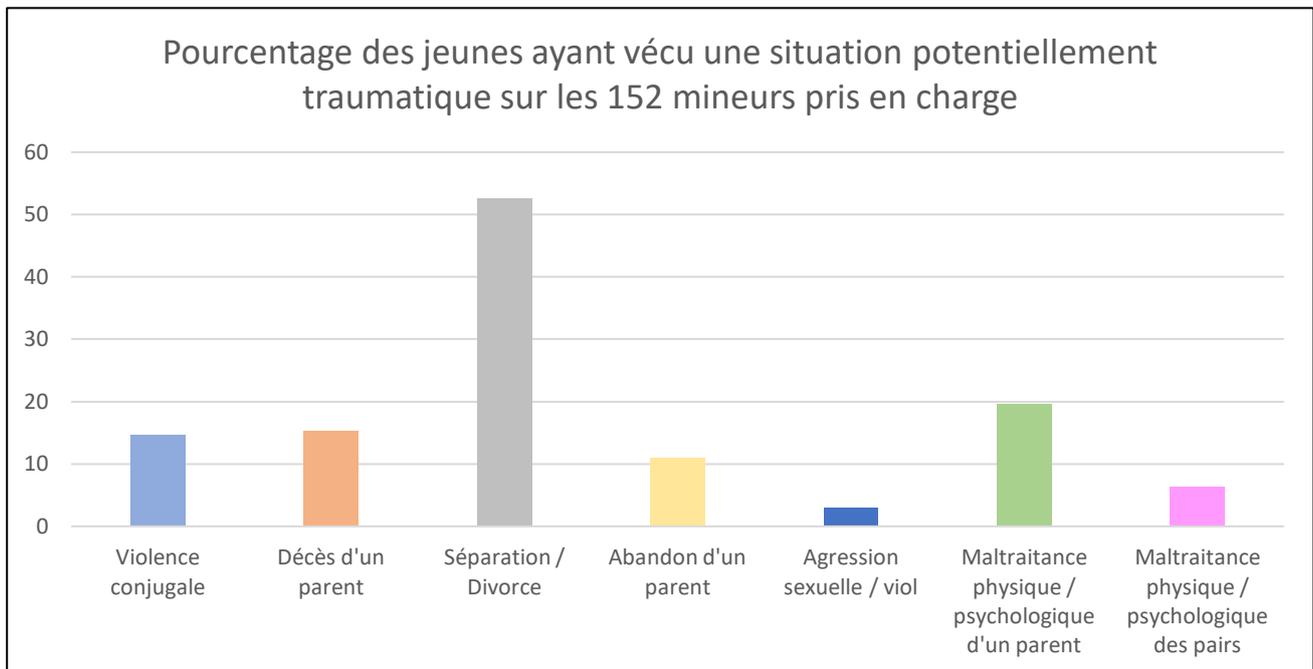
stratégies de défense, nommées « *conduites dissociantes* »¹⁶ vont alors se mettre en place, coupant ainsi l'adolescent de ses émotions sources d'angoisses et de tensions. Celles-ci peuvent prendre la forme de conduites à risques, tel que le passage à l'acte délictuel.

Ayant conscience des mécanismes dans lesquels certains adolescents se retrouvent pris, il me semble important, en tant qu'éducatrice PJJ en devenir, de réfléchir à la manière dont je pourrais les aider à quitter le champ de l'agir pour se réinscrire dans celui du langage. Comment leur rendre leur place de sujet afin qu'ils réincarnent leur propre histoire et que leur revienne de nouveau le choix de la désistance, jusqu'ici obturé par le trauma ?

Lorsque les professionnels ont su que mon travail de recherche porterait sur les traumatismes, j'ai souvent été mise en garde : « *Attention vous êtes éducatrice, pas psychologue...* ». J'ai été interpellée par ces observations qui venaient remettre en question ma conception du métier d'éducateur à la PJJ... Je ne suis pas psychologue mais mon rôle n'est-il pas d'accompagner les jeunes vers un « mieux-être » physique, psychologique et social ? Dans la mesure où je suis amenée à nouer une relation de confiance avec les mineurs, je suis possiblement dépositaire de cette histoire de souffrance. Comment faire pour qu'elle le soit moins ? Le mandat judiciaire doit-il venir masquer la dimension de « soin » de tout acte éducatif ou au contraire la bonne réalisation de la mesure suppose-t-elle la prise en compte du trauma ? Le rôle de l'éducateur PJJ se résumerait-il simplement à l'apprentissage des règles et des limites sociales ou a-t-il un rôle à jouer dans une reconstruction intérieure du jeune ?

Avant de commencer les recherches sur le sujet, il me paraissait nécessaire de mener une enquête auprès des professionnels. L'objectif était de savoir si le vécu de ces événements concernait, comme je le pressentais, un nombre important de jeunes pris en charge par l'unité. Ce recueil de données me semblait essentiel afin de réinterroger mes représentations et de baser mon travail sur des données de terrain objectivées. Pour cela, je me suis entretenue avec les professionnels à l'aide d'un outil que j'ai créé : un tableau représentatif des différents types de traumatismes et des situations qui peuvent y être rattachés (**Annexe n°1**). Je me suis appuyée sur le livre d'Hélène Romano, « *l'enfant face au traumatisme* ». L'idée était de « recenser » chaque jeune qui avait pu vivre dans le passé une situation potentiellement traumatique.

¹⁶ SALMONA MURIEL. *Mémoire traumatique et victimologie*. (Consulté le 21 février 2019)



Ce premier travail m'a permis de confirmer l'idée que je m'étais faite : un nombre non négligeable de jeunes accueillis au sein de l'unité de milieu ouvert a déjà connu une ou plusieurs situations potentiellement traumatiques. Cette hypothèse ayant été assise sur une analyse statistique, il s'agissait alors de réfléchir autour de la notion de trauma : comment à évènement équivalent peut surgir le trauma pour un individu alors que l'autre trouvera un facteur de « résilience » ?

Des rencontres...

J'ai choisi dans ce travail de recherche de traiter de la situation de deux mineurs que j'ai eu à accompagner de manière directe ou indirecte. Ce sont celles d'**Emma** et de **Kilian**. Tout d'abord, parce que j'ai été interpellée par la préoccupation de l'ensemble de l'équipe sur ces situations. Elles faisaient l'objet de nombreux échanges mais le terme de « traumatisme » n'était jamais employé. Pourtant, ces situations me semblaient bien relever d'un traumatisme vécu. Ensuite, parce que leurs histoires de vie, de par la violence subie, m'ont touché et m'ont rapidement questionné sur le rôle de l'éducateur dans l'accompagnement de ces jeunes. Enfin, parce que ces mineurs m'interpellaient dans leur différente manière de se raconter : l'un détaché, l'autre silencieux. J'ai trouvé nécessaire de mieux comprendre ce qui se jouait dans ces différents récits de vie.

Tout au long de ce travail, les situations des mineurs seront évoquées en italique.

Au regard des éléments développés précédemment, je m'interroge de la manière suivante :

En quoi la mise en récit de l'histoire de vie peut-elle permettre de favoriser la désistance alors qu'un traumatisme a été mis en relief dans le parcours d'un mineur, et dès lors, comment l'éducateur PJJ peut-il accompagner un mineur à dépasser les traumatismes survenus dans sa vie afin de favoriser cette désistance ?

Pour tenter de répondre à ce questionnement, plusieurs hypothèses de travail me semblent pertinentes à dégager :

- L'accompagnement, notamment au travers de la relation éducative, peut permettre la mise en récit de l'histoire de vie.
- La narration de soi peut permettre au mineur de remettre du sens dans son histoire et ainsi de se dégager du trauma.
- Se raconter peut favoriser un travail de réflexion avec le mineur sur l'influence de son histoire sur ses comportements. Cette prise de conscience lui permettrait alors de sortir des mécanismes de répétition dus à la mémoire traumatique.
- Si le passage à l'acte est une réponse aux reviviscences du trauma, alors la narration de soi serait un facteur de désistance.

Dans une première partie et au regard des textes législatifs visant à donner un cadre de référence, je tenterai d'inscrire ma réflexion dans les missions de la justice pénale des mineurs et de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

Dans une deuxième partie, je m'attacherai à développer les différentes conséquences d'un traumatisme sur un enfant et la manière dont cela vient se répercuter à l'adolescence si le trauma n'a pas fait l'objet d'un accompagnement. Celle-ci sera également l'occasion pour moi d'aborder les différentes manières de lire le passage à l'acte transgressif : tout d'abord comme une réalité d'un développement encore immature (**partie I**), puis comme une difficulté à s'émanciper (**partie I**), et enfin comme symptomatique d'une souffrance liée au vécu traumatique (**partie II**) qui implique une certaine vision du monde (**partie IV**).

Enfin, je vérifierai mes hypothèses de travail en exposant la manière dont l'éducateur PJJ, par des postures et des pratiques professionnelles spécifiques, peut permettre à ces adolescents de partager leurs vécus, dans le but de les aider à se dégager du traumatisme et par conséquent du parcours délictuel. Je développerai également l'intérêt de la mise en place d'une activité de médiation, notamment le théâtre forum, dans l'accompagnement de ces mineurs dit « traumatisés ».

CHAPITRE I : QUELLE PLACE A LA PJJ DANS LA PRISE EN COMPTE DES TRAUMATISMES PSYCHIQUES DES MINEURS AUTEURS D'INFRACTIONS PENALES ?

Il me faut ici inscrire ma réflexion dans un cadre d'intervention précis. Cela me permettra de mieux comprendre quel peut être le rôle de la PJJ et de l'éducateur, d'un point de vue juridique et législatifs, dans la prise en charge des mineurs traumatisés.

I- Le principe d'éducabilité au fondement de la Protection Judiciaire de la Jeunesse

Intéressons-nous tout d'abord au principe fondateur du métier d'éducateur : « l'éducabilité ». A travers la création de l'ordonnance de 1945 la justice des mineurs prend un tournant. Un principe fondamental est posé : celui de l'éducabilité de tous les mineurs. « L'éducabilité » relève d'une conception non-déterministe de la condition humaine. En effet, c'est le fait de croire qu'il n'y a pas de fatalité dans la situation des jeunes que nous accompagnons. Si, à un moment donné dans un parcours de vie, un jeune pose un acte répréhensible, il ne sera pas pour autant réduit à rester « au ban » de la société. Finalement, l'éducabilité c'est le postulat selon lequel « tout être est éduicable ». C'est croire en l'émergence des capacités des jeunes et se poser en « tuteur d'étayage ». C'est au nom de ce pari moteur que l'éducateur va se donner tous les moyens possibles pour aider l'autre à progresser et à grandir.

Si l'acte délictuel ne définit pas le devenir et l'avenir d'un adolescent, le traumatisme peut-il le réduire à une vie de souffrance ? Considérer que chaque être humain est capable de dépasser ses difficultés et ses traumas est une manière de le reconnaître en tant que personne. C'est porter un regard résolument humain sur l'autre qui « *interdit d'obturer définitivement son avenir en le condamnant à n'en faire qu'une duplication de son passé* »¹⁷. Pourtant, si l'adolescent ne bénéficie pas d'une écoute lui permettant de mettre en mot sa souffrance, les processus psychiques à l'œuvre au moment du traumatisme l'enfermeront dans son passé de telle sorte qu'il se rejouera sans cesse. Pris dans le « labyrinthe » du trauma, il sera difficile pour lui de se dessiner un avenir serein.

Il me semble alors que l'éducateur PJJ, par l'attention portée aux mineurs qu'il accompagne dans le cadre des mesures qui lui sont dévolues, peut permettre par son éthique, au travers du principe d'éducabilité, le « relèvement » plein et entier des adolescents.

¹⁷ MEIRIEU Philippe.

II- La Protection Judiciaire de la Jeunesse inscrite dans la dimension du « prendre soin »

« Prendre soin de quelqu'un [c'est] protéger, entourer ce qui peut être fragile et potentiellement vulnérable, ce qui nous apparaît comme précieux : la vie même »¹⁸.

Ces quelques phrases publiées en 2009 dans le n°44 des cahiers dynamiques - revue professionnelle de la PJJ – nous invitent à penser l'accompagnement éducatif des mineurs auteurs d'infractions pénales dans l'éthique du « care »¹⁹. Si, la manière de « prendre soin » est très dépendante de la conception et de l'engagement de chaque professionnel, il est collectivement admis qu'elle relève d'un état d'esprit, de valeurs et pratiques professionnelles respectueuses et bienveillantes à l'égard des mineurs.

C'est être attentif à leur bien-être et à ce qui a été douloureux : « [...] être avec eux, auprès d'eux, parler s'ils le souhaitent ou simplement leur tenir la main, soutenir leur regard afin qu'ils ne soient plus seuls avec leur souffrance, leur angoisse »²⁰. Prendre soin d'eux, c'est leur permettre « d'être » en leur donnant une place, un espace, une parole afin de renouer des relations apaisées avec eux-mêmes et leur environnement. Par sa présence et son écoute, l'éducateur peut alors créer une relation « suffisamment bonne »²¹ qui permette le « mieux-être » de l'adolescent.

C'est dans cette dimension nécessairement protectrice que s'inscrit la justice pénale des mineurs : « en donnant une place centrale à la prise en compte de la personnalité du mineur et donc à son fonctionnement psychique, elle postule qu'il ne peut y avoir chez le mineur de réponse judiciaire qui ne comporte pas un volet éducatif et « protectionnel » ; parce qu'il ne peut y avoir les concernant d'acte délinquant qui ne soit pas la manifestation d'une difficulté éducative et psychique »²².

Finalement à mon sens, « prendre soin » c'est prendre en compte le parcours d'un mineur, les obstacles sur lesquels il a pu trébucher et dont il souffre encore dans le but de l'amener à s'émanciper du délinquantiel. Il ne s'agit pas pour l'éducateur de « guérir » ou de « soigner » le traumatisme au sens thérapeutique du terme mais plutôt d'amener les jeunes à s'extraire de cette violence qui les a « chosifié » et qui les envahit encore. Le rôle de ce professionnel ne tient donc pas dans le fait de « résoudre » le problème mais d'aider le jeune à trouver ses propres ressources pour l'externaliser,

¹⁸ HUBAULT Vincent, BENNATAR Bernard. Les cahiers dynamiques n°44, dossier « Prendre soin ». 2009, p. 18

¹⁹ Terme anglophone, né aux Etats-Unis, difficilement traduisible avec exactitude. A la fois verbe (se soucier de, s'intéresser, faire attention, s'occuper...) et substantif (soin, attention, souci...).

²⁰ ROMANO Hélène. *Op. Cit.* 2013, p.171

²¹ En référence à la notion de la mère « suffisamment bonne » de Winnicott.

²² BOTBOL Michel, THEETEN Peggy, REMAUD Anita. Les cahiers dynamiques n°44, dossier « Prendre soin ». 2009, p.32

s'en détacher afin « *de construire de nouvelles histoires qui créent de nouvelles possibilités de vie* »²³. Tel que Gaberan le suppose : « *il s'agit de l'appropriation de soi par soi* »²⁴ afin « d'être » à nouveau.

Il semble difficile de terminer cette partie sans évoquer l'inscription de la PJJ dans une démarche de promotion de la santé depuis 2013. Celle-ci affirme la volonté de l'administration de prendre en compte la santé des mineurs. Cela induit de ne plus considérer cette notion comme « *l'absence de maladie ou d'infirmité* » mais plutôt comme « *un état complet de bien-être physique, mental et social* » tel que défini dans le préambule de la constitution de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 1946. Cette volonté est déclinée de manière claire et précise à l'échelon territorial et dans l'activité de chaque unité éducative. En effet, la consultation du « projet de service » dans lequel j'effectue mon stage affirme que « *la santé est un facteur primordial de l'accompagnement éducatif que les agents doivent prendre en compte dans la construction du projet éducatif du jeune* »²⁵. Cela apparaît d'autant plus important que nous savons aujourd'hui que le « *principal déterminant de la santé à 55 ans est d'avoir subi des violences dans l'enfance* »²⁶.

Si je constate que le traumatisme est un facteur important de santé, j'ai été étonnée de m'apercevoir que le cahier dynamique n°70 dont le titre est : « *la santé, un enjeu majeur* », ne laisse aucune place à cette question. En effet, rien n'est consacré spécifiquement quant au traumatisme. Pourtant, nous verrons plus tard combien celui-ci peut mettre un adolescent en difficulté et le mener à avoir des comportements inappropriés. Cela me pousse à me questionner sur la sensibilisation et la formation des éducateurs sur cette problématique qui me semble pourtant être primordiale.

La prise en compte des traumatismes se pose donc comme une nécessité afin de permettre aux mineurs d'être de nouveau en prise avec leur devenir, c'est-à-dire, de ne plus être dépendant d'un fonctionnement interne dévastateur et ainsi de se construire en tant qu'adulte responsable.

III- La Protection Judiciaire de la Jeunesse au cœur de la protection de l'enfance : la loi du 14 mars 2016 et les besoins fondamentaux de l'enfant

Si la nécessité de « *prendre en compte* » les besoins fondamentaux de l'enfant était affirmée dans la loi du 5 mars 2007²⁷, celle du 14 mars 2016 et la démarche de consensus initiée dans le même

²³ MORI Serge et ROUAN Georges. *Les thérapies narratives*. 2011, p.57

²⁴ Philippe GABERAN. *La relation éducative*. 2017, p.15

²⁵ Projet de Service S.T.E.M.O X, Direction Territoriale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse X, p. 20

²⁶ SALMONA MURIEL citant l'étude « *The Relationship of Adverse Childhood Experiences to Adult Health, Wellbeing, Social Function, and Health care* » menée en 1998 par FELITTI Vincent et ROBERT Anda dans « *Mémoire traumatique et victimologie* ».

²⁷ Loi réformant la protection de l'enfance.

temps par la Ministre des familles, Madame Rossignol, a permis de les redéfinir et de réaffirmer la volonté du gouvernement de les « garantir ».

Ce travail collectif et pluridisciplinaire a permis de dégager l'existence d'un méta-besoin pour l'enfant : celui d'être sécurisé, c'est-à-dire d'avoir intégré une base de sécurité interne suffisante afin de « grandir, s'individuer et s'ouvrir au monde »²⁸. Ce besoin de sécurité est dit « méta-besoin » parce qu'il « englobe la plupart des autres besoins que peut avoir un enfant au cours de son développement »²⁹.

A- Des parcours de vie traumatiques... Le cas d'Emma et Kilian

Si cette question sera abordée en profondeur dans un deuxième temps, il convient déjà de préciser que la satisfaction de ce méta-besoin n'a pu être assurée pour ces deux adolescents dont les figures d'attachement ont été défailtantes et source de violences.

Emma a 16 ans. Elle n'a pas été reconnue par son père biologique mais plusieurs mois après sa naissance par le compagnon de sa mère. Elle s'est construite avec une mère alcoolique qui la maltraitait physiquement dès sa petite enfance. Elle n'a pas su répondre aux besoins de sa fille dont elle s'occupait très peu, la laissant parfois sans manger pendant des jours. Cette situation a eu pour conséquences son placement en pouponnière dès sa naissance. La jeune fille a ensuite été placée en famille d'accueil. Durant plus d'un an et demi, il n'y aura plus aucun lien entre Emma et sa mère. La question d'un abandon judiciaire est alors travaillée par le service de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) mais sera rejeté par la mère qui décidera de reprendre contact avec sa fille. En 2005, alors qu'Emma a deux ans, un retour au domicile maternel avec la mise en place d'une Aide Educative en Milieu Ouvert (AEMO) est prononcé par le magistrat. Deux ans s'écoulent avant que la Protection Maternelle Infantile (PMI) n'intervienne au domicile suite aux signalements émanant de la demi-sœur d'Emma. La PMI conclut à l'existence d'un danger immédiat de l'enfant au vu de son état de santé physique et psychique ainsi que de ses conditions d'hygiène déplorables. Dès lors, Emma est hospitalisée dans un état de santé préoccupant. Elle sera ensuite placée dans un Centre Départemental de l'Enfance (CDE) puis en famille d'accueil dans laquelle elle restera neuf ans. A onze ans, le comportement d'Emma devient compliqué à gérer pour la famille d'accueil. Ce deuxième abandon a été difficile à vivre pour elle : « Je lui en voulais au début à ma tatie mais maintenant je comprends, j'étais trop dur ». Elle est alors réorientée dans un foyer. A partir de ce placement, la situation se détériore très rapidement. Emma enchaîne les fugues et les situations de mises en danger sont importantes. S'en suit une longue période d'errance avec de brefs retours sur son lieu d'accueil : « J'étais dans une période noire ». En mars 2018, ses grands-parents maternels, avec qui elle

²⁸ ROSSIGNOL Laurence. *Démarche consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance*. 2017, p.11. (Consulté le 10 février 2019)

²⁹ ROSSIGNOL Laurence. *Ibid.* p. 11 (Consulté le 10 février 2019)

est restée en lien, la ramène à l'ASE. Elle est orientée en urgence dans une nouvelle famille d'accueil. Des faits de violences sur sa famille d'accueil mènera le Juge pour Enfant à prononcer une LSP à l'égard d'Emma.

Kilian a 15 ans. Il a été spectateur de la violence de son père sur sa mère. « Pour se sauver » dit-elle, Madame est partie du domicile, laissant Kilian et sa sœur, Manon, à leur père. L'adolescent a donc vécu l'abandon de sa mère à l'âge de trois ans. Il s'est construit avec l'histoire racontée par son père d'une maman partie car « elle ne les aimait pas ». La violence du père s'est déplacée sur ses deux enfants. Entre coups de ceinture et noyades, Kilian et Manon ont été battus durant dix ans de leur vie. Les enfants vivaient reclus, isolés dans l'appartement du père, sans aucun autre contact social ou familial en dehors de l'école. Un jour Kilian trouve la force d'aller dénoncer son père au commissariat. Ils sont alors placés : Kilian en foyer de l'ASE, Manon en famille d'accueil. Le prononcé d'un Contrôle Judiciaire (CJ) pour des faits de violences en réunion le mène rapidement à être placé au sein d'un foyer de la PJJ. Kilian se retrouve à deux heures de route de sa sœur. Cet épisode sera un traumatisme de plus pour l'adolescent. La séparation a été invivable pour lui. Il exprimait chaque jour aux éducateurs son besoin d'être auprès de sa sœur. Malgré le fait qu'elle soit plus jeune, Manon a joué le rôle d'une mère auprès de son frère. Elle le protégeait des griffes de son père et le soignait lorsqu'elle n'arrivait pas à empêcher les coups.

Ces deux adolescents ont été victimes de violences et de négligences durant les premières années de leur vie. Or, nous savons aujourd'hui que l'enfant a besoin de s'attacher à un adulte répondant de manière adéquate à l'ensemble de ses besoins. C'est cette attention particulière d'un adulte qui permet à l'enfant de développer un sentiment de sécurité. Il est également défini que « les premières années de l'enfant comptent particulièrement parce que ce sont les années de la plasticité cérébrale maximale, 700 nouvelles connexions neuronales se forment à chaque seconde dans le cerveau du tout petit »³⁰. Celles-ci se construisent lorsque l'enfant est stimulé c'est-à-dire lorsque qu'il fait l'objet d'une véritable attention : lorsqu'on le regarde, qu'on lui parle, qu'on joue avec lui.

Emma et Kilian ont grandi avec des parents qui constituaient une menace constante pour eux. Ils ont ainsi évolué dans une insécurité permanente et source de stress. La théorie de l'attachement³¹, développée par John Bowlby³², nous aide à comprendre qu'ils n'ont pas eu la possibilité de développer un attachement assez sécurisant à l'égard de leurs parents. Nous pouvons imaginer que ces adolescents ont développé un attachement de type « désorganisé-désorienté ». En effet, ce dernier « se retrouve principalement parmi les enfants maltraités et/ou ayant été exposés à des violences, notamment conjugales »³³. Cette intériorisation d'une « mauvaise » image va avoir de lourdes

³⁰ ROSSIGNOL Laurence, Op. Cit, 2017, p. 51

³¹ BOWLBY John, Attachement et perte, volume 1, 2002.

³² John BOWLBY est un psychiatre et psychanalyste britannique.

³³ ROSSIGNOL Laurence, Op. Cit. 2017, p. 73

conséquences sur la confiance en soi et en les autres, notamment à la période de l'adolescence...période charnière dans la vie d'un individu.

La singularité de chaque situation impose aux éducateurs PJJ une réflexion quotidienne autour des besoins individuels des mineurs afin de comprendre ce qui les fragilisent et les amènent à transgresser la loi. Avoir connaissance de leurs parcours, des violences subies et de la manière dont leurs besoins fondamentaux ont été satisfaits durant leur enfance permet d'envisager différemment les difficultés qu'ils rencontrent à l'adolescence. Tenter de décrypter le message adressé derrière le passage à l'acte est une manière de donner du sens à leurs conduites et ainsi de ne pas les assigner à une place de « délinquant ». Cette évaluation permet d'envisager la construction d'une action éducative cohérente et individualisée à la réalité de chaque mineur.

Le parcours de ces adolescents nous permet déjà de penser que l'accompagnement éducatif doit prendre sa pleine dimension « contenant » au sens d'une protection et sécurisation maximale des jeunes pris en charge.

B- L'espace éducatif : un espace contenant, fiable et sécurisant pour les mineurs

Au regard de leur vécu, la relation éducative qui peut se créer avec ces deux mineurs prend toute son importance. En effet, la rencontre avec un adulte « good-enough », soucieux de leurs besoins et du déploiement de leurs capacités semble être un élément nécessaire pour les aider à avancer. Ainsi, l'éducateur PJJ, par sa capacité à repérer les besoins des mineurs et sa volonté à co-construire un projet éducatif adapté, peut constituer une figure d'étayage et participer à la sécurisation affective des adolescents pris en charge. Or, nous savons aujourd'hui que les problèmes de comportement tels que par exemple, la violence ou la délinquance peuvent être réduits par un sentiment de sécurité affective³⁴.

Aussi, la fonction contenant de l'action éducative, incarnée par l'ensemble de l'équipe et l'institution elle-même, semble être un préalable pour permettre aux mineurs de renouer avec leur environnement. En effet, les mineurs pris en charge se caractérisent par des difficultés à contenir leurs angoisses ou leurs pulsions. Celle-ci prennent racine le plus souvent dans leur enfance. C'est le cas d'Emma et de Kilian dont les émotions et les angoisses n'ont pas été contenues et avaient pour réponse la violence. Cela se traduit à l'adolescence par des passages à l'acte certes inappropriés mais le seul moyen dont ils disposent pour extérioriser ce que le corps et le psychisme n'est pas capable de contenir. L'action éducative menée, au travers de la relation et de l'organisation d'une prise en charge continue et cohérente, doit participer au sentiment de sécurité des adolescents. En effet, le

³⁴ VIRAT Maël et CHEVAL Perrine. Les cahiers dynamiques n°71, dossier « *Emotions et travail éducatif* ». 2017, p.78

cadre proposé doit leur permettre de se sentir « enveloppés » et rassurés afin d'éviter au maximum les passages à l'acte destructeurs pour lui et la société. La dimension contenante a pour finalité de permettre à l'adolescent de transformer ses pulsions, de les sublimer.

Cependant, cet espace rassurant peut être mis à mal par les institutions dont le fonctionnement a pu parfois réactiver le sentiment d'insécurité chez les mineurs. « Déplacés » de lieux à de multiples reprises, Emma et Kilian ont dû réapprendre à trouver leur place, à donner leur confiance. Ces nombreux changements semblent fragilisants pour ces jeunes dont le besoin principal est la continuité (des adultes présents, des lieux d'accueils, des décisions judiciaires, etc.). Comme l'indique la note d'orientation du 30 septembre 2014³⁵, le milieu ouvert est le service qui accompagne le jeune tout au long de son parcours. Il constitue le « socle de l'intervention éducative »³⁶ et est à ce titre garant de la continuité des parcours des jeunes. Ainsi, pour les mineurs pris en charge par la PJJ sur le long terme, l'éducateur de milieu ouvert peut constituer un point de repère, un adulte présent de manière constante, peu importe les changements qui s'imposent dans son parcours.

Finalement, quel que soit le mode de prise en charge (hébergement, milieu ouvert, insertion, etc.), la sécurisation au travers de la contenance est le maître mot et présuppose une cohérence.

C- Le recentrage au pénal... Quelles difficultés pour les professionnels ?

Si les missions de la PJJ ont été redéfinies au cadre pénal en 2007, nous constatons qu'elles occupent toujours une place centrale dans la protection de l'enfance. Malgré tout, le recentrage au pénal fait souvent l'objet de discussions au sein de l'équipe : « *Avant on était de fait sensibilisé à la question des traumatismes, ça coulait de source, on y était confrontés chaque jour...* ». Comme si dans cette prise de parole les professionnels exprimaient le fait qu'un recentrage au pénal obérait forcément la prise en compte du trauma. Mais quelle est la logique de cet escamotage ?

Si la note d'orientation du 30 septembre 2014 invite à « *ne pas opposer les jeunes en danger, d'une part, et les jeunes ayant commis un acte de délinquance, d'autre part* »³⁷, les professionnels estiment que la spécialisation de la PJJ autour des mesures pénales n'a pas été dans ce sens.

Selon eux, cette séparation des compétences revient à concevoir la jeunesse délinquante comme différente de la jeunesse en danger. Pourtant les problématiques de ces publics sont souvent similaires. Leurs différences tiennent dans leurs manières de les exprimer. Ce sont les mêmes adolescents qui, à un moment de leur vie, traduisent leur mal-être de manière inappropriée.

³⁵ Relative à la continuité des parcours.

³⁶ SULTAN Catherine. Note d'orientation du 30 septembre 2014 de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. p.2

³⁷ SULTAN Catherine. *Ibid.* p. 8

Enfin, pour les professionnels, cette distinction civil/pénal amène à faire revivre à l'adolescent des situations de ruptures déjà connues. En effet, comme identifié lors du diagnostic interne initié par la PJJ en 2014, le recentrage au pénal est une cause susceptible d'être à l'origine de ruptures institutionnelles. Dans la pratique, cela se manifeste le plus souvent par des conceptions différentes des problématiques et besoins des mineurs : « *ce jeune ne relève pas de la PJJ* », « *Il ne relève pas de l'ASE* ». Cette politique du « chacun chez soi » amène parfois à fonctionner en « filières », au détriment des besoins individuels des mineurs. Ainsi, pour éviter de réactiver les difficultés des adolescents en répétant leurs histoires, les éducateurs sont attentifs au maintien d'une continuité et d'une cohérence dans leurs parcours.

D- Exigences judiciaires et besoins des mineurs...Des injonctions contradictoires ?

L'individualisation de la prise en charge s'opère au travers d'un accompagnement global sur l'ensemble des domaines de la vie quotidienne du mineur. A ce titre, la réinsertion scolaire et professionnelle dans un but de retour vers le droit commun est un des objectifs poursuivis par les éducateurs. Celle-ci est même parfois posée comme une obligation pour le mineur, notamment dans certaines mesures tel que le contrôle judiciaire. Aussi, j'ai observé que l'apprentissage de l'autonomie constitue un axe important du travail des éducateurs. Il y a là, à mon sens, une injonction contradictoire dans la demande adressée à ces mineurs dit « traumatisés ».

Les exigences d'autonomisation et de responsabilisation me semblent parfois être en décalage avec leurs réalités psychiques et ce qu'ils sont capables de faire pour eux-mêmes.

Si on ne leur permet pas de s'extraire des traumas dont ils sont prisonniers, comment peut-on espérer qu'ils se réinsèrent ou qu'ils deviennent autonomes ? Il y a là un temps précieux à respecter afin d'éviter de placer à nouveau ces jeunes en situation d'échec. Cela reviendrait, à mon sens, à favoriser l'ancrage du trauma à travers la répétition de leur sentiment déjà présent « *d'être bon à rien* ». En effet, les traumatismes d'enfance, jamais travaillés et élaborés, resurgissent parfois de manière très violente à l'adolescence, débordent le jeune et l'empêchent de penser autour de sa situation afin de se mettre en mouvement. Par exemple, le CJ prononcé à l'égard de Kilian comporte une obligation d'insertion scolaire ou professionnelle. Cependant, les problématiques dues au traumatisme vécu sont tellement importantes qu'il est difficile pour lui de répondre favorablement à cette demande.

Cette première visualisation des contours de l'intervention a permis d'inscrire ma réflexion dans les missions de la PJJ à savoir, la Protection de tous les mineurs.

CHAPITRE II : DE LA THEORIE...L'ADOLESCENT FACE AU PSYCHOTRAUMATISME... QUELLES CONSEQUENCES ?

I- Le traumatisme psychique, de quoi s'agit-il ?

Le mot « traumatisme » vient du grec « traumatismos » qui signifie « blessure avec effraction ». Il désigne avant tout en médecine une atteinte corporelle. Il est également utilisé en psychologie pour définir un évènement qui serait venu blesser l'individu dans son psychisme : c'est le traumatisme psychique. Le mot « trauma » désigne quant à lui les conséquences de l'évènement sur le sujet. Autrement dit, un évènement peut être qualifié comme un « traumatisme » sans forcément faire « trauma » et inversement. Nous pouvons d'ores et déjà dire que dans la plupart des cas, lorsque le traumatisme concerne un enfant, il est peu probable que celui n'est pas de conséquence.

Il est défini comme un « *choc grave provoquant une atteinte psychique* »³⁸. Arrêtons-nous un instant sur le mot « grave ». Il semblerait que celui-ci soit à prendre avec précaution. Certains auteurs³⁹ montrent qu'un évènement banal (séparation, divorce, etc) pour une personne peut être traumatique pour une autre. Très dépendant de la manière dont la personne va le vivre et être accompagnée à la suite de l'évènement, le trauma est à considérer de manière individuelle.

Une définition plus complète paraît nécessaire pour appréhender cette notion. Le livre, « *Passage à l'acte : traumatisme, résilience, effet transgénérationnels* » issu de la réflexion entre une multitude de chercheurs et praticiens d'horizons différents, m'a permis de comprendre que « *le trauma résulte d'un échec de l'appropriation subjective, c'est-à-dire d'un échec de l'assimilation par le sujet, dans son for intérieur, d'un évènement qui fait rupture et provoque un débordement psychique* »⁴⁰. Cela met en lumière que ce n'est pas tant l'évènement lui-même qui fait traumatisme mais plutôt « l'après-coup ». Une personne ayant vécu un tel évènement et qui n'aurait pas eu les moyens de se « l'approprier », c'est-à-dire de le rendre accessible à son psychisme, garderait une trace ancrée de celui-ci qui, dès lors, se répéterait sans cesse.

Cela est d'autant plus observable lorsque le traumatisme est vécu par un enfant, ce qui est le cas d'Emma et de Kilian. En effet, cet être, du fait de son immaturité physiologique et psychologique, n'a pas les ressources nécessaires pour faire face à cet évènement comme un adulte. Ainsi, celui-ci sera à l'origine de la mise en place de mécanismes visant à le protéger d'une situation menaçant son intégrité physique et psychique.

³⁸ Dictionnaire de psychologie.

³⁹ RODET Chantal. *Passage à l'acte : traumatisme, résilience et effets transgénérationnels*. 2014

⁴⁰ RODET Chantal. *Op. Cit.* 2014, p.13

II- Les différents types de traumatismes...Le cas d'Emma et Kilian

Les évènements vécus par ces mineurs peuvent être catégorisés de la manière suivante : traumatismes intentionnels, complexes, de type II.

A- Traumatismes intentionnels

L'enquête de terrain évoquée en amont a montré que 39,9 % des situations sur l'unité éducative de milieu ouvert (soit 26 jeunes) relève de traumatismes dit « intentionnels ». Ils se caractérisent par « *une violence exercée par un être humain sur un autre être humain [avec] une volonté délibérée de nuire* »⁴¹. L'intentionnalité de nuire concerne directement le vécu d'Emma et Kilian. Cette distinction entre évènement traumatique non intentionnel et intentionnel est importante. En effet, cela nous permet de comprendre différemment les processus psychiques à l'œuvre par la suite. Les conséquences pour ces deux adolescents sont d'autant plus graves puisque les personnes qui ont commis ces violences faisaient autorité et étaient censées les protéger.

B- Traumatismes complexes

Le trauma peut être classifié dans la catégorie des traumatismes de type II: « *lorsque l'évènement est prévisible, répété ; lorsqu'il a menacé de se reproduire à tout instant durant une longue période de temps* »⁴². En effet, ces mineurs ont vécu des violences graves de manière durable et répétée.

Kilian raconte aux éducateurs qu'il était toujours dans l'angoisse et dans l'attente du moment où son père lui lèverait la main dessus. Il savait que ça allait se produire mais il ne savait jamais quand.

Les traumatismes de type II s'apparentent à ce qu'on appelle les traumatismes complexes. J.Herman les définit comme le « *résultat d'une victimisation chronique d'assujettissement à une personne ou à un groupe* »⁴³.

III- L'impact du traumatisme de l'enfance à l'adolescence

A- Les conséquences du traumatisme sur le cerveau : le circuit émotionnel à l'œuvre

Lorsqu'une situation de danger se présente à un individu, un ensemble d'actions va se mettre en place dans le cerveau afin de lui permettre de répondre à cette nouvelle expérience. Au-delà de la simple réaction au danger, l'objectif va être que la personne s'approprie cette nouvelle expérience, c'est à dire qu'elle puisse se représenter mentalement ce qui lui arrive, l'intégrer et s'en enrichir pour

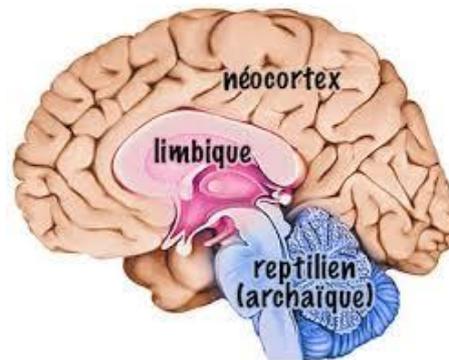
⁴¹ ROMANO Hélène. *Op. Cit.* p.8

⁴² ROMANO Hélène, *Ibid.* p.9

⁴³ ROMANO Hélène. *Ibid.* p.11

les situations futures. Le circuit neurologique à l'œuvre dans une telle situation est le **système limbique**. Ce dernier joue un rôle primordial dans les émotions mais aussi dans la mémoire.

Schéma du cerveau⁴⁴ :



Il est composé de différentes structures cérébrales dont les principales sont **l'amygdale**, **l'hippocampe** et le **cortex associatif**.

Le caractère violent, brutal et impensable de la situation vécue par l'enfant va faire traumatisme car cette intégration de l'évènement dans le psychisme ne pourra pas s'opérer : « *ce non-sens envahit alors totalement l'espace psychique et bloque toutes les représentations mentales* »⁴⁵. C'est que S.Tisseron nomme « *l'échec de l'appropriation subjective d'une expérience* »⁴⁶.

Une effraction psychique va se produire et plonger l'enfant dans un état de sidération. Les représentations mentales étant en panne, aucune analyse de ce que l'enfant est en train de vivre ne pourra se faire.

Dans la situation traumatique, le rôle de **l'amygdale** va être de répondre au danger apparent. Celle-ci va alors s'activer et déclencher une réponse émotionnelle par la production d'hormones du stress : **l'adrénaline** et le **cortisol**. Le stress et la panique vont alors gagner l'enfant. Cependant, les émotions négatives produites par l'évènement ne pourront pas être modulées comme c'est le cas dans des situations moins extrêmes.

Le **cortex cérébral** normalement chargé d'éteindre ou de réguler **l'amygdale** par analyse et prise de décision ne pourra pas faire son travail. En effet, ce dernier s'appuie sur **l'hippocampe** afin de prendre ses décisions. L'**hippocampe** s'apparente à une « banque de données » dans laquelle est stockée l'ensemble des souvenirs et des apprentissages. Or, cette situation ne s'apparente à aucune autre vécue auparavant et l'état de sidération du psychisme rend inopérant l'action du **cortex**. Ainsi, ces deux structures cérébrales (**cortex et hippocampe**) seront dans « *l'incapacité de se représenter*

⁴⁴ SOINS MANUELS POUR TOUS. Le cerveau humain. (Consulté le 20 février 2019)

⁴⁵ SALMONA MURIEL. *Mémoire traumatique et victimologie*. (Consulté le 7 mars 2019)

⁴⁶ RODET Chantal (Dir). *Op. Cit.* p.22

l'évènement, de l'intégrer et de le relier à des connaissances ou des repères acquis »⁴⁷. Ils ne pourront donc pas atténuer l'activation **amygdalienne** qui continue à sécréter une grande quantité d'hormones de stress. Pourtant, il est nécessaire que l'amygdale soit rapidement régulée. En effet, les importants taux d'hormones produits dans l'organisme deviennent toxiques et représentent un risque cardiovasculaire et neurologique important pour l'individu.

La situation est d'autant plus grave pour l'enfant que l'action des structures cérébrales décrites précédemment est moins performante. Ainsi, le stress vécu par Emma et Kilian a été encore plus fort car **le cortex** n'était pas assez mature afin de moduler **l'amygdale**. De plus, il convient de préciser que le cerveau d'un enfant est beaucoup plus sensible aux effets du stress, la réponse émotionnelle n'en sera donc que plus importante. Il y a un véritable risque de mort imminente pour l'enfant qui est dans une souffrance psychique extrême. On parle alors de « *survoltage émotionnel* »⁴⁸.

Le cerveau va alors être chargé de faire cesser la situation de danger afin de protéger l'organisme :

Au travers de la mise en place d'une « *voie de secours exceptionnelle* »⁴⁹, le cerveau va assurer la protection des organes en danger. Comme un circuit électrique en survoltage, il va faire « disjoncter » le circuit limbique du stress. Cela s'opère grâce à la production de neurotransmetteurs qui s'apparentent à de véritables drogues telles que la morphine et la kétamine. Cette disjonction isole **l'amygdale** en la déconnectant du **cortex** et de **l'hippocampe**. Celle-ci va alors s'éteindre, apaisant ainsi la douleur ressentie. Malgré le traumatisme qui continue, l'enfant ne souffre plus.

Si ce mécanisme a permis à Emma et Kilian d'échapper à la souffrance au moment T, celui-ci n'est pas sans conséquence sur le long terme. En effet, l'amygdale ainsi déconnectée du cortex n'enverra plus les informations émotionnelles à ce dernier. L'enfant vivra le traumatisme sans aucune émotion affective et physique. Cette situation va provoquer chez lui un sentiment d'irréalité, d'absence à lui-même : c'est la **dissociation traumatique**.

Ce mécanisme nous aide à mieux comprendre le discours dépersonnalisé d'Emma. En effet, il est possible d'envisager que cette jeune fille est victime de dissociation qui ne s'est toujours pas levée depuis l'évènement.

Aussi, la mémoire émotionnelle de l'évènement ne pourra pas être intégrée par **l'hippocampe** en mémoire autobiographique, c'est-à-dire accessible à la conscience et capable d'être réutilisée. Tout ce qui se rapporte à l'évènement et à son contexte telles que les émotions, les sensations et la douleur ont été piégées dans **l'amygdale** : c'est **la mémoire traumatique**. Muriel Salmona la nomme

⁴⁷ SALMONA MURIEL. Op. Cit. (Consulté le 7 mars 2019)

⁴⁸ SALMONA MURIEL. Op. Cit. (Consulté le 7 mars 2019)

⁴⁹ SALMONA MURIEL. Op. Cit. (Consulté le 7 mars 2019)

également « *mémoire fantôme* »⁵⁰. En effet, très sensible à toutes sortes de stimulus rappelant l'évènement (une date, un cri, une odeur, une image, un lieu etc) elle va venir hanter l'enfant tel un fantôme. Cette dernière va « exploser » et rallumer l'**amygdale** à chaque fois qu'un lien sera fait avec l'évènement, aussi insignifiant soit-il.

Ainsi prisonnier de sa mémoire traumatique et tant qu'il ne pourra compter sur « *une communion suffisante d'affects et de parole* »⁵¹ l'enfant revivra sans cesse l'évènement avec la même terreur que dans le passé. Ces reviviscences vont agir comme un véritable phénomène d'emprise et de possession de l'esprit. Cependant, les émotions et la douleur ne pourront pas être rattachés à l'évènement lui-même. L'enfant va alors se trouver dans une détresse psychique sans pouvoir établir un lien direct avec ce qu'il a vécu. Cela va déclencher des sentiments d'étrangeté, de honte, de culpabilité et va avoir un impact important sur l'estime de soi.

Il apparaît que cette mémoire traumatique va s'accroître à l'adolescence. Nous pouvons parler d'une réactivation de l'enfance et des événements refoulés durant cette période. La violence de l'adolescence est alors susceptible de faire remonter les traumatismes d'hier. Comme le homard, l'adolescent mue et met à jour les stigmates de l'enfance, le processus infantile est alors reconvoqué. C'est ce que Françoise Dolto⁵² montre à travers le « *complexe du homard* ». La période de l'adolescence est donc privilégiée pour le retour de cette mémoire traumatique.

Ainsi, le mécanisme de dissociation serait un moyen pour **Emma** de se protéger d'une trop grande souffrance lors de l'activation de la mémoire traumatique.

B- Les conséquences d'un traumatisme sur le psychisme

Le « clivage » est un des processus psychiques qui se met à l'œuvre au moment du traumatisme.

Ce phénomène peut être appréhendé comme une barrière symbolique qui va protéger l'individu d'une trop grande souffrance en cas d'irruption brutale du trauma. Il constitue donc une stratégie de défense qui va se mettre en place lorsque le sujet qui vit l'évènement traumatique n'a pas eu les moyens de le penser, de l'élaborer. Il va être protégé d'une situation qui risque de le déborder psychologiquement. La mise en place de ce mécanisme de survie va lui permettre de continuer à fonctionner par maintien de son équilibre psychique en faisant cohabiter la part de souffrance et celle qui tente de

⁵⁰ SALMONA MURIEL. *Ibid.* (Consulté le 7 mars 2019)

⁵¹ RODET Chantal (Dir.). *Op. Cit.* p.89

⁵² Françoise Dolto est une psychiatre et psychanalyste française.

vivre. Chantal Rodet⁵³ fait référence à Nicolas Abraham et Maria Török⁵⁴ pour apporter également un éclairage sur cette notion. En s'appuyant sur l'œuvre de Sándor Ferenczi⁵⁵, ils nous expliquent que le clivage n'est pas sans conséquence pour le psychisme. En effet, il va littéralement diviser l'individu en deux parties distinctes : le « *Moi* »⁵⁶ et ce que Nicolas Abraham et Maria Török appellent le « *Moi encrypté* »⁵⁷ directement inclus dans le premier. C'est dans ce « *Moi fantôme* » que va être enfoui le vécu traumatique. Si le clivage est une réponse inconsciente qui permet à l'individu de vivre normalement, il va créer une rupture dans son sentiment d'existence et dans sa personnalité. La personne sera habitée par deux mouvements constants guidés par ses deux *Moi*. En effet, les auteurs nous montrent que cette dualité va avoir pour conséquence des réactions différentes aux informations qui leur arrivent. L'un sollicitant des réponses adaptées et rationnelles et l'autre mettant en place des réponses immédiates (par exemple le passage à l'acte) qui permettent une décharge de la tension.

C- Les conséquences du traumatisme sur le processus adolescent

Il s'agit ici de comprendre en quoi les processus à l'œuvre au moment de l'adolescence seront mis à mal lorsqu'un traumatisme est mis en évidence dans un parcours.

1) La violence de l'adolescence exacerbée ...

D'un point de vue étymologique, « l'adolescence » vient du latin « *adolescere* » qui signifie « *croître* », « *se développer* », « *grandir vers* ». Si pendant longtemps l'adolescence a été considérée comme un simple « passage » de l'état d'enfant à celui d'adulte, elle est aujourd'hui reconnue comme un temps spécifique. Elle relève d'un processus complexe et délicat dans lequel l'adolescent doit faire face et intégrer de multiples changements.

J'ai fait le choix ici de développer les métamorphoses liées aux dimensions physiologique/physique et psychologique. En effet, il apparaît que ce sont principalement les changements à l'œuvre dans ces deux dimensions qui seront fragilisés par le traumatisme. Pour cela, nous développerons deux processus majeurs à l'adolescence : le changement corporel qui induit une perte de contrôle de soi et la nécessité pour l'adolescent de se détacher de ses parents afin de tendre à une autonomie.

⁵³ Chantal Rodet est maître de conférences à l'Université catholique de Lyon, membre du Centre Max Weber, psychologue-psychothérapeute.

⁵⁴ Nicolas Abraham et Maria Török sont des psychanalystes français d'origine hongroise.

⁵⁵ Sandor Ferenczi est un psychanalyste et neurologue hongrois.

⁵⁶ Partie de la personnalité la plus consciente, décrite par Freud, en contact avec la réalité extérieure.

⁵⁷ RODET Chantal (Dir.). *Op. Cit.* 2014, p.91

a) Un corps qui ne contient plus

Evoquons d'abord la dimension physiologique qui, par la survenue de la puberté et des « *caractères sexuels secondaires* »⁵⁸, marque l'entrée dans l'adolescence. Sans avoir aucune prise, comme un spectateur, l'adolescent voit son corps se modifier de manière considérable.

Ces changements vont le mettre aux prises de deux sentiments ambivalents : le familier et l'étranger. Il sait que c'est son corps mais il ne le reconnaît plus dans ses changements, il ne ressemble plus à ce qui était connu jusqu'ici. C'est ce que Freud nomme « *Unheimlich* »⁵⁹ traduit en français par « *l'inquiétante étrangeté* »⁶⁰ ou encore « *ce qui n'appartient pas à la maison mais y demeure* »⁶¹.

Le corps va donc constituer un élément de rupture et de discontinuité de l'équilibre antérieur auquel l'adolescent va devoir s'adapter en mobilisant ses ressources. Il va devoir réapprendre rapidement à identifier cette nouvelle enveloppe corporelle. Or, cette réappropriation n'est possible que si celle-ci a pu bénéficier d'un maternage et d'une attention particulière dans le passé.

Ainsi, l'image qu'aura l'adolescent de son propre corps est très dépendante de la façon dont sa figure maternelle s'est occupée de celui-ci étant enfant mais également dont il s'est senti aimé et existé à travers les interactions précoces. A ce propos, Winnicott propose les concepts de « *mère suffisamment bonne* »⁶² du « *holding* »⁶³ et du « *handling* »⁶⁴. Cette préoccupation maternelle est un élément fondamental afin que l'enfant puisse donner du sens à son monde intérieur et se sentir comme un ensemble cohérent. Également, cela va lui permettre de se créer une « *enveloppe psychique* »⁶⁵ dont la fonction va être de « *contenir les pulsions et de les transformer* »⁶⁶. L'enfance va donc conditionner la manière dont le corps va contenir les pulsions futures.

Emma et Kilian n'ont pas bénéficié d'un maternage suffisant afin que leurs corps puissent aujourd'hui être assez contenant et enveloppant pour faire face à la fragilité et à la rupture d'équilibre impliquées par la période de l'adolescence. Au contraire, la violence subie a réduit leur corps à l'état d'objet, ce qui ne leur a pas permis de se construire comme des êtres « cohérents ».

⁵⁸ SAJUS Nicolas. *Adolescence : du traumatisme de vie à la résilience. Quand les mots de l'âme humaine dépassent les maux*. 2018. p.23

⁵⁹ FREUD Sigmund, *Imago*, Volume V, 1919.

⁶⁰ BONAPARTE Marie ; E. Marty. « L'inquiétante étrangeté », *Essais de psychanalyse appliquée*. 1933.

⁶¹ BONAPARTE Marie ; E. Marty. « L'inquiétante étrangeté », *Essais de psychanalyse appliquée*. 1933.

⁶² WINNICOTT Donald. *La mère suffisamment bonne*. 2006.

⁶³ WINNICOTT Donald. *La mère suffisamment bonne*. 2006.

⁶⁴ WINNICOTT Donald. *La mère suffisamment bonne*. 2006.

⁶⁵ CONVENTION NATIONALE DES ASSOCIATIONS DE PROTECTION DE L'ENFANT. *Document thématique, à l'appui des pratiques professionnelles*. (Consulté le 22 mars 2019)

⁶⁶ CICCONE Albert. *Enveloppe psychique et fonction contenant : modèles et pratiques*. Cahiers de psychologie clinique. 2001. p.81-102

Selon Jan Philipp Reemtsma⁶⁷ « la violence réduit ceux qui la subissent à leur corporéité »⁶⁸. Il n'est donc pas possible pour ces adolescents d'avoir intégré une image positive d'eux-mêmes et de ce corps qui a servi d'écran à la violence. Leur estime d'eux-mêmes, très défaillante, est le reflet même des violences passées.

Ainsi, lors d'un entretien en milieu ouvert l'éducatrice demande à Emma la raison pour laquelle elle se cache derrière des vêtements larges. La jeune fille répond qu'elle est « moche », « grosse » et que de toute façon « rien ne lui va ».

Il apparaît que cette image négative du corps provoquée par le trauma peut aussi avoir pour effet l'apparition de troubles alimentaires. Se priver de nourriture ou au contraire manger en abondance serait un moyen pour eux de se réapproprier ce corps inconnu et d'affirmer leur identité.

Ainsi, au moment du repas, Kilian englouti son assiette comme s'il n'avait pas mangé depuis des jours : « il ne mange pas, il se remplit ».

b) Une individuation et une autonomisation difficile

L'internalisation de la figure maternelle au travers du processus d'attachement permet normalement à l'enfant de sortir de la symbiose avec sa mère et de se comprendre comme un être psychique distinct (premier processus de « séparation-individuation » de Margaret Malher⁶⁹). Cette différenciation de soi et d'autrui lui permet de faire l'expérience de l'altérité. Avoir conscience qu'un autre que soi existe participe au développement de l'empathie. Dans le cas d'Emma et de Kilian, ce processus n'a pas pu s'opérer correctement.

Ainsi, puisqu'ils n'ont pas intégré dans leur for intérieur les figures parentales comme de bonnes figures, ils auront des difficultés à s'en séparer. Se détacher nécessite donc d'avoir été lié. Or, le travail d'autonomisation, théorisé par Peter Blos⁷⁰ au travers du second processus de « séparation-individuation », est primordial afin qu'Emma et Kilian prennent le risque de créer de nouveaux liens et développent leurs propres identités.

Pour que cette séparation à l'adolescence se vive bien, il faut donc qu'il y ait eu une qualité d'attachement au préalable. Cela sous-entend que le premier deuil de l'enfance se soit bien déroulé. Or, comme vu précédemment, cela n'a pas été le cas pour ces mineurs. Cela a des répercussions dans leurs vies actuelles. En effet, il est difficile pour eux de faire confiance à l'adulte et donc de créer un

⁶⁷ Jan Philipp Reemtsma est un germaniste allemand, aussi mécène, dont les activités vont des études littéraires à l'analyse socio-scientifique de la violence.

⁶⁸ REEMTSMA Jan Philipp. *Confiance et violence*. 2011.

⁶⁹ Margaret Malher est une psychiatre et psychanalyste américaine d'origine hongroise.

⁷⁰ Peter Blos est un psychanalyste.

mode de contact cohérent. Aussi, comme Mélanie Klein le montre, cela peut avoir pour conséquences des « attitudes de craintes, de méfiance [et] d'inhibition »⁷¹.

Le fonctionnement de Kilian évoqué précédemment à l'égard de l'éducatrice semble témoigner cette difficulté à faire confiance à l'adulte et donc à se détacher sans penser courir un risque. Ce besoin constant d'être rassuré par la présence de l'adulte peut s'expliquer par le vécu abandonnique et insécure de ce mineur. Abandonné par sa mère à l'âge de trois ans, son mode relationnel semble témoigner d'une peur que cela se répète. Cette éducatrice est la première personne avec qui le jeune a créé un lien depuis son arrivée au foyer. Il semble qu'elle fasse l'objet d'un certain attachement par Kilian qui se traduit dans le quotidien par un comportement paradoxal. Lorsque l'éducatrice témoigne de l'attention à un autre adolescent, Kilian se sent de nouveau en danger et la rejette devant la peur que son vécu se rejoue. Dans le même temps, il est en demande de lien avec elle : « il me suit de partout ». Finalement, il semblerait que ce comportement soit un moyen de tester la solidité du lien et l'engagement de l'éducatrice : « va-t-elle m'abandonner, elle aussi ? ».

Ainsi, un adolescent qui a vécu des traumatismes aura des difficultés à contenir ses pulsions sans passer par l'agir, à entreprendre un processus d'autonomisation et à créer des relations stables, notamment avec les adultes.

2) ...susceptible de faire remonter les traumatismes du passé

Le vécu traumatique va alors venir s'inscrire dans un contexte déjà déstabilisant et fragilisant. Il semblerait que ce passé va surajouter à la difficulté déjà présente en favorisant le retour des traumatismes.

C'est parce que « grandir est par nature un acte agressif »⁷², que l'adolescence va être susceptible de faire remonter les conflits de l'enfance. Nous savons aujourd'hui que cette période est un moment privilégié où les événements du passé peuvent remonter à la surface, notamment lorsque ceux-ci n'ont pas été élaborés et mentalisés. En effet, les mécanismes de défense qui visaient à protéger l'enfant d'un retour de l'évènement traumatique à la conscience n'ont plus raison d'être et se retirent. L'enfant qui jusqu'ici n'avait pas les ressources nécessaires pour élaborer l'évènement a grandi et est en capacité d'y faire face. L'évènement déplacé et enfoui dans l'inconscient peut maintenant faire « parler de lui » et le refoulement peut se lever. La mémoire traumatique va alors exploser fréquemment.

Seulement, l'adolescent serait dans l'incapacité d'élaborer comme un adulte autour des traumatismes qui font surface. Ceux-ci vont alors figer ses capacités psychiques et provoquer une nouvelle fois une agonie psychique. Il est possible de mettre en lien celle-ci avec ce que Winnicott

⁷¹ SAJUS Nicolas. *Op. Cit.* 2018, p.20

⁷² WINNICOTT Donald. *Jeu et réalité.* 2002, p. 199.

appelle « *l'agonie primitive* »⁷³ qui implique une rupture dans le sentiment d'existence du fait d'un sentiment « effondrement » de la personne.

Si j'ai compris que la période de l'adolescence est une période d'autant plus fragile pour Emma et Kilian, il me semble nécessaire de m'interroger sur le sens possible du passage à l'acte pour ces jeunes ? Que viennent-ils nous signifier ?

IV- Le passage à l'acte délictuel de l'adolescent traumatisé...Quels messages adressés ?

Le passage à l'acte délictuel semble être une réponse possible à différentes difficultés rencontrées par l'adolescent.

A- Le passage à l'acte, signe d'une immaturité psychologique, cognitive et cérébrale

Avant de tenter de mettre du sens sur le passage à l'acte délictuel pour les adolescents traumatisés, il me semble nécessaire de revenir sur des explications développementales, notamment biologiques et physiologiques en lien avec la période de l'adolescence. En effet, cette immaturité peut également être une explication possible au passage à l'acte d'Emma et Kilian.

Ma petite expérience en milieu ouvert mais également les différents stages que j'ai pu effectuer m'ont permis de réaliser que de nombreux adolescents à qui nous demandons de donner des explications sur leurs passages à l'acte, répondent en ces termes : « *J'sais pas, j'ai pas réfléchi* ».

Sans connaissance sur le fonctionnement cognitif à l'adolescence, il est possible de prendre cette phrase « à la légère » et de répondre « *tu aurais dû* ». Seulement, cette réponse n'est pas adaptée à la réalité développementale de la période de l'adolescence. En effet, des recherches s'appuyant sur des techniques en neuro-imagerie montrent que deux systèmes cérébraux sont impliqués dans la prise de décision. Un système de contrôle cognitif qui permet de résister aux réponses ou comportements impulsifs et un système émotionnel qui est sensible aux récompenses et à des sensations positives immédiates. La prise de décision implique un équilibre entre ces deux systèmes. Seulement, à l'adolescence le système émotionnel est déjà mature alors que le système de contrôle poursuit sa maturation. Il y a donc un décalage entre ces deux systèmes.

La recherche de sensations positives et de récompenses expliquerait donc l'impulsivité qui caractérise les adolescents et par conséquent, la plus grande prise de risques dont ils font preuve.

⁷³ WINNICOTT Donald. *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. 2000.

B- Le passage à l'acte, signe d'une difficulté d'exister par soi même

Comme nous l'avons vu précédemment, un adolescent qui a vécu un traumatisme rencontrera des difficultés à s'émanciper, à exister en dehors de ses parents.

Le passage à l'acte va devenir un moyen pour celui-ci d'exister par lui-même, de s'affirmer comme un être distinct de ses parents. Il peut donc s'apparenter à une conduite d'autonomisation. Comme Chantal Genevois⁷⁴ le dit « *la délinquance de l'adolescent [pourrait être pensée] comme un avatar de l'impossibilité à se séparer* »⁷⁵. Il faudrait donc ici considérer le délictuel comme une tentative pour les adolescents de « naître au monde », de se construire.

Pour ceux d'entre eux traumatisés tels que Kilian et Emma, ce passage à l'acte peut également délivrer un autre message, celui de la souffrance.

C- Le passage à l'acte, un des modes d'expression des Traumas chez l'adolescent

Comme décrit précédemment, la période de l'adolescence va reconnecter l'individu avec ses expériences passées, expériences qui dans le cas d'Emma et Kilian sont sources de multiples angoisses. La mémoire traumatique va se mettre en action fréquemment et replonger le jeune dans un état de détresse extrême, sans qu'il puisse comprendre ce qui lui arrive car les liens avec les violences ne sont pas faisables.

Remis ainsi face à l'insupportable, il va devoir trouver rapidement les moyens de faire cesser cette situation. Il apparaît alors, que face au manque de mot, le passage à l'acte soit un moyen de repousser hors de la conscience les images traumatiques et les affects qui y sont rattachés. Il constitue une manière pour lui d'éviter de passer par la pensée et ainsi se protéger contre le retour de l'évènement traumatique à la conscience.

Lorsque la douleur survient, les conduites à risque sont recherchées pour leur pouvoir dissociant, autrement dit, pour leurs effets anesthésiants de la souffrance ressentie. En effet, par augmentation du stress liée à la prise de risque, le circuit émotionnel va disjoncter et déconnecter l'amygdale. Le passage à l'acte permet alors d'apaiser les tensions internes provoquées par la mémoire traumatique. Il est en même temps la traduction d'émotions débordantes et une tentative d'auto-traitement de celles-ci. A défaut de la maîtrise de son monde intérieur, il semblerait que le passage à l'acte soit un moyen pour l'adolescent d'échapper au mal-être provoqué par l'activation de la mémoire traumatique et ainsi de retrouver une prise sur ses émotions et son environnement.

⁷⁴ Chantal Genevois est psychologue clinicienne à la Protection Judiciaire de la Jeunesse et exerce dans un Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs.

⁷⁵ RODET Chantal (Dir.). Op. Cit. 2014, p.43

Les mineurs se rendent rapidement compte que ces conduites les aident à se sentir mieux. Ainsi, elles vont se mettre en place de manière délibérées et répétées jusqu'à ce qu'un adulte puisse faire « tiers » en aidant le mineur à trouver d'autres moyens d'apaisement plus acceptable pour lui et la société. Si, le passage à l'acte apparaît être un moyen d'échapper à la souffrance, cela n'est pas sans conséquences. Muriel Salmona nous aide à comprendre que ces derniers vont participer à une aggravation de la mémoire traumatique. En effet, avec le temps il y a une accoutumance du cerveau aux drogues sécrétées au moment du passage à l'acte et qui sont, comme nous l'avons vu, la cause même de la disjonction et donc de l'arrêt de la souffrance. La mémoire traumatique va en quelque sorte se « recharger ». Le cerveau aura alors besoin d'une dose de stress plus importante afin d'éteindre l'amygdale. Cela mène les adolescents à des prises de risques de plus en plus dangereuses, compulsives et addictives afin de se sentir mieux au moment du retour terrifiant du passé.

L'ensemble de mes lectures m'a permis de dégager les conduites susceptibles d'être utilisées par les mineurs pour créer un état de dissociation et ainsi éteindre la réponse émotionnelle. La connaissance du parcours d'Emma et de Kilian, l'observation de leurs comportements et les nombreux échanges avec les professionnels qui gravitent autour d'eux m'ont permis de faire un « état des lieux » de ces conduites.

	Emma <u>Faits</u> : violence sur autrui <u>Mesure prononcée</u> : LSP	Kilian <u>Faits</u> : violence en réunion <u>Mesure prononcée</u> : CJ
Conduites auto-agressives	Emma se scarifie les avant-bras	Rien à observer
Prise de risque sur la voie publique	Rien à observer	Lors des sorties à l'extérieur du foyer, les éducateurs rapportent que Ryan se met en danger de manière répétées. Pour exemple, lors d'une sortie, Ryan marchait sur le bord de la voie du tram. Le conducteur a été obligé de claxonner et les éducateurs ont dû tirer Ryan par le bras afin qu'il ne se fasse pas percuter.
Passage à l'acte délinquant	Violence sur autrui (famille d'accueil).	Violence en réunion
Conduites addictives	En début de prise en charge, Emma fumait du cannabis. Il semblerait qu'elle ait diminué cette consommation.	Kilian consomme de l'alcool en abondance, notamment seul en se cachant du regard des autres.

Si le passage à l'acte doit être appréhendé ici sous forme symptomatique et comme une expression de l'indicible, les dégâts qu'il produit rendent parfois difficile sa compréhension et son interprétation comme tel par l'entourage (famille, éducateurs, etc). Pourtant, le mal-être se traduisant ainsi sur la scène publique est une chance pour le sujet d'accéder à une « *symbolisation verbale* »⁷⁶. Ce partage sur son acte va permettre à l'individu de mieux se comprendre et de tendre à une appropriation de l'évènement traumatique. Ainsi, « *c'est essentiellement au travers de l'agir de ces jeunes que l'on peut accéder à leur vie psychique* »⁷⁷. Finalement, la période de l'adolescence constitue une période de « réparation » possible pour l'individu.

Dans ces cas-là, l'agir délictuel pourrait être appréhendé comme un appel à l'aide et ne pas être réduit à une volonté de nuire. Il me semble que prendre en compte cette possible perspective permet, d'une part, d'appréhender de manière différente les agissements d'Emma et de Kilian et d'autre part, de reconnaître leurs souffrances et la dimension traumatique de laquelle ils sont possiblement prisonniers. Ce constat permet d'envisager différemment le travail éducatif à travers des postures adaptées aux besoins et à la réalité psychique du jeune au moment présent.

Il me semble que l'écoute et la présence de l'éducateur peut aider ces adolescents à se reconnecter avec leurs vécus et leurs affects. Il s'agit pour ce professionnel de se saisir de ce moment de décharge comme occasion d'une possible mise en mot, d'un échange autour de ses ressentis. L'objectif serait alors d'amener les mineurs à s'apercevoir et à conscientiser les mécanismes de répétition dans lesquels ils sont pris. Se poser en tant que « tiers » pour les aider à faire des liens, à redonner du sens à leurs comportements et à leur histoire permettrait d'enrayer la logique selon laquelle « *sans partage = pas de conscience = pas de compréhension = pas de maîtrise, mais une répétition* »⁷⁸.

○ Parole aux mineurs : quels sens donnent-ils à leurs comportements ?

J'ai pu observer tout au long de la formation que lorsque la question de l'origine du passage à l'acte est abordée avec les jeunes, la majorité d'entre eux donne une réponse en lien avec de l'impulsivité. Aussi, j'ai entendu à de nombreuses reprises un constat similaire de la part des professionnels : « *il est impulsif* » ou encore « *il est dans la toute-puissance* ».

Dans le cadre de la prise en charge et à l'occasion d'un entretien classique, j'ai voulu savoir ce qu'Emma et Kilian pouvaient dire à ce propos. Cela me semblait nécessaire afin de mesurer la perception qu'ils avaient de leurs comportements. Si des entretiens dont l'objectif était celui-ci

⁷⁶ RODET Chantal (Dir.). Op. Cit. 2014, p.23

⁷⁷ BOTBOL Michel, THEETEN Peggy, REMAUD Anita. Op. Cit. 2009, p.32

⁷⁸ RODET Chantal (Dir.). Op. Cit. 2014, p.93

avaient déjà étaient mis en place en amont, il me semblait intéressant de voir ce que ces deux adolescents pouvaient dire de leurs comportements quelques temps après.

Pour ne pas biaiser leurs réponses, je ne pouvais pas leur faire part de mon travail de recherche. De ce fait, je n'ai pas pu enregistrer les entretiens. La retranscription suivante a donc été faite à l'aide des notes prises au cours de ceux-ci. Malgré l'imprécision que cela peut comporter, j'ai tenté de retranscrire le plus fidèlement possible les échanges qui ont eu lieu. Le noir correspond aux paroles des mineurs, le bleu aux miennes.

Extrait de l'entretien avec Emma	Extrait de l'entretien avec Kilian
<ul style="list-style-type: none"> ○ « Tu peux me raconter ce qu'il s'est passé pour que t'en arrives à lever la main sur elle ? » ○ « Franchement, j'sais pas Madame, on dirait que je suis folle je vous jure, d'un seul coup j'ai pété un câble et c'est elle qui était là » ○ « Quand tu dis c'est elle qui était là, tu veux dire que si ça avait été n'importe qui d'autres, ta réaction aurait été la même ? » ○ « Ouais je pense enfin j'sais pas mais quand c'est comme ça j'suis plus moi-même, j'peux plus me contrôler » ○ « Est-ce que tu peux essayer de te souvenir de ce que tu as ressenti à ce moment-là ? » ○ « Euh ben j'sais pas...plein de choses, en plus il s'est rien passé de particulier, j'sais pas j'suis chelou⁷⁹, parfois j'me comprends pas ». 	<ul style="list-style-type: none"> ○ « Tu peux me raconter ce qu'il s'est passé ? Qu'est-ce qui t'es arrivé ? » ○ « Mais rien, j'sais pas j'étais là posé tranquille et tout, c'est lui qui a cherché » ○ « C'est-à-dire, il a cherché ? » ○ « Il m'a regardé de travers, ça se voyait qu'il voulait qu'on se batte » ○ « Qu'est-ce que tu as ressenti à ce moment-là ? Quand il t'a regardé de travers ? » ○ « Ben... ça m'a énervé, il est fou lui il me provoquait ça se voyait » ○ « Tu penses pas que ta réaction est exagérée ? » ○ « Ben non... fin j'sais pas, p'têtre ! Ya des fois je pète un plomb, j'sais pas c'est comme ça ».

Les réponses de ces deux mineurs sont également en lien avec de l'impulsivité. Aussi, j'ai remarqué qu'ils exprimaient tous les deux une incompréhension d'eux-mêmes et de leurs réactions. Cela m'a semblé être une prise possible pour les amener à développer. En reconnaissant leur propre capacité à envisager leurs actes de façon réflexive, il s'agissait d'accompagner cette démarche en les amenant progressivement à faire des liens avec leurs émotions.

Je me suis rendu compte qu'ils n'ont aucune conscience de leur monde intérieur, qu'ils ne se comprennent pas, comme si le passage à l'acte venait les surprendre sans qu'ils n'arrivent à mettre de mots dessus.

D- Le passage à l'acte en réponse à une vision hostile du monde

⁷⁹ Langage des adolescents pour dire « bizarre ».

Les réponses de Kilian notamment « *il m'a regardé de travers* » me pousse à faire des liens avec une théorie développée en psychologie sociale. Celle-ci montre que la majorité des adolescents qui ont grandi dans un environnement insécurisant appréhendent ce dernier avec une méfiance constante. Une situation banale, ici un regard adressé, peut leur paraître agressive et dangereuse. Cela est dû à une distorsion des schémas cognitifs acquis durant l'enfance. Celle-ci amène les adolescents à des perceptions erronées et négatives des intentions d'autrui. Les situations sociales qu'ils rencontrent sont ainsi interprétées et vécues comme provocantes à leur égard et déclenchent des émotions négatives. Interrogeons-nous sur le possible lien avec la mémoire traumatique. En effet, ces schémas peuvent se mettre en place pour se protéger d'un éventuel retour de celle-ci. Ce regard, perçu comme agressif et volontaire par Kilian, a peut-être été lié inconsciemment à celui que lui portait son père ? L'évitement ou la verbalisation ne faisant pas partie de son répertoire, l'agression devient alors sa seule réponse.

Nous pouvons donc dire qu'un vécu insécurisant peut biaiser l'interprétation des informations et favoriser la mise en place de croyances automatiques. Un enfant qui a été battu ou négligé, tel que c'est le cas pour Emma et Kilian, a pu développer des croyances telles que « *je ne suis pas aimable* », « *je ne suis pas digne de respect* ». Ainsi, toute situation susceptible de les remettre face à ces croyances peut provoquer des réactions certes inappropriées mais les seules qu'ils aient à leurs portées. Il est possible de penser qu'Emma et Kilian, du fait de leur vécu « *sont pris au piège d'une certaine vision du monde* »⁸⁰ qui les amène à des comportements anti-sociaux.

Finalement, que ce soit au moment de l'activation de la mémoire traumatique, comme signe d'une difficulté à s'autonomiser ou en réponse à une interprétation hostile de l'environnement, le passage par l'agir est toujours la traduction motrice de difficultés internes. En effet, dans la majorité des cas celui-ci se met en place en réponse à des émotions négatives qui surgissent et dont l'adolescent doit se défaire.

Si l'on peut établir une corrélation entre le traumatisme et le passage à l'acte, je ne considère pas pour autant qu'un individu qui a vécu un tel événement sera forcément amené à passer à l'acte à condition qu'il ait pu trouver le bain affectif et les ressources nécessaires à sa reconstruction.

Cette partie m'a permis de confirmer l'idée que je m'étais faite : certains jeunes sont dans l'incapacité psychique de se détacher d'un parcours délinquant. Ils sont dans l'impossibilité de dire et passent par l'agir en court circuitant la pensée pour exprimer une souffrance et se protéger contre l'éventuel retour de l'évènement traumatique.

⁸⁰ VIRAT Maël. Les cahiers dynamiques n° 66, dossier « *Y-a-t-il une vie après l'adolescence ?* ». 2015, p.100

CHAPITRE III : DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES... ANALYSE DE LA FONCTION EDUCATIVE CONCERNANT LA PRISE EN CHARGE DES TRAUMATISMES

En parallèle des recherches théoriques, j'ai mis en place une enquête par questionnaire (**Annexe n°2**) auprès des éducateurs afin de recueillir leurs points de vue et leurs pratiques sur cette question.

L'équipe de l'unité dans laquelle j'effectue mon stage est composée de dix éducateurs. Ma volonté n'était pas de cibler un nombre important de professionnels mais plutôt de rechercher une diversité dans les personnes interrogées. Or, cette équipe dispose d'une variété de profils très intéressante. En effet, trois des éducateurs sont de jeunes professionnels, le reste de l'équipe a entre dix et trente ans d'expérience. Au cours de mon stage, quatre professionnels sont partis à la retraite. Cette équipe apparaissait donc être un terrain intéressant pour un recueil de données riches d'expériences et de parcours divers.

Le recueil et l'analyse de ces questionnaires ont montré que chacun des professionnels prend en compte et traite de manière différente cette question dans leurs pratiques quotidiennes.

I- Une évaluation des difficultés des mineurs basée sur des connaissances « restreintes »

Sur les dix éducateurs interrogés, neuf disent se baser principalement sur le comportement et le discours du mineur afin de repérer un éventuel traumatisme. Un éducateur a déclaré ne pas être en capacité de repérer un adolescent traumatisé. Seuls quelques-uns d'entre eux posent des symptômes tels que l'énurésie, l'encoprésie, l'anxiété ou encore la dépression.

Les professionnels ont une idée de ce à quoi pourrait « ressembler » le traumatisme mais ont des difficultés pour se le représenter et pour y mettre des mots.

Celle-ci peuvent s'expliquer par le fait que l'ensemble des éducateurs a déclaré ne jamais avoir pu bénéficier d'une formation sur cette thématique. D'ailleurs, la question du traumatisme n'est que très peu abordée dans la formation initiale des éducateurs PJJ. La connaissance des professionnels sur ce sujet est donc le plus souvent conditionnée et motivée par un intérêt personnel pour cette question.

I- L'adaptation et l'individualisation de la prise en charge

A- L'importance de la pluridisciplinarité : une orientation des mineurs vers la psychologue du service

Sur les dix éducateurs interrogés, neuf pensent que le trauma peut être problématique pour un adolescent. Si le problème est réel, se multiplie et est reconnu par nombre de professionnels interrogés, 70% d'entre eux ont répondu « ne pas devoir le prendre particulièrement en compte » dans leur accompagnement éducatif, celui-ci relevant à leurs yeux plus du domaine de la psychologie. Lorsque ces professionnels rencontrent cette question, ils disent procéder directement à une orientation vers la psychologue du service. Ils mettent majoritairement en avant l'importance de la pluridisciplinarité et du rôle du psychologue dans la prise en charge de ces mineurs.

En effet, la pluridisciplinarité est une véritable richesse dans l'accompagnement des adolescents. C'est la mise en commun de compétences et savoir-faire variés qui vont permettre d'offrir aux mineurs une prise en charge la plus globale et optimale possible. Je pense que les différents éclairages que peut amener chaque personne sur une situation sont nécessaires afin d'appréhender la multiplicité des problématiques auxquelles font face les mineurs, notamment en lien avec le traumatisme. La croisée de points de vue en lien avec des horizons différents permet une analyse dynamique et distanciée de la situation de chaque jeune. Celle-ci me semble nécessaire car la question du traumatisme, par la forte implication de l'émotionnel, impacte de manière significative les professionnels. Seulement, cette orientation apparaît souvent compliquée. En effet, les mineurs sont très souvent réfractaires à la rencontre d'un psychologue : « *je suis pas fou* ». Le travail de l'éducateur consiste alors à travailler avec celui-ci sur ces freins afin de lui permettre de s'en dégager et d'accéder à une prise en charge adaptée à ses besoins.

Hormis cette question d'orientation, les éducateurs ne nomment pas de travail particulier en direction de ces mineurs. Pourtant, leurs discours ne coïncident pas avec les observations que j'ai effectuées depuis le début de mon stage. Au contraire, j'ai vu la manière dont ils sont attentifs à cette dimension dans l'accompagnement. Leur bienveillance à travers l'empathie, la disponibilité et l'écoute dont ils font preuve sont autant d'éléments incontournables qui permettent aux jeunes et aux familles de les repérer comme des personnes de confiance, et donc, comme dignes d'être dépositaires de leurs histoires... Pourquoi ces professionnels le dénie dans leurs discours ?

Hélène Romano m'a aidé à mieux comprendre cette question. Elle indique que les situations de ces adolescents traumatisés « *confrontent les adultes à quelque chose qui est de l'ordre de*

l'irreprésentable [...] Ce n'est pas tant qu'ils ne veulent pas comprendre que l'évènement a pu toucher l'enfant, mais bien d'avantage qu'ils ne peuvent pas penser cette réalité »⁸¹.

Si les éducateurs le prennent en compte dans leur travail au quotidien et mettent en place des techniques spécifiques, nous pouvons faire l'hypothèse que le fait de le « dire » reviendrait à reconnaître l'horreur vécue par certains jeunes, ce qui peut apparaître trop difficile pour certains professionnels. Aussi, il semblerait que ces situations reconnectent parfois les adultes avec leur propre vécu, avec leur enfance : « *je ne peux pas travailler avec ce mineur, ça me renvoie trop de choses* ». Ainsi, la forte charge émotionnelle provoquée par les situations de ces jeunes mène parfois à la mise en place de mécanismes de défense qui visent à mettre à distance ce qui est de l'ordre de « l'impensable ». Comme dit précédemment, aucun des éducateurs interrogés n'a bénéficié d'une formation sur ce sujet. Pourtant, accompagner un adolescent traumatisé ne va pas de soi. Il est nécessaire d'être formé et renseigné pour essayer de trouver les mots justes et éviter de faire violence. Si une prise en charge thérapeutique apparaît nécessaire, il semble qu'elle réponde également à ce manque de formation et à une peur de « mal faire » : « *ça me met mal à l'aise quand il me raconte ce qu'il a vécu parce que je ne sais pas quoi lui dire...* ».

Il semblerait alors que l'orientation vers la psychologue du service permette à ces professionnels de répondre à la fois à leurs difficultés mais également d'offrir aux mineurs une prise en charge adaptée à l'évaluation effectuée en amont.

B- Des pratiques et stratégies spécifiques prônées par certains professionnels

Si la majorité oriente directement les mineurs vers une prise en charge psychologique, le reste des professionnels (30%) pensent avoir un vrai rôle à jouer dans l'accompagnement de ces derniers et ce en amont même d'une quelconque orientation thérapeutique. L'analyse des questionnaires m'a permis de relever un ensemble de postures et pratiques particulièrement mises en place lorsque ces éducateurs font face à ces problématiques.

1) Une écoute active et bienveillante... des conditions pour l'émergence d'une parole

Si la posture d'écoute est un élément central dans tout accompagnement, celle-ci semble être particulièrement importante lorsqu'il s'agit des mineurs dont le parcours de vie est jalonné de difficultés telles que celles rencontrées par Emma et Kilian. Il s'agit de les aider à retrouver le langage, perdu il y a longtemps.

⁸¹ ROMANO Hélène. *Op. Cit.* Mars 2013, p. 2-3

Les professionnels estiment qu'il ne peut y avoir de mise en mot si une attention particulière n'est pas mise en place. L'écoute permet de signifier à l'autre que l'éducateur est totalement disponible pour lui, prêt à l'entendre, le comprendre et l'accepter tel qu'il est. De plus, il apparaît que dans toute situation de communication, il est impossible de comprendre parfaitement ce que la personne veut nous signifier. Ainsi, certaines postures permettraient d'être au plus proche du message livré.

Ceux sont des attitudes « facilitatrices ». En effet, l'adolescent qui sentira une vraie volonté de l'adulte à comprendre, s'ouvrira plus facilement et se risquera peut-être à se raconter. Ces attitudes semblent primordiales afin d'aider les adolescents à se centrer sur leurs propres ressources, sur leurs ressentis. A ce titre, j'ai remarqué qu'il est souvent difficile pour eux d'engager la parole quand il s'agit de parler d'eux-mêmes et de leurs sentiments. Pourtant, avoir accès à leur monde intérieur me semble important pour qu'un travail puisse être mené avec eux. Comme nous l'avons vu, ceux sont des émotions et des ressentis qui, pour les adolescents traumatisés, sont sources de souffrances et de passages à l'acte. Il est donc essentiel pour ce professionnel à leur contact de mettre en place des stratégies qui soient libératrices d'une parole, d'un autre soi pour le mineur.

Comme mentionné dans l'introduction, trois attitudes apparaissent fondamentales dans l'accompagnement d'un être en difficulté : la congruence, l'empathie et enfin le regard inconditionnel positif. Elles ont été développées par Carl Rogers dans son « Approche Centrée sur la Personne » et sont les conditions de base à une pleine écoute, pour non plus simplement « écouter mais entendre ».

○ De la congruence à l'expression des émotions...de l'écoute à la relation éducative

La congruence peut se comprendre comme une authenticité au niveau professionnel. Être congruent, c'est chercher à être en accord avec soi-même, à vivre ses sentiments et en faire part lorsqu'il y a lieu. C'est « *se vivre sans écran dans la relation à l'autre* »⁸². J'ai pu remarquer que cela peut prendre la forme de phrases simples dans l'accompagnement éducatif : « *tu sais, ce que tu me dis là, ça ne me fait pas rien, je suis triste pour toi* ». La congruence pourrait donc s'apparenter à une expression de nous-même, de nos émotions, qu'elles soient positives ou négatives.

Une recherche menée par des éducateurs stagiaires auprès des adolescents et de leurs familles a permis de montrer que « *la manifestation des émotions des éducateurs est perçue positivement par les usagers, parce que cela les rend humains et favorise le lien de confiance* »⁸³. En montrant nos émotions aux jeunes, nous nous mettons « à nu » et prenons ainsi le risque de nous dévoiler. Je me

⁸² PAGES Max. *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. 1965.

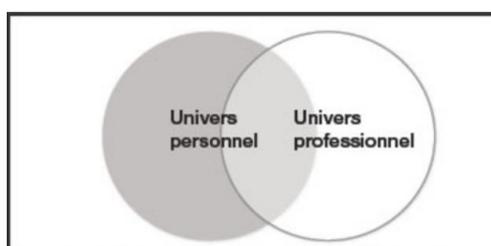
⁸³ VIRAT Maël et CHEVAL Perrine. Les cahiers dynamiques n°71, dossier « *Emotions et travail éducatif* ». Octobre 2017, p. 71

suis aperçue que les jeunes remarquent ainsi la confiance que nous leur donnons et s'autorisent parfois à faire de même.

L'acte éducatif est pour moi un échange mutuel. Se livrer, dans la limite de ce qui est possible de dire, est pour moi primordial. Citons Meirieu : « *Il faut prendre le temps de raconter des histoires. De s'exposer à l'autre, de lui avouer, à demi-mots, notre fragilité. D'hésiter. De s'emballer. De laisser s'échapper ces petits bouts d'humanité que nous cachons si bien* »⁸⁴.

Si l'on souhaite que celui qu'on accompagne s'ouvre à nous, il semble nécessaire d'adopter une certaine proximité humaine, de partager avec lui ce qui est possible de l'être. Une lecture m'a permis de mettre des mots sur ce partage mutuel. Je trouve que l'expression utilisée par Jacques Lecomte pour rendre compte de cet échange, qui relève de l'impalpable, est tout à fait représentative de l'idée que je m'en faisais. Il nomme cela « *notre commune humanité* »⁸⁵. Je pense que le fait d'engager une partie de soi, au-delà du côté professionnel, permet de créer ou de renforcer le lien avec les jeunes et revient finalement à remettre de l'humanité là où elle a fait défaut.

Schéma de Jacques Lecomte dans son livre « *La résilience, se reconstruire après un traumatisme* » :



Mais qu'en est-il du tabou concernant l'expression des émotions des professionnels aux jeunes ?

Si pendant longtemps cette question s'inscrivait dans une culture institutionnelle de la « distance », les théories s'accordent aujourd'hui pour reconnaître les émotions comme positives dans la relation éducateur-adolescent. Selon Maël Virat, la relation éducative peut être perçue de « *manière très affective [et] très engageante sur le plan émotionnel* »⁸⁶. Au contraire, comme Philippe Gaberan l'a écrit « *Il n'y a pas grand-chose à gagner à cacher ses sentiments [...]. Au contraire même, sauf à vouloir donner l'impression d'être insensible à ce qui peut advenir à un autre que soi-même* »⁸⁷.

Si je me suis longuement interrogée sur ma posture et sur la question de la « bonne distance », je me suis finalement rendu compte que je ne devais pas me poser cette question dans ces termes. En effet, cela serait une manière d'envisager la relation éducative sous une dimension quantitative «

⁸⁴ MEIRIEU Philippe. *Récits d'enfance*. 2003

⁸⁵ LECOMTE Jacques. *La résilience, se reconstruire après un traumatisme*. Octobre 2009, p.29

⁸⁶ VIRAT Maël et CHEVAL Perrine. *Op. Cit.* Octobre 201, p. 76

⁸⁷ GABERAN Philippe, *Op. Cit.* 2002, p.97-98

Trop loin ? Trop près ? ». Or, comme Maël Virat nous y invite, il me semble que cette relation doit plutôt être envisagée d'une manière qualitative. J'ai pu comprendre, au travers de mes lectures, que je devais m'interroger sur le « type de lien » dans la relation éducative et sur la manière dont ce dernier est vécu par l'adolescent.

La congruence est donc un élément essentiel qui revêt différentes dimensions : elle permet de mettre en place un climat propice à l'échange, de créer ou renforcer une relation de confiance et d'être dans un lien humain. En effet, être fiable à soi-même est une manière d'amener les jeunes à l'être également.

- L'empathie, la compréhension de la réalité et de la singularité de chaque adolescent

Nous savons aujourd'hui que l'empathie participe à la relation éducative et à la manière dont les personnes vont se livrer à nous : elle permet un « *dialogue d'un possible chez l'autre et d'un disponible chez soi* »⁸⁸.

L'empathie est la capacité à comprendre l'autre en se mettant « à sa place », c'est à dire en assimilant son cadre de référence propre, sa logique. Pour entrer dans son monde, il paraît nécessaire que l'éducateur puisse laisser de côté ses propres points de vue, ses valeurs, ses sentiments... L'écoute ou la « compréhension empathique » permet de montrer aux adolescents qu'on les considère, qu'ils existent à nos yeux au-delà du côté judiciaire mais en tant que personne à part entière.

Ainsi considérés, il est possible qu'ils ressentent une réelle volonté d'être compris et par conséquent acceptés tels qu'ils sont. Sans cette approche dans la relation à l'autre, il semble difficile de recueillir un récit, d'autant plus lorsqu'il est empreint de souffrance.

- Le regard inconditionnel positif, croire dans le potentiel de vie des mineurs

Cette posture relève d'une considération éminemment humaniste à l'égard des mineurs pris en charge. Elle s'apparente à la sollicitude qui est défini par le dictionnaire Larousse de la manière suivante : « *soins attentifs, affectueux à l'égard de quelqu'un* ». Cela revient à l'idée de « prendre soin » du jeune, de ses fragilités mais surtout de s'intéresser à ses forces pour qu'il prenne appui sur elles et rebondisse.

L'incarnation de ces postures témoigne de la volonté des professionnels à s'adapter afin de soutenir et accueillir l'adolescent dans la réalité de ce qu'il a vécu et ressenti. Cette adaptabilité dont font preuve les professionnels permet de respecter les jeunes en leur laissant la possibilité de parler ou de se taire. C'est leur laisser une porte ouverte, leur faire ressentir que l'éducateur est prêt à

⁸⁸ GABERAN Philippe, docteur en sciences de l'éducation et directeur de l'IFRASS.

entendre et accueillir ce récit avec toute la bienveillance, l'empathie et l'authenticité qu'il mérite. Finalement... « *peut-être est-ce l'oreille et non la bouge, l'organe du récit* »⁸⁹ ?

2) Le lien de confiance comme préalable à une mise en récit

Au-delà de l'écoute qui a été citée à de nombreuses reprises, le lien de confiance a également été un élément central dans les réponses apportées par les professionnels. Il me semble qu'un lien doit être présent entre l'éducateur et le jeune afin qu'un récit puisse s'adresser. En effet, nous revenons à l'idée d'un sentiment de sécurité sous-tendu par la relation. Pourquoi se risqueraient-ils à livrer une parole auprès d'une personne avec laquelle ils ne se sentent pas en sécurité ?

Pour qu'une parole s'adresse, les mineurs ont besoin de reconnaître à l'éducateur une certaine légitimité. Or, pour Emma et Kilian, l'adulte est quelqu'un qui fait mal, qui abandonne et a cherché dans le passé à les assujettir. Ainsi, il va falloir redoubler de patience afin de leur montrer que quelque chose de différent est possible dans la relation à l'autre. Je pense que ce n'est donc pas le statut « d'éducateur à la PJJ » qui assoit notre légitimité auprès des jeunes et de leur famille mais notre manière d'entrer en contact et l'empathie qu'on peut montrer à leur égard.

Finalement, quelle serait une relation assez stable et libératrice pour engager la parole des jeunes ?

Il me semble que ce n'est pas un hasard si la relation éducative est aussi nommée « relation affective » par certains professionnels mais également par de nombreux auteurs. Cette relation implique des émotions certaines et le terme de « sentiments » revient régulièrement dans le discours des professionnels. Toujours avec prudence et méfiance de l'interprétation qui peut être faite de leurs mots, certains d'entre eux parlent d'une forme « d'amour » à l'égard des mineurs. J'ai eu à cœur d'essayer de mettre des mots sur ce sentiment tout particulier.

La définition de « l'amour compassionnel » évoquée par Maël Virat⁹⁰ me semble être tout à fait représentative du ressenti évoqué. Il définit ce terme comme « *l'amour tourné vers le bien-être de l'autre [...] qui implique une grande préoccupation pour [lui], c'est-à-dire pour sa vulnérabilité mais également pour son bien-être et sa prise d'autonomie* »⁹¹. Il semblerait que « *plus les professionnels ressentent de l'amour compassionnel, plus les relations avec les jeunes sont sécurisantes* »⁹². Or, comme dit précédemment les mineurs ont besoin de sécurité, d'éprouver la

⁸⁹ TAWADA Yoko. *Narrateurs sans âmes*. 2001, p.23

⁹⁰ Maël VIRAT est chercheur en psychologie à l'École Nationale de Protection Judiciaire de la Jeunesse.

⁹¹ VIRAT Maël et CHEVAL Perrine. *Op. Cit.* Octobre 2017, p.77

⁹² VIRAT Maël et CHEVAL Perrine. *Op. Cit.* Octobre 2017, p.77

présence de l'adulte et le lien. La relation éducative prendrait alors une certaine dimension « réparatrice » des lacunes de construction laissées béantes par le traumatisme.

Cette définition de « l'amour compassionnel » m'a fait tout de suite écho. En effet, pour tous les mineurs et plus particulièrement pour ceux qui ont vécu l'horreur ma préoccupation est tout à fait celle-ci. Au cours de cette année, je me suis demandé à de nombreuses reprises comment accompagner ces jeunes afin qu'ils retrouvent une autonomie tant décisionnelle qu'actionnelle. J'entends ici le mot « autonomie » au sens d'un processus d'émancipation de ce vécu qui les enferme et de ces histoires qui se succèdent dans la contrainte de la répétition. Finalement, les émotions, les sentiments affectifs à l'égard des mineurs sont autant d'éléments qui permettent de créer le lien, la confiance. Or, comme nous l'avons vu, sans confiance, pas de partage et sans partage, il n'y aurait aucun moyen pour l'adolescent de se défaire de son vécu. Ces différentes postures permettraient donc de répondre aux besoins des mineurs qui rencontrent ces problématiques.

3) L'informel, temps d'une possible mise en mot

Les temps informels ont également été cités par les éducateurs comme étant des moments privilégiés de partage. Par exemple, les accompagnements qui nécessitent un déplacement en voiture semblent être des temps éducatifs très importants et particulièrement riches : « *les moments où j'avais le plus d'informations étaient ceux en voiture* »⁹³. En effet, le fait d'être « côte à côte » et non plus « face à face » participe à une libération plus aisée de la parole des jeunes et de leurs familles. Cette façon d'être « à côté » du mineur semblerait participer à un sentiment d'être sur le même pied « d'égalité ». A l'inverse des entretiens pour lesquels l'éducateur se fixe des objectifs précis, les temps d'accompagnement en voiture ne sont pas des temps directifs et ne comportent pas d'attentes particulières à l'égard du mineur. Le cadre judiciaire et le rendu compte au magistrat seraient un petit peu « oubliés » ou « mis de côté » par les mineurs qui s'autoriseraient à être plus spontanés.

4) Des temporalités différentes, freins à une mise en récit

Différents temps rythment la prise en charge, se chevauchent et ne sont pourtant pas en adéquation.

Les professionnels notent que la verbalisation autour du traumatisme relève d'un long cheminement pour les mineurs. Il faut du temps pour que la relation se crée, du temps pour que le jeune se risque à prendre confiance et il faut encore du temps pour mettre en mots ce qui fait mal et enferme. Le temps judiciaire peut alors constituer un obstacle à une possible mise en récit.

⁹³ Parole de la Responsable d'Unité Educative.

Cette enquête de terrain m'a aidé à envisager la manière dont personnellement, je serai susceptible de mettre en œuvre ma future mission éducative auprès de ces mineurs. Je comprends que le travail de collaboration est un axe important car ces situations nécessitent l'intervention de compétences particulières, notamment en lien avec la psychologie. Il est également rassurant de constater que l'éducateur a un travail à faire, des postures particulières à adopter dans l'accompagnement de ces adolescent meurtris.

CHAPITRE IV : SE RACONTER...LES BENEFICES DU RECIT DE SOI POUR LES ADOLESCENTS TRAUMATISES

Comme mentionné dans l'introduction, les récits de soi se font de manière constante et répétitive au sein de la PJJ. En effet, tout au long de l'intervention judiciaire, de la mise en place du Recueil de Renseignement Socio-Educatif (RSSE) aux termes de la mesure, il est demandé aux usagers de se raconter afin de permettre aux travailleurs sociaux d'apporter des éléments de compréhension aux magistrats et de pouvoir construire un accompagnement éducatif ajusté à l'évaluation de la situation.

J'ai remarqué que parfois cette multiplication des espaces d'expression de soi présente un risque d'évidement. En effet, les mineurs ont tellement vécu les institutions qu'ils se conforment à ce qu'ils croient attendus d'eux. Ils ont « l'habitude » de se raconter mais le récit qu'il livre est automatisé, comme étranger et semble témoigner à la fois d'une perte de sens et de sa nécessaire (recon)quête. Comment remettre du sens à ces histoires afin qu'elles ne résument plus à une accumulation de faits et d'évènements ? Comment aider ces adultes en devenir à réincarner leurs histoires afin qu'ils se réinscrivent dans leurs vies ?

Si nous avons vu que l'éducateur peut être un adulte susceptible de favoriser la parole du mineur, nous n'avons pas encore évoqué l'importance de ce travail pour les mineurs eux-mêmes. Finalement pourquoi est-ce important de se « dire » lorsqu'on a vécu un traumatisme ? Quels bénéfices peuvent-ils être retirés du récit de soi ?

I- La fonction émancipatrice du récit par la transformation des « maux » par les mots...quand le langage donne sens

C'est parce que l'évènement reste incompréhensible pour l'individu, qu'il se reproduit inlassablement dans le présent. Il s'agit de remettre du sens, d'aider le mineur à comprendre son histoire et à reconstituer ce qui a été autrefois cassé afin de « *passer du vécu sur lequel il ne s'est pas arrêté...à une expérience de vie* »⁹⁴.

Mettre en récit, dire ce qu'il est arrivé permettrait au psychisme de pouvoir se l'approprier, le faire sien, en l'inscrivant dans l'histoire personnelle de l'adolescent. C'est donc précisément le fait de faire de l'évènement une « histoire » qui permettra à Emma et Kilian de s'en défaire. D'ailleurs, il ne me semble pas tout à fait correct de parler « d'évènement ». Il serait plus juste d'utiliser le terme de « choc ». En effet, c'est parce que le psychisme a été paralysé par le traumatisme qu'il n'a pas pu faire son travail d'intégration en le transformant en « évènement ». Ce n'est donc qu'une fois le choc

⁹⁴ ROMANO Hélène. *Op. Cit*, 2013.

mis en mot, que ce travail pourra s'opérer et que ce dernier pourra prendre la forme d'un événement accessible et réutilisable pour le psychisme.

Cependant, cette mise en récit n'est pas chose facile face au traumatisme agissant. Comment mettre des mots sur une expérience lorsque celle-ci a littéralement attaqué la principale capacité d'un humain, le langage ?

Le trauma met le sujet face à une double contrainte : la nécessité de se taire, pour éviter la réactivation des images terrifiantes mais aussi l'obligation de parler afin de pouvoir s'en libérer. Il relève donc d'un paradoxe complexe : il prive la personne de mots pour pouvoir le dire (ou plutôt se dire) et en même temps impose de mettre de la pensée là où elle fait défaut afin de le dépasser et donc de ne plus être hanté par la mémoire traumatique.

« Se raconter », faire un récit de sa vie, aurait donc une fonction émancipatrice. En effet, parler, dire, serait une manière de mettre à distance ce vécu, de s'en déprendre afin de pouvoir reprendre vie (et non plus survivre). Se rendre compte des mécanismes qui pèsent sur l'avenir peut permettre aux adolescents de tendre à une meilleure compréhension d'eux-mêmes : « [...] *Ainsi est-ce principalement devant et à travers son récit biographique que la personne est amenée à s'interpréter, comme à se comprendre* »⁹⁵. En effet, comme vu précédemment la mémoire traumatique et le passage à l'acte plongent les mineurs dans un sentiment d'incompréhension. Le récit permettrait alors de les aider à faire des liens entre les violences subies et leurs symptômes et ainsi de se sentir soulagés, déculpabilisés. La mémoire traumatique serait alors réintégrée en « *mémoire explicite narrative et autobiographique* »⁹⁶ et n'aurait plus lieu d'être.

Revenir sur le passé serait donc primordial afin de pouvoir retrouver un « *sentiment de cohérence, d'unité, de retrouvailles avec soi-même* »⁹⁷ et ainsi de se « *libérer des chaînes intérieures d'hier et d'ouvrir une nouvelle perspective pour demain* »⁹⁸.

II- Le récit de soi pour « passer du vivre à l'Exister » et reprendre pouvoir sur soi-même

L'emprise de la mémoire traumatique ne permet pas aux mineurs d'avoir une prise sur leurs environnements, d'en être les « acteurs », les « décideurs ». La dépendance à cette mémoire les place dans un sentiment de « subir » leurs vies.

Or, « le pouvoir d'agir » est précisément la capacité d'une personne à avoir un plus grand contrôle sur son environnement, à prendre ou plutôt reprendre dans le cas de ces mineurs, un pouvoir sur soi.

⁹⁵ GILBERT Muriel en référence à Paul RICOEUR.

⁹⁶ SALMONA MURIEL. Op. Cit.

⁹⁷ ROMANO Hélène. Op. Cit. 2013.

⁹⁸ SAJUS Nicolas. Op. Cit. 2018. p.101

Nous avons vu que la narration de soi permettait aux mineurs de s'affranchir de cette souffrance que constitue la mémoire traumatique. En retrouvant un contrôle de soi et de l'avenir, « se raconter », permettrait de s'extraire du sentiment de « subir » et ainsi d'être restaurer dans une position de « sujet ». Nous pouvons dire que le récit de soi, par la libération qu'il permet, participe au développement d'un plus grand pouvoir d'action des mineurs.

Aussi, lorsqu'un adolescent se raconte, c'est une occasion pour l'éducateur de pointer ses forces, ses compétences, de lui faire réaliser que ce passé douloureux ne le définit pas lui dans son être. Finalement, accueillir le récit d'un mineur peut-être un moyen de lui faire prendre conscience de ses capacités et ainsi de les revaloriser.

III- Le lien avec la désistance

La note d'orientation du 24 février 2016⁹⁹ s'appuie sur le rapport du 20 février 2013 issu de la conférence de consensus sur la prévention de la récidive pour définir la désistance : « [...] *le processus de sortie de la délinquance* »¹⁰⁰.

Comme vu en amont, le traumatisme prive l'adolescent du langage. Cette impossibilité de dire se répercute dans l'agir, notamment à travers du passage à l'acte délictuel. Si l'adolescent retrouve le langage et met des mots sur le passé, le passage à l'acte n'aura plus lieu d'être. En effet, ce dernier ne s'opère que lorsque le jeune n'a pas d'autres moyens d'expression face aux émotions qui le submergent.

Si ce processus est difficilement évaluable sur un court temps, il est possible de penser que le fait de se raconter puisse participer à la désistance.

L'espace éducatif constituerait finalement un espace transitionnel, de réflexion et de lien dans lequel chacun pourrait se découvrir dans l'autre. C'est dans cette intersubjectivité que la parole pourrait émerger et être encouragée par les techniques spécifiques d'un adulte attentif.

Après avoir repéré les difficultés rencontrées par les mineurs qui ont vécu un trauma, avoir eu une vision globale de la manière dont les professionnels traitent cette question et évoqué l'importance du récit de soi, il s'agit maintenant de réfléchir à une action qui pourrait permettre à ces adolescents de se raconter différemment.

⁹⁹ Relative à l'action de la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les parcours d'insertion scolaire et professionnelle des jeunes confiés.

¹⁰⁰

CHAPITRE V : LE THEATRE FORUM, UNE ACTIVITE DE MEDIATION AU SERVICE DE LA PAROLE ET DU POUVOIR D'AGIR

Bricoler, inventer, créer...font partie du quotidien de l'éducateur. Ce professionnel est dans l'obligation de trouver des moyens détournés, innovants afin de créer une accroche avec les mineurs et ainsi répondre de manière adéquate aux problématiques repérées.

Nous avons vu qu'il peut être difficile pour les adolescents traumatisés de parler d'eux-mêmes et de leurs histoires, ce qui apparaît pourtant nécessaire face au trauma. J'ai eu à cœur ici de m'adapter à cette difficulté en trouvant un outil qui pourrait constituer un support à leur parole en leur permettant de se raconter autrement et dans le même temps qui leur permettrait de « réinterpréter », « revisiter » leurs histoires afin de les réincarner.

Le théâtre forum m'est apparu être une activité de médiation intéressante pour l'ensemble des mineurs et plus particulièrement pour ceux ayant vécu des traumatismes. J'ai découvert cette forme de théâtre au cours de la formation d'éducateur. L'intérêt de cet outil m'est apparu tout de suite et des recherches m'ont permis d'étayer ma réflexion. Si la parole détient un pouvoir certain, il apparaît que la mise en action du corps au travers d'un agir, qui soit non plus transgressif mais créatif, puisse constituer un bon moyen de symbolisation du choc traumatique. Il s'agit finalement au travers du théâtre forum « *de montrer, c'est-à-dire de jouer ses préoccupations, plutôt que de les raconter* »¹⁰¹. Mais jouer, c'est aussi raconter...

Des recherches corrélées aux constats faits sur le terrain m'ont permis de dégager plusieurs hypothèses d'action :

- Le théâtre forum peut constituer un support à la parole en permettant aux mineurs de se raconter différemment.
- Une activité de médiation partagée avec l'éducateur peut permettre de créer ou de renforcer le lien de confiance et permettre aux mineurs de se raconter plus facilement par la suite.
- La symbolisation du choc traumatique peut s'effectuer par le corps, au travers du théâtre.

I- Les intérêts d'une activité de médiation

Le dictionnaire Larousse définit la « médiation » comme le « *fait de servir d'intermédiaire* ». Ce terme a été transposé dans le domaine éducatif et concerne l'ensemble des

¹⁰¹ YALOM Victor, « Zerka Moreno on Psychodrama », Psychotherapy, consultable en ligne : <<https://www.psychotherapy.net/interview/zerka-moreno>>, 2004.

activités mises en place avec les jeunes, qu'elles soient culturelles, artistiques, physiques ou sportives...

Les activités de médiation sont considérées comme « intermédiaires » car elles créent un espace qui fait « tiers » entre l'éducateur et le jeune mais également entre ce dernier et ses difficultés. En effet, par la mise en place d'objectifs que les mineurs ne perçoivent pas de manière concrète, les activités de médiation permettent de travailler plus facilement sur les problématiques des jeunes. C'est ce qu'on appelle la pédagogie du « détour ». En effet, il faut être inventif pour gagner l'adhésion des adolescents. Or, le caractère généralement ludique des activités est un support intéressant pour les mobiliser et ainsi pouvoir mener un travail éducatif de qualité.

L'entretien duel n'est pas toujours adapté à leur âge. En effet, j'ai remarqué que les jeunes ne sont pas toujours très à l'aise dans ce « face à face » que constitue l'entretien. Ainsi, lors d'activités organisées au sein du milieu ouvert, j'ai pu mesurer une différence dans leur manière d'être. Nous pouvons dire qu'ils sont plus fidèles à eux-mêmes lors de moments moins « institutionnels » et donc vécus comme « informels ». Ainsi, les activités leur permettent d'exprimer leur individualité de manière plus aisée et constituent donc un terrain d'observation très intéressant pour l'éducateur.

Enfin, nous pouvons dire que les médiations éducatives favorisent la relation éducateur-adolescent. Le partage de moments en commun permet de créer ou de renforcer les liens avec les mineurs. Nous pouvons imaginer que les activités peuvent également participer à modifier la vision du mineur sur l'éducateur. En effet, il y aurait là une idée « d'égalité », qui ne serait pas vécue comme telle lors des entretiens.

II- Le théâtre forum, de quoi s'agit-il ?

Avant de développer précisément en quoi le théâtre forum peut constituer un appui dans l'accompagnement spécifique des mineurs traumatisés, il me semble nécessaire de revenir sur son origine. Le théâtre forum a été créé par Augusto Boal au Brésil dans les années 1960.

Il a été développé en réponse à une oppression politique qui s'abattait sur ce pays, d'où son appellation de « Théâtre de l'opprimé ». L'objectif était de donner les moyens aux habitants d'élaborer des solutions concrètes à une situation vécue comme oppressante ou « problème ». Pour cela, les participants rejouent les scènes ressenties comme problématiques en apportant une alternative pour dénouer la situation afin qu'elle soit plus « supportable ».

Les participants ne sont alors pas de simples « spectateurs » mais plutôt des « spect'acteurs » car ils ont un rôle dynamique et essentiel tout au long de la séance. Cette forme de

théâtre a ensuite été élargie et est aujourd'hui utilisée pour traiter des questions de société multiples et variées.

○ Règles du jeu :

- 1- Un thème qui pose un problème est choisi et préparé en amont de la séance par les professionnels de théâtre.
- 2- Les comédiens jouent une première scène, généralement courte. Celle-ci est exagérée afin de faire réagir le public et lui donner envie d'intervenir.
- 3- Les acteurs demandent ensuite aux participants s'ils pensent qu'un changement serait possible pour améliorer la situation et quel serait-il ?
- 4- Le participant qui a répondu prend la place du protagoniste et rejoue la scène en proposant sa nouvelle version. Le rôle des acteurs réside alors dans le fait d'intensifier la répression. L'objectif est de mobiliser la réflexion et les ressources des « spect'acteurs » afin de les pousser au maximum à trouver des alternatives.
- 5- C'est à un autre participant de dire « Stop ! » pour arrêter la scène. Il précise alors où il veut que la pièce reprenne et celle-ci reprendra à ce moment-là. Une nouvelle solution sera expérimentée.

Ces règles sont modifiables par les participants et des alternatives sont possibles afin de s'adapter au thème proposé mais également aux caractéristiques du public pour lequel la séance est menée.

Une personne détient un rôle particulier au sein du théâtre forum : le « **jocker** ». C'est l'animateur, le coordinateur. C'est celui qui fait le lien entre les acteurs et le public. Il questionne les participants (sans les influencer) pour les amener à réfléchir et réagir, énonce les règles en début de séance et s'assure du bon déroulement de celle-ci.

III- Mise en place du projet

A- Une construction collective

1) En interne :

Il s'agira, dans un premier temps, de réfléchir à l'action de manière individuelle. Il me semble dans un second temps important de consulter et d'intégrer les différents professionnels au projet afin que celui-ci émane d'une réflexion et d'une construction collective. En effet, cela est essentiel à deux niveaux. Tout d'abord pour enrichir ma réflexion mais aussi pour inscrire cette action dans une dynamique d'équipe. Chaque professionnel pourrait ainsi se l'approprier et y trouver un intérêt dans l'accompagnement des mineurs.

L'ensemble de l'équipe a déjà eu connaissance du projet lors de discussions informelles, il s'agira alors de le présenter « officiellement » à l'occasion d'une réunion de service. Cela permettra de recueillir l'avis des professionnels et de réfléchir en commun aux modalités de mise en œuvre. Le nombre de jeunes participant à l'action sera décidé à ce moment-là. Dans la mesure du possible (échéances judiciaires), il serait intéressant d'y intégrer Emma et Kilian. Il me semble important que chaque séance se fasse en nombre restreint. En effet, un petit groupe de cinq jeunes, par exemple, serait intéressant afin de créer une convivialité et de pouvoir être attentif et dans l'échange avec chacun d'entre eux. Le but est qu'à l'issue de ce groupe de travail, des objectifs d'action soient posés.

2) Avec les partenaires :

Il s'agira ici d'établir un premier contact avec les différents intervenants. Si cela semble utile à l'adaptation de la séance, un échange pourra avoir lieu sur la personnalité des mineurs. Cette rencontre a pour but de transmettre aux partenaires les attentes et objectifs fixés mais également de réfléchir aux modalités de déroulement. Cette première réunion me semble primordiale afin de prendre en compte les remarques de chacun et de pouvoir adapter le projet. En effet, il est possible que certains détails dans l'organisation aient été oubliés. L'objectif est alors de reprendre le projet depuis le début et de vérifier de sa pertinence.

Ces deux espaces d'échanges qui auront eu lieu en amont me permettront d'élaborer des objectifs clairs, précis et partagés par tous.

B- Des objectifs

Deux objectifs principaux ainsi que quatre autres opérationnels ont été dégagés par mes soins. En effet, cela permet de visualiser précisément mes attentes dans la réalisation de ce projet. Les objectifs opérationnels sont une déclinaison de l'objectif général et visent à l'atteindre. J'ai été attentive à réfléchir à des objectifs d'action atteignables, vérifiables et surtout mesurables au moment de l'évaluation.

Objectif généraux	Objectifs opérationnels
<ul style="list-style-type: none"> ○ Faciliter la verbalisation des difficultés rencontrées par les mineurs en leur permettant de reprendre la parole. ○ Leur permettre de se placer en tant qu'acteur pour développer leur pouvoir d'agir et s'approprier une manière différente d'envisager leurs difficultés. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conscientiser leurs histoires de manière détournée (grâce au transfert), au travers du jeu. ○ Mobiliser leurs compétences en formulant des solutions en réponse à une situation dite « problème ». ○ Leur permettre de réaliser qu'ils ont des potentialités sur lesquelles s'appuyer pour faire évoluer leurs situations. ○ Travailler sur la confiance et l'estime d'eux-mêmes.

C- Des moyens humains, matériels et financiers

Il s'agira ensuite d'évaluer la faisabilité du projet en établissant un budget prévisionnel le plus fidèle possible aux différents besoins nécessaires à sa réalisation.

Charges	Coût
<u>Moyens humains</u> :	
○ 2 éducateurs	○ 0 €
○ Partenaires extérieurs (à acquérir)	○ Reste à déterminer (devis)
<u>Moyens matériels</u> :	
○ 2 véhicules administratifs	○ 20 € (essence)
○ Goûter : jus de fruits, gâteaux, eau	○ 10 €
<u>Coût total du projet :</u> Reste à déterminer	

D- Le déroulement du projet

1) Prise de contact avec la famille

Le choix des jeunes aura été effectué en amont, il s'agira maintenant de prendre contact avec les parents des mineurs afin de leur expliquer le projet et notre volonté que leurs enfants y participent. Le but est de recueillir, dans un premier temps, leurs impressions et leurs accords de manière orale. En effet, il nous semble important de communiquer avec la famille avant même de recevoir les mineurs.

2) Sensibilisation des mineurs

La sensibilisation des mineurs à l'action s'opérera de deux manières différentes : par le biais d'échanges avec l'éducateur référent et par le biais d'une action de sensibilisation.

○ Par l'éducateur référent

Concernant les jeunes, chaque éducateur se chargera d'échanger avec eux sur ce projet et de leur expliquer les raisons pour lesquelles ils ont pensé intéressant qu'ils y participent.

○ Par une séance de sensibilisation

Cette séance aura lieu deux semaines avant le déroulement du théâtre forum. Cette échéance me semble intéressante afin qu'il s'écoule le moins de temps possible jusqu'au jour J mais aussi afin de garder un petit temps de maturation. Le but est d'expliquer concrètement le déroulement de l'action mais également de recueillir l'adhésion des mineurs afin de s'assurer au maximum de leur présence le jour J. Cette séance sera divisée en plusieurs temps.

Scénario	Durée Environ 1h	Techniques pédagogiques/ mode d'animation	Supports d'information et modalité de diffusion	Auxiliaires pédagogiques
Accueil des participants	5 min	-	-	Salle de réunion, une table et des chaises
Tour de table : présentation des intervenants et des participants	5 min	-	-	-
Brainstorming : c'est quoi le théâtre forum ?	10 min	Libre expression des adolescents et mise en place de techniques de relances ou reformulations si besoin de la part des intervenants	-	Paperboard, feutre noir
Diffusion d'un court-métrage et échanges libres à l'issue	5 min	Placer les adolescents dans une position de prise de parole : qu'en pensez-vous ? ça pourrait vous plaire ?	-	Ordinateur, vidéoprojecteur, clé USB
Présentation de l'action théâtre forum, but et objectifs	10 min	Explications précises du déroulement de l'après-midi (date, horaires, lieu etc.)	Fiche récapitulative distribuée	-
Remise des autorisations à transmettre aux parents	1 min	Expliquer l'importance de les faire signer à leurs parents et de les ramener le jour J.	-	-
Tour de table : des questions ?	10 min	Demander aux adolescents s'ils ont des questions, volontés ou appréhension particulières.	-	-
Les situations particulières	5 min	Evaluer les freins probables à la participation des jeunes : problème de déplacement, emploi du temps, etc.	-	-
Remerciements	5 min	Remercier les adolescents pour leur présence et leur dire que nous comptons sur celle-ci le jour J.	-	-

3) Le jour J

Il s'agit maintenant d'organiser la séance le plus précisément possible afin d'anticiper au maximum les éventuelles difficultés.

Scénario	Durée Environ 2h	Objectifs	Moyens matériels
Aller chercher les mineurs qui avaient énoncé des difficultés de déplacements	30 min		Véhicules administratifs
Accueil des mineurs	10 min	Mettre à l'aise les adolescents en leur proposant la possibilité de boire un verre avant de partir.	Eau, jus de fruits.
Déplacement vers le lieu de la séance	30 min		Véhicules administratifs.
Présentation des intervenants	5 min	Permettre aux mineurs de visualiser l'ensemble des acteurs.	
Présentation des participants	5 min	Permettre aux mineurs de prendre une première fois la parole.	
Présentation de la séance de la part des intervenants extérieurs : règles du jeu, déroulement, etc.	10 min	Permettre aux mineurs de se représenter réellement le rôle qu'ils vont tenir au cours de la séance.	
Première partie de la séance : une scène jouée	45 min	Mettre les mineurs en action. Le rôle du joker et des éducateurs sera ici primordial afin de les inciter à participer.	
Pause « goûter »	15 min	Leur permettre de « s'aérer » pour éviter qu'ils ne « décrochent ». Les garder mobiliser.	Eau, gâteaux, jus de fruits.
Deuxième partie de la séance	45 min		
Remerciement de la participation des mineurs	5 min	Valoriser les adolescents.	
Valorisation de la participation des mineurs et de leurs compétences (après la séance et lors du retour en voiture)	30 min	Permettre aux mineurs de reprendre confiance en eux et réaliser leurs capacités. Donner envie de renouveler l'expérience.	Véhicules administratifs.

IV- L'évaluation du projet

Une fois le projet réalisé, il s'agira d'évaluer la pertinence de celui-ci par le biais des objectifs fixés initialement. Cela permettra de repérer et d'analyser les écarts entre les attentes et les résultats

obtenus afin d'envisager les améliorations possibles. Aussi, nous pourrions réfléchir aux modalités de sa reconduction. Nous pouvons déjà penser que la mise en place d'autres séances sera nécessaire. En effet, une seule ne me paraît pas suffisante afin de réellement agir sur les problématiques ciblées. C'est un travail de longue haleine qui mérite du temps. De ce fait, l'atteinte des objectifs ne pourra se mesurer que sur le long terme. Il faudra y aller « pas à pas » et se satisfaire de « petites » évolutions.

A- A court terme

Un échange informel aura lieu en fin de séance avec l'ensemble des mineurs. L'objectif sera ici de recueillir leurs impressions et ressentis « à chaud ». L'utilisation d'un questionnaire ne me semble pas très pertinent dans un premier temps. En effet, cela risquerait de « casser » la dynamique d'action construite tout au long de la séance. Le retour en voiture apparaît être également un moment propice à l'échange et au recueil des avis des mineurs.

Plusieurs indicateurs semblent intéressants à dégager afin de mesurer l'atteinte des objectifs opérationnels. Ces derniers pourront également être vérifiés à l'occasion du questionnaire de satisfaction donné dans un deuxième temps.

Objectifs opérationnels	Indicateurs permettant d'évaluer l'atteinte de ces objectifs
Conscientiser leurs histoires de manière détournée (grâce au transfert), au travers du jeu.	Les mineurs ont-ils verbalisé des émotions particulières au cours de la séance ? Ont-ils verbalisé des situations similaires ?
Mobiliser leurs compétences en formulant des solutions en réponse à une situation dite « problème ».	Les mineurs se sont-ils rendus sur scène ? Combien de fois ?
Leur permettre de réaliser qu'ils ont des potentialités sur lesquelles s'appuyer pour faire évoluer leurs situations.	Vérifier si les mineurs cherchent à être valorisés à la fin de la séance. Vérifier s'ils ont la volonté de mettre à profit dans un autre espace les compétences mobilisées lors de cette séance.
Travailler sur la confiance et l'estime d'eux-mêmes.	Etaient-ils investis ? Etaient-ils à l'aise sur cette scène ? Certains étaient-ils en retrait ?

Il me semble également pertinent d'organiser un échange sur cette séance à l'occasion d'une réunion institutionnelle. Le but est de faire un bilan aux professionnels qui n'étaient pas présents afin qu'ils puissent avoir une vision du déroulement et s'y intégrer lors d'une prochaine séance.

B- A moyen terme

Un questionnaire de satisfaction s'établira dans un second temps avec les éducateurs référents. La mise en place de celui-ci dans « l'après-coup » me semble pertinente. En effet, laisser le temps aux mineurs de se distancier de ce qu'ils ont vécu est important afin de recueillir des données

les plus fiables possibles. Ce questionnaire sera construit de manière la plus adaptée aux capacités et difficultés des mineurs. Son renseignement se fera en autonomie. Cependant, ils pourront bénéficier de l'aide de l'éducateur en cas de difficultés à le compléter.

C- A long terme

Si l'action est reconduite, plusieurs séances auront eu lieu lorsque cette évaluation sera effectuée. Il me semble alors pertinent d'échanger avec les éducateurs référents afin de mesurer l'impact des séances sur le comportement des mineurs : ont-ils repéré un changement dans la prise de parole du mineur ? La parole s'engage-t-elle plus facilement ? Quels impacts ces séances ont-elles eu sur les mineurs (confiance, compétences, etc.) ?

Le théâtre forum me semble être un outil tout à fait intéressant dans l'accompagnement des mineurs ayant vécu des traumatismes. En effet, les dimensions mises au travail sont en lien avec les difficultés ciblées tout au long du mémoire. Ce projet n'a pas encore été mis en place, j'ai à cœur de tenter de le mener à bien avant la fin de ce stage.

CONCLUSION

En tant que future éducatrice de la PJJ au contact d'adolescents blessés par la vie, je me devais de me réinterroger afin de mieux comprendre la réalité vécue par ces mineurs au moment de notre intervention. Ce travail de recherche m'a permis d'approfondir ma réflexion sur le traumatisme et sur ce qui peut se jouer quand, ces enfants brisés, abordent la période de l'adolescence. Nous avons vu combien les conséquences peuvent être multiples et invalidantes pour les mineurs qui se retrouvent prisonniers de leurs vécus et victimes d'un destin malheureux. Le retour à la conscience de l'évènement traumatisant, au travers de la mémoire traumatique en est la principale cause, et peut amener les mineurs à des conduites délictuelles. Dès lors, ayant conscience de la détresse dans laquelle certains jeunes se trouvent, il me paraissait inconcevable de ne pas réfléchir à la manière dont je pourrais leur venir en aide.

J'ai pu comprendre l'importance pour un adolescent qui a vécu de tels évènements de bénéficier de l'attention d'un adulte pour ne pas rester figer dans son histoire et à nouveau « être ». Il est donc indispensable pour ces mineurs de trouver quelqu'un sur qui s'appuyer pour mettre du sens sur leurs vécus et trouver les ressources nécessaires pour se dégager de ce qui les enferme. L'éducateur PJJ, par sa volonté d'entrer en lien et l'attention qu'il porte à ceux qu'il accompagne, peut être celui à qui ce récit « de vie » va pouvoir s'adresser. Pour favoriser la parole de ces mineurs si méfiants des adultes, nous savons que certaines postures et savoir-être sont indispensables et participent à la création d'un lien de confiance. L'écoute, l'empathie, la considération, l'authenticité... sont autant d'éléments essentiels lorsqu'on s'occupe d'adolescents en souffrance. L'incarnation de ces postures semblent indispensable au lien et au sentiment d'attachement entre l'accompagnant et le sujet. C'est ce lien qui va permettre à l'autre de se sentir reconnu et aimé. Ainsi revalorisé, il pourra trouver auprès de l'éducateur un lieu de parole sécurisant lui permettant de reprendre vie.

Ce travail m'a conforté dans l'idée qu'accompagner un adolescent meurtri ne va pas de soi. Il faut être formé et renseigné pour éviter de faire violence et de renforcer les difficultés déjà présentes. L'adulte averti et en connaissance des enjeux pourra alors accueillir cette parole avec toute l'attention et les précautions nécessaires.

Si j'ai conscience de ne pas être psychologue, je pense avoir un rôle à jouer dans l'accompagnement de ces adolescents. Dans la mesure où je suis amenée à nouer une relation de confiance avec eux, je suis possiblement dépositaire de cette histoire de souffrance. Il me fallait alors

réfléchir à ma manière d'être face à ces mineurs pour que leurs appels au secours, qui se traduisent sous forme symptomatiques, ne restent pas « lettre morte ».

Si l'éducateur n'est pas psychologue, il ne se réduit pas non plus à mon sens, à un agent de justice dont le seul rôle pourrait se résumer à l'intégration de la loi. Il peut devenir quelqu'un de contenant et d'apaisant sur qui le jeune va s'appuyer pour rebondir et trouver la voie de l'apaisement. Dans ce sens, même s'il n'y a pas de travail thérapeutique au sens propre dans l'action d'éducation, je pense qu'une dimension de soin est tout de même présente, nécessaire et participe selon moi à « réparer » le jeune.

Mais ce travail ne peut se mener seul... Face aux problématiques toujours plus complexes que rencontrent les mineurs pris en charge par la PJJ, on ne peut pas se passer des compétences de chacun. Il est nécessaire de s'allier, de mener un travail de collaboration étroit afin de créer un maillage autour des jeunes qui leur permette de se dégager des mécanismes de répétition jusqu'ici déterminants pour leur avenir. La mise en place d'un dialogue permanent, notamment éducateur-psychologue, me semble alors essentiel dans l'accompagnement des mineurs traumatisés. Les différents éclairages et compétences apportés par le travail pluridisciplinaire sont nécessaires afin d'appréhender les mineurs dans leur globalité et ainsi de leur offrir une prise charge optimale.

Si l'approche narrative me semblait être une piste de travail intéressante dans le travail éducatif, j'ai conscience que le récit de soi ne peut pas être une réponse « magique » face au trauma. Il serait réducteur d'imaginer que le simple fait d'en parler le ferait disparaître. Le trauma ne s'oublie pas, il laisse une trace. L'objectif du récit est alors d'inscrire le trauma dans le temps afin de rendre cette trace au passé et qu'une vie soit possible.

De plus, j'ai conscience que cette forme d'accompagnement ne peut être une réponse « unique » qui conviendrait à tous les mineurs. Là est tout l'enjeu du métier d'éducateur : tricoter, détricoter...pour trouver les réponses les plus appropriées au regard des difficultés et compétences cernées (le théâtre forum par exemple) afin de créer une accroche chez le mineur et écrire ensemble le début d'une nouvelle histoire dont il serait auteur et acteur.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- BOWLBY John. *Attachement et perte. Volume 1. L'attachement*. Paris : Éditions Puf, 1978, 559 p.
- BOURDIEU Pierre. *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*. Paris : Edition Seuil, octobre 1994, 252 p.
- DELTOMBE Hélène. *Les enjeux de l'adolescence*. Paris : Edition Michèle, 2010, 217 p.
- GABERAN Philippe. *La relation éducative*. Toulouse : Edition Erès, 2017, 160 p.
- HALLEGGUEN Marine ; MORI Serge. *L'adolescent délinquant ou la fureur de dire. Approche narrative de la résilience*. Paris : L'harmattan, juin 2015, 80 p.
- LANI-BAYLE Martine ; SLOWIK Aneta. *Récits et résilience, quels liens ?* Paris : L'harmattan, 2016, 154 p.
- LECOMTE Jacques. *La résilience, se reconstruire après un traumatisme*. Paris : Editions Rue d'Ulm/Presses, 2010, 61 p.
- MORI Serge ; ROUAN Georges. *Les thérapies narratives*. Paris : Edition De Boeck, août 2011, 167 p.
- PAGES Max. *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris : Edition Dunod, 1965, 181 p.
- POTIN Emilie. *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance*. Toulouse : Edition Erès, 2014, 224 p.
- REEMTSMA Jan Philipp. *Confiance et violence*. Paris : Gallimard, 2011, 530 p.
- RODET Chantal (Dir.). *Passage à l'acte. Traumatisme, résilience et effets transgénérationnels*. Lyon : Chronique Sociale, février 2014, 126 p.
- ROGERS CARL. *L'approche Centrée sur la Personne. Anthropologie de textes présentés par KIRSCHENBAUM Howard ; LAND HEDERSON Valérie*. Paris : Edition Ambre Eds, septembre 2013, 544 p.
- ROMANO Hélène. *L'enfant face au traumatisme*. Paris : Dunod, mars 2013, 177 p.
- SAJUS Nicolas. *Adolescence : du traumatisme de vie à la résilience. Quand les mots de l'âme humaine dépassent les maux*. Montrouge : ESF Editeur, août 2018, 135 p.
- TAWASA Yoko. *Narrateurs sans âmes*. : Verdier, mars 2001, 96 p.
- WINNICOTT Donald. *La crainte de l'effondrement. La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. Paris : Gallimard, 2000, 207 p.

WINNICOTT Donald. *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, 288 p.

Articles de revues

BOTBOL Michel ; THEETEN Peggy ; REMAUD Anita. « **Prendre soin** ». *Les cahiers dynamiques*, septembre 2009, n°44, p.31-36.

GUZNICZAK Bernard. « **Y a-t-il une vie avant l'adolescence ? Table Ronde** ». *Les Cahiers Dynamiques*, avril 2016, n°66, p. 44-52

GUZNICZAK Bernard. « **La santé : à l'épreuve du temps ?** ». *Les cahiers dynamiques*, juin 2017, n°70, p.4-5

HUBAULT Vincent ; BENNATAR Bernard. « *Prendre soin* ». *Les cahiers dynamiques*, septembre 2009, n°44, p. 18-19.

MARCHAND BUTTIN François. « **Devenir PJJ promotrice de santé. Des rencontres en rencontres** ». *Les cahiers dynamiques*, juin 2017, n°70, p. 6-17

ROMANO Hélène. « **Blessures d'enfance et mémoire traumatique** ». *Les Cahiers Dynamiques*, avril 2016, n°66, p. 28-34.

SALMONA Muriel. « **L'impact psychotraumatique des violences sur les enfants : la mémoire traumatique à l'œuvre** ». *La revue de santé scolaire et universitaire*, janvier-février 2013, n°19, p.21-25.

VIRAT Maël, CHEVAL Perrine. « « **Je t'aime, moi non plus** » **Émotions et relation éducative** ». *Les Cahiers Dynamiques*, octobre 2017, n°71, p. 67-80.

VIRAT Maël, CLERC Jérôme. « **Se contrôler à l'adolescence. Entre contraintes cérébrales et possibilités environnementales** ». *Les Cahiers Dynamiques*, octobre 2017, n°71, p. 33-45.

VIRAT Maël. « **Aux prises avec des pensées venues de l'enfance. Les schémas cognitifs des adolescents en difficulté** ». *Les Cahiers Dynamiques*, avril 2016, n°66, p. 93-101.

VIRAT Maël. « *Y-a-t-il une vie après l'adolescence ?* ». *Les cahiers dynamiques*, 2015, n° 66, p.100.

VIRAT Maël et CHEVAL Perrine. « **Emotions et travail éducatif** ». *Les cahiers dynamiques*, 2017, n°71, p. 71.

Articles en ligne

ROMANO Hélène. « **Être un adulte transitionnel ou Comment permettre de se dégager de l'impact du trauma** ». *Dialogue* [en ligne], 2010, N°189, p.121-130.

Textes officiels

DE GAULLE Charles, DE MENTHON François. **Ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante**. Journal officiel, n°45-174, 1945.

DIRECTRICE DE LA PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE. *Note d'orientation du 30 septembre 2014 de la Protection Judiciaire de la Jeunesse*. Bulletin Officiel du Ministère de la Justice, 31 octobre 2014, 17 p.

DIRECTION TERRITORIALE X. *Projet de service du Service Territorial de Milieu Ouvert X*.

MINISTÈRE DE LA JUSTICE. **Loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant**. Journal officiel, n° 2016-297 du 15 mars 2016.

PROTECTION DE L'ENFANCE. **Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance**. 28 février 2017, 129 p.

Pages internet

SALMONA MURIEL. *Mémoire traumatique et victimologie* [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.memoiretraumatique.org/>> (consulté le 21 février 2019)

SOINS MANUELS POUR TOUS. *Le cerveau humain* [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.soins-manuels-pour-tous.com/les-cerveaux/>> (consulté le 20 février 2019)

LISTE DES ABREVIATIONS

AEMO : Aide Educative en Milieu Ouvert

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

CDE : Centre Départemental de l'Enfance

CJ : Contrôle Judiciaire

LSP : Liberté Surveillée Préjudicielle

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse

PMI : Protection Maternelle Infantile

SOMMAIRE DES ANNEXES

- **Annexe n°1** : Tableau représentatif de l'ensemble des mineurs ayant connu dans leur enfance ou petite enfance un évènement potentiellement traumatique.
- **Annexe n°2** : Questionnaire d'enquête en direction des professionnels.
- **Annexe n°3** : Encart méthodologique.

Tableau représentatif de l'ensemble des mineurs ayant connu dans leur enfance ou petite enfance un évènement potentiellement traumatique

Echantillon : 152 mineurs pris en charge par l'unité éducative de milieu ouvert

Type de traumatisme	Caractéristiques de l'évènement	Situations vécues	Nombre de jeunes	Nombre de jeunes au total
<p align="center">Type I</p>	<p align="center">Unique, soudain, inattendu</p>	<p>- Décès : - <i>parents</i> - <i>autres personnes ressources</i></p>	<p>24 1</p>	<p>134</p>
		<p>- Séparation/divorce</p>	<p>82</p>	
		<p>- Abandon</p>	<p>17</p>	
		<p>- Agression physique</p>	<p>8</p>	
		<p>- Agression sexuelle/viol : - <i>Intrafamiliaux</i> - <i>personne tierce</i></p>	<p>1</p>	
<p align="center">Type II</p>	<p align="center">Prévisible, répété, multiple, anticipé, présent constamment ou menaçant de se reproduire durant une longue période de temps</p>	<p>- Agression sexuelle/viol : - <i>Intrafamiliaux</i> - <i>personne tierce</i></p>	<p>5</p>	<p>28</p>

		- Violence conjugale	23	
Type III	Multiple, envahissant, violent, présent sur une longue période de temps	-Maltraitance : - <i>physique</i> - par les pairs - par les parents - <i>psychologique</i> - par les pairs - par les parents	4 16 6 15	41
Type IV	Toujours en cours		1	1

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

Madame, Monsieur,

Nous vous proposons de participer à une étude concernant un travail de recherche pour un mémoire professionnel sur la thématique du vécu traumatique des mineurs auteurs d'infractions pénales. Nous vous remercions par avance du temps que vous accepterez de consacrer au renseignement de ce questionnaire.

1. D'après vous, qu'est-ce qu'un traumatisme ?

2. Comment repérez-vous un enfant, adolescent traumatisé ?

3. Au cours de votre carrière, avez-vous bénéficié d'une formation sur cette thématique ?

4. Selon vous, le traumatisme peut-il être problématique pour un jeune ?

Et dans l'accompagnement éducatif ?

- Oui, cela peut être problématique pour le jeune
- Non, cela ne peut pas être problématique pour le jeune
- Oui, cela peut être problématique dans l'accompagnement éducatif d'un jeune
- Non, cela ne peut pas être problématique dans l'accompagnement éducatif d'un jeune

5. Si oui, pour quelles raisons ?

6. Si non, pour quelles raisons ?

7. Selon vous, est-ce qu'un travail éducatif peut être bénéfique pour ces mineurs ?

- Oui
- Non

8. Si oui, pour quelles raisons ? Quels peut être le rôle de l'accompagnement éducatif ? Que mettez-vous en place en termes de postures ou de pratiques professionnelles dans l'accompagnement de ces mineurs ?

9. Si non, pour quelles raisons ?

8. Selon vous, quelles sont les limites de ce travail ?

(Les espaces entre les questions étaient plus importants)

ENCART METHODOLOGIQUE

I- De la question de départ à la problématique

A- Le choix d'un thème de réflexion

Les constats que je vais dérouler ici ne sont pas nés cette année. Cette réflexion est présente et m'anime depuis que je sais vouloir exercer ce métier. En effet, j'ai eu la volonté d'être éducatrice à la Protection Judiciaire de la Jeunesse car je suis persuadée que le passage à l'acte qui mène les jeunes jusqu'aux institutions judiciaires et donc jusqu'à la PJJ prend racine dans une somme de carences éducatives. J'ai toujours eu à l'esprit que le public que j'allais avoir à accompagner est un public abimé dont le parcours de vie est souvent très complexe et source de souffrance. Dans mon esprit, c'était dans ce parcours de vie que venait s'inscrire l'acte transgressif et qu'il était donc nécessaire de le prendre en compte dans le but de le comprendre et de mettre en œuvre un projet éducatif cohérent. Il me paraissait évident qu'il y avait un réel travail à mener sur ces histoires de vie source de « mal-être » et de « souffrance » pour les jeunes. En effet, considérant le passage à l'acte comme un mode symptomatique d'expression de ce « mal-être », ce travail sur les histoires de vie était selon moi au cœur de nos missions : la reconstruction et la réparation du jeune dans un but de l'aider à sortir de ce parcours délinquant.

Cette idée s'est confirmée lors de mon entrée en formation et notamment lors de ma première mise en situation professionnelle. En effet, en première mais aussi en deuxième année, j'ai fait le constat que la majorité des jeunes que nous sommes amenés à accompagner a eu à faire face à des parcours familiaux mais aussi institutionnels émaillés par de nombreuses ruptures. Ayant ces éléments à l'esprit, j'ai toujours été particulièrement sensible à la question des histoires de vie. En effet, lorsqu'ils sont pris en charge par la PJJ, les jeunes ne sont pas des pages blanches indemnes de toute histoire... Alors qui sont-ils ? Qu'ont-ils traversé ? Il m'apparaissait que l'analyse de ces histoires me permettrait de mieux les connaître et ainsi de pouvoir évaluer le plus finement leurs situations. Ce temps de « recueil » me semblait être un élément central afin de mieux comprendre leurs comportements et surtout de pouvoir élaborer des stratégies éducatives les plus adéquates et bienveillantes au regard de leur vécu.

Lorsque je suis arrivée sur mon lieu de stage de professionnalisation, **l'observation** et **l'écoute** m'ont permis d'approfondir encore cette question. En effet, j'ai remarqué que très souvent lors de discussions formelles ou informelles, les professionnels évoquaient des moments de vie des mineurs particulièrement difficiles. Je me suis également aperçue que même si ces éléments de vie faisaient partie du « passé », ils avaient encore des répercussions au présent.

B- Les recherches théoriques : des ressources à mobiliser pour une réflexion éclairée

Me cantonner à une simple écoute me paraissait alors insuffisant pour comprendre les histoires de ces mineurs. Je me suis alors « plongée » dans la lecture de leurs dossiers au « pénal » mais également au « civil » lorsque j'étais autorisée à y accéder. La lecture du dossier au civil m'apparaissait être un bon moyen de retracer leurs histoires dans leur globalité et d'avoir une connaissance fine des différents événements qui ont traversé leurs vies.

L'analyse des histoires des mineurs et certaines de mes lectures m'ont permis de me rendre compte que la plupart des jeunes avaient subi des traumatismes dans leur enfance. J'avais trouvé mon sujet de mémoire, celui qui me questionnait, m'animait et me semblait s'inscrire dans une réalité de terrain : le traumatisme. Plusieurs questionnements se sont alors dessinés : Qu'est-ce que le traumatisme ? Quelles conséquences peut-il avoir sur l'individu, notamment à la période de l'adolescence ? Comment les professionnels prennent en compte cette réalité dans leurs pratiques professionnelles ? Quel peut être le travail de l'éducateur dans la prise en charge de ces mineurs ?

Lorsque les professionnels ont su que mon travail de recherche en lien avec le mémoire porterait sur les traumatismes, j'ai souvent été mise en garde : « *Attention vous êtes éducatrice, pas psychologue...* ». J'ai été interpellée par ce constat qui venait remettre en question ma conception du métier d'éducateur à la PJJ. Il me paraissait inconcevable en tant que future professionnelle d'avoir conscience de la détresse dans laquelle certains jeunes semblent être et ne pas réfléchir à la manière dont je pourrais leur venir en aide. J'avais conscience de ne pas être psychologue mais je pensais avoir un rôle à jouer dans l'accompagnement de ces mineurs. Il me semblait que mon rôle ne se limiterait pas à faire intégrer la loi aux mineurs mais qu'il me faudrait prendre en compte leurs parcours dans leur globalité, donc les traumatismes qu'ils ont pu vivre.

Dans la mesure où je serai amenée à nouer une relation de confiance avec les mineurs, je serai possiblement dépositaire de cette histoire de souffrance. Comment faire pour qu'elle le soit moins ? Considérer n'avoir aucun rôle face à cette problématique reviendrait à mon sens à nier « l'horreur » vécue. En tant que professionnelle en devenir, au contact de ces adolescents blessés par la vie, il me semblait important de me réinterroger afin de mieux comprendre cette réalité qui mettait les mineurs en difficulté et semblait peser considérablement sur leur avenir.

Le travail mené autour de l'Etude Approfondie de Notions à partir d'un Ouvrage (EANO) m'a permis d'approfondir cette question. Je me suis attachée dans ce travail à essayer de mieux comprendre les conséquences d'un traumatisme, notamment autour de trois notions centrales : le clivage, le refoulement et le déni. Ces dernières m'ont éclairé sur la manière dont le traumatisme pouvait agir

sur la personne du jeune. Si j'avais compris que le passage à l'acte pouvait être une réponse à la mise en place de ces mécanismes post-traumatique, je n'avais pas encore trouvé la manière concrète dont l'éducateur, de sa place, pouvait agir sur la question du trauma.

Ce sont d'autres recherches qui m'ont permis de trouver un angle de travail intéressant pour l'éducateur. En effet, je me suis rendu compte qu'un mécanisme se mettait particulièrement en place à la suite d'un traumatisme et était susceptible d'apporter une compréhension des passages à l'acte de certains mineurs : la mémoire traumatique. Je me suis aperçue que le fait de partager le vécu, de se « raconter », pouvait permettre à une personne traumatisée de se dégager de cette mémoire qui a des effets dévastateurs pour l'avenir et ainsi de se détacher du parcours délictuel. J'avais trouvé une piste de travail qui me semblait être en lien avec les missions de l'éducateur : dialoguer, échanger avec le mineur afin de mieux comprendre ses difficultés, le passage à l'acte et ainsi de l'aider à les dépasser, à aller mieux dans le but de prévenir la récurrence.

Ces recherches mêlées à des échanges avec ma directrice de mémoire m'ont permis de construire une problématique la plus proche de mes questionnements :

En quoi la mise en récit de l'histoire de vie peut-elle permettre de favoriser la désistance alors qu'un traumatisme a été mis en relief dans le parcours d'un mineur, et dès lors, comment l'éducateur PJJ peut-il accompagner un mineur à dépasser les traumatismes survenus dans sa vie afin de favoriser cette désistance ?

C- Un champ disciplinaire : la psychologie

L'ensemble de mes recherches a été principalement mené dans le domaine de la psychologie. Cette discipline s'est imposée à moi très rapidement. En effet, ma recherche s'est majoritairement portée sur la compréhension des répercussions du traumatisme sur l'individu. C'est au sein de ce domaine de recherche que j'ai trouvé les réponses à mes questionnements.

D- L'inscription de ma réflexion dans un domaine d'intervention ciblé, la Protection Judiciaire de la Jeunesse

J'ai mené des recherches autour des textes juridiques afin d'inscrire ma réflexion dans un cadre d'intervention précis à savoir, les missions de la PJJ. Il me paraissait important de mener ce travail afin mieux comprendre qu'elle pouvait être la place de la PJJ et donc de l'éducateur dans la prise en charge des traumatismes des mineurs auteurs d'infractions pénales. Cela me paraissait être une manière de « légitimer » mon propos. Je me suis principalement appuyée sur l'ordonnance de 1945, sur la démarche d'inscription de la PJJ dans la promotion de la santé et sur la loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfance. Aussi, j'ai mobilisé les différentes ressources internes que j'avais à ma portée telles que, par exemple, le projet de service dans lequel je suis en stage.

II- L'élaboration des hypothèses de recherche

Pour répondre à mon questionnement, j'ai dégagé plusieurs hypothèses de travail :

- L'accompagnement, notamment au travers de la relation éducative, peut permettre la mise en récit de l'histoire de vie.
- La narration de soi peut permettre au mineur de remettre du sens dans son histoire et ainsi de se dégager du trauma.
- Se raconter peut favoriser un travail de réflexion avec le mineur sur l'influence de son histoire sur ses comportements. Cette prise de conscience lui permettrait alors de sortir des mécanismes de répétition dus à la mémoire traumatique.
- Si le passage à l'acte est une réponse aux reviviscences du trauma, alors la narration de soi serait un facteur de désistance.

La construction de ces hypothèses est l'aboutissement de la phase exploratoire évoquée en amont. Elles s'appuient donc sur des observations et des recherches documentaires. J'ai été attentive à émettre des hypothèses qui soient explorables et vérifiables tout au long du travail de recherche.

III- Méthodes de recueil et d'analyse des données

A- Un « état des lieux » pour un travail basé sur des données de terrain objectives

Avant de réellement commencer le travail de recherche, il me fallait questionner mes représentations, à savoir : le milieu ouvert accueille des mineurs traumatisés. Pour cela, j'ai créé un tableau dans lequel j'ai énuméré l'ensemble des traumatismes et des situations qui peuvent y être rattachés. Pour sa construction, je me suis appuyée sur un livre en particulier, « *L'enfant face au traumatisme* » d'Hélène Romano. Celui-ci m'a semblé pertinent car il rassemblait l'ensemble des traumatismes qu'un individu peut vivre en prenant le soin d'expliquer les caractéristiques de chacun d'entre eux.

Une fois le tableau construit, je me suis entretenue avec chacun des professionnels en leur demandant de pointer dans l'ensemble de leurs suivis chaque jeune qui avait pu vivre un événement que j'avais noté comme potentiellement traumatique dans le tableau (abandon, viol, violence conjugale, maltraitance physique et/ou psychologique, etc.). Au fur et à mesure des échanges, je reportais sur mon tableau les informations des professionnels. Ce travail a été intéressant car il a permis non seulement de confirmer ce que je pressentais, à savoir qu'un nombre non négligeable de mineur a connu une ou plusieurs situations potentiellement traumatiques mais également de questionner les représentations des professionnels sur les situations des mineurs. Ainsi, j'ai remarqué parfois l'étonnement de certains professionnels face à cet « état des lieux » qui semblait

mettre en avant un nombre plus important de jeunes ayant vécu de telle situations, que ce qu'ils pensaient. J'ai pu noter des phrases telles que « *Ah oui, quand même je me rendais pas compte qu'il y avait autant de jeunes qui avaient pu vivre ça* ».

Ce travail a été mené sur l'ensemble des mineurs pris en charge au moment du recueil de données, à savoir 152. J'ai pu établir des statistiques (cf. histogramme dans l'introduction), ce qui m'a permis de me représenter d'une manière globale les situations des adolescents.

J'ai pu noter certaines limites à cette méthode de recueil des données, celles-ci seront évoquées dans la dernière partie relative aux points forts et limites de la démarche de mémoire.

B- Un questionnaire à destination des professionnels

L'objectif de ces questionnaires était de « mesurer » les connaissances des professionnels quant à la question du traumatisme. Je voulais voir s'ils savaient ce qu'était un traumatisme, ses conséquences, s'ils étaient en capacité de repérer un enfant ou un adolescent traumatisé. Également, je voulais recueillir leurs points de vue sur le rôle du travail éducatif dans l'accompagnement de ces mineurs dit « traumatisés ». Enfin, le but était de comprendre ce que ces professionnels pouvaient mettre en place pour les mineurs rencontrant ce type de problématique.

J'ai été attentive, dans la construction de cet outil à formuler des questions qui influencent le moins possible les interrogés. Lorsque cela s'y prêtait, j'ai choisi des questions ouvertes qui laissaient place à une expression libre. Cela me paraissait important afin d'avoir les réponses les plus spontanées et objectives possibles.

Ce questionnaire a été transmis à l'ensemble des professionnels, à savoir : dix éducateurs, l'assistant social, la psychologue et la responsable d'unité. Pour sa transmission, j'ai réfléchi à une méthode qui me permette d'assurer le plus de retours possibles. J'ai tout d'abord informé, au sein d'une réunion institutionnelle, l'ensemble des professionnels de mon souhait de les interroger via un questionnaire. Cela me paraissait pertinent afin de donner les mêmes informations à tout le monde mais également de les sensibiliser de manière détournée à l'importance de son renseignement pour mon travail de recherche. Dans un premier temps, j'ai énoncé les objectifs du questionnaire au regard de mon travail de mémoire. J'ai ensuite pris le soin de préciser que son renseignement était anonyme et non obligatoire et émanait bien d'une volonté individuelle.

Sur les treize questionnaires transmis, j'ai pu avoir douze retours. Certains questionnaires ont été renseignés sous forme informatique, d'autres à la main.

J'ai ensuite procédé à une analyse thématique en essayant de regrouper les réponses données par chacun dans différents « thèmes ». Cela m'a permis de confronter les différentes réponses des

professionnels. J'ai pu ainsi avoir une vision globale de la manière dont la question des traumatismes est traitée au sein de l'unité de milieu ouvert.

IV- L'élaboration des hypothèses d'action

A ce stade du mémoire, je me suis rendu compte que prendre la parole sur soi était un élément essentiel pour permettre aux mineurs de se dégager du trauma mais que cet exercice était difficile pour eux.

Différentes hypothèses d'explications de cette difficulté me semblent intéressantes à dégager :

- Le trauma empêche l'accès au langage.
- Les mineurs sont « pudiques » et n'aiment pas spécialement parler d'eux-mêmes.
- Ils ont l'habitude de se raconter et ces récits sont « désincarnés », « désorientés » et témoignent d'une perte de sens.

J'ai eu à cœur de m'adapter à ces difficultés repérées en réfléchissant à une action qui permette de leur redonner la parole et également de les « réinscrire » dans leurs histoires. Tout cela dans le but de les aider à se dégager des mécanismes de répétition (mémoire traumatique, passage à l'acte) soutendus par le traumatisme et donc d'ouvrir des portes sur un avenir plus épanouissant.

Le théâtre forum m'est apparu être une activité de médiation intéressante qui correspondait à mes attentes. J'ai découvert cette forme de théâtre au cours de la formation d'éducateur. L'intérêt de cet outil m'est apparu tout de suite et des recherches m'ont permis d'étayer ma réflexion. Si la parole détient un pouvoir certain, il apparaît que la mise en action du corps au travers d'un agir, qui soit non plus transgressif mais créatif, puisse constituer un bon moyen de symbolisation du choc traumatique. Il s'agit finalement au travers du théâtre forum « *de montrer, c'est-à-dire de jouer ses préoccupations, plutôt que de les raconter* »¹⁰². Mais jouer, c'est aussi raconter...

Ces recherches m'ont permis de dégager plusieurs hypothèses d'action :

- Le théâtre forum peut constituer un support à la parole en permettant aux mineurs de se raconter différemment.
- Une activité de médiation partagée avec l'éducateur peut permettre de créer ou de renforcer le lien de confiance et permettre aux mineurs de se raconter plus facilement par la suite.
- La symbolisation du choc traumatique peut s'effectuer par le corps, au travers du théâtre.

¹⁰² YALOM Victor, « Zerka Moreno on Psychodrama », Psychotherapy, consultable en ligne : <https://www.psychotherapy.net/interview/zerka-moreno>, 2004.

V- Description de la phase d'expérimentation et évaluation envisagée

A- Description de l'action d'expérimentation

La sensibilisation et la construction du projet se seraient opérés à trois niveaux différents : les professionnels, les partenaires et les mineurs.

o Les professionnels

Le projet a déjà été présenté lors de discussions informelles. Il s'agissait de le présenter « officiellement » à l'occasion d'une réunion institutionnelle. Cela permettait de recueillir l'avis des professionnels et de réfléchir en commun aux modalités de mise en œuvre. La réflexion autour du choix du public et du nombre de jeunes participant à l'action aurait été décidée à ce moment-là.

o Les partenaires :

Il s'agissait ici de réfléchir à la manière d'intégrer les professionnels à la construction du projet. Etablir un premier contact avec les différents intervenants me semblait essentiel. Si cela avait semblé utile à l'adaptation de la séance, un échange aurait pu avoir lieu sur la personnalité des mineurs. Cette rencontre a pour but de transmettre aux partenaires les attentes et objectifs fixés mais également de réfléchir aux modalités de déroulement. Cette première réunion me semble primordiale afin de prendre en compte les remarques de chacun et de pouvoir adapter le projet. En effet, il est possible que certains détails dans l'organisation aient été oubliés. L'objectif est alors de reprendre le projet depuis le début et de vérifier de sa pertinence.

Ces deux espaces d'échanges qui auraient eu lieu en amont m'aurait permis d'élaborer des objectifs clairs, précis et partagés par tous. Deux objectifs principaux ainsi que quatre autres opérationnels ont été dégagés par mes soins. En effet, cela permet de visualiser précisément mes attentes dans la réalisation de ce projet, même s'il n'a pas été mis en place. Les objectifs opérationnels sont une déclinaison de l'objectif général et visent à l'atteindre. J'ai été attentive à réfléchir à des objectifs d'action atteignables, vérifiables et surtout mesurables au moment de l'évaluation.

Objectif généraux	Objectifs opérationnels
<ul style="list-style-type: none"> ○ Faciliter la verbalisation des difficultés rencontrées par les mineurs en leur permettant de reprendre la parole. ○ Leur permettre de se placer en tant qu'acteur pour développer leur pouvoir d'agir et s'approprier une manière différente d'envisager leurs difficultés. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conscientiser leurs histoires de manière détournée (grâce au transfert), au travers du jeu. ○ Mobiliser leurs compétences en formulant des solutions en réponse à une situation dite « problème ». ○ Leur permettre de réaliser qu'ils ont des potentialités sur lesquelles s'appuyer pour faire évoluer leurs situations. ○ Travailler sur la confiance et l'estime d'eux-mêmes.

- Présentation et sensibilisation des adolescents au projet

Cette phase se serait opérée de deux manière différentes : par le biais de l'éducateur référent et par le biais d'une action de sensibilisation (**cf. chapitre V**) mise en place deux semaines avant le jour J. Il me paraissait important de sensibiliser les mineurs au théâtre forum par le biais d'une action concrète. Cela permettait également d'obtenir l'adhésion des mineurs afin d'assurer au maximum leur présence le jour J.

- Mise en place d'un scénario

Même si cette action n'a pas été menée, j'ai essayé de réfléchir son organisation le plus précisément possible. Pour cela, j'ai mis en place un scénario. Cela me permettait de ne rien laisser au hasard et ainsi d'anticiper au maximum les difficultés que je pouvais rencontrer.

B- L'évaluation envisagée

Une fois le projet réalisé, il sera question d'évaluer la pertinence de celui-ci par le biais des objectifs fixés initialement. Cela permettait de repérer et d'analyser les écarts entre les attentes et les résultats obtenus afin d'envisager les améliorations possibles. Aussi, l'objectif était de réfléchir aux modalités de sa reconduction. Nous pouvons déjà penser que la mise en place d'autres séances sera nécessaire. En effet, une seule ne me paraît pas suffisante afin de réellement agir sur les problématiques ciblées. C'est un travail de longue haleine qui mérite du temps. De ce fait, l'atteinte des objectifs ne pourra se mesurer que sur le long terme. Il faudra y aller « pas à pas » et se satisfaire de « petites » évolutions.

J'ai imaginé l'évaluation de l'action menée sur trois temps différents : à court terme, à moyen terme et à long terme. Cela m'a semblé intéressant pour mesurer les écarts dans la perception des mineurs et dans l'atteinte des objectifs entre ces différents temps.

○ A court terme

Pour le court terme, j'ai imaginé qu'un échange aurait lieu avec les mineurs juste après la séance. Cela permettrait de recueillir les avis et les ressentis des adolescents « à chaud ». L'idée est le recueil de parole spontanées. La mise en place d'un questionnaire de satisfaction ne me semblait pas opportun ici. En effet, cela risquerait de « casser » la dynamique d'action qui aurait été mise en place tout au long de la séance. Ce temps de débriefing pourrait également avoir lieu durant le déplacement en voiture. Cela me paraît intéressant car comme nous l'avons vu, les temps de déplacement, sont souvent des moments riches de partages. Également, cette évaluation à court terme s'opérerait par le biais de l'observation des mineurs au cours de la séance. La réflexion autour de l'expérimentation m'a permis de dégager des indicateurs permettant de mesurer l'atteinte des objectifs.

Objectifs opérationnels	Indicateurs permettant d'évaluer l'atteinte de ces objectifs
Conscientiser leurs histoires de manière détournée (grâce au transfert), au travers du jeu.	Les mineurs ont-ils verbalisé des émotions particulières au cours de la séance ? Ont-ils verbalisé des situations similaires ?
Mobiliser leurs compétences en formulant des solutions en réponse à une situation dite « problème ».	Les mineurs se sont-ils rendus sur scène ? Combien de fois ?
Leur permettre de réaliser qu'ils ont des potentialités sur lesquelles s'appuyer pour faire évoluer leurs situations.	Vérifier si les mineurs cherchent à être valorisés à la fin de la séance. Vérifier s'ils ont la volonté de mettre à profit dans un autre espace les compétences mobilisées lors de cette séance.
Travailler sur la confiance et l'estime d'eux-mêmes.	Etaient-ils investis ? Etaient-ils à l'aise sur cette scène ? Certains étaient-ils en retrait ?

○ A moyen terme

Pour le moyen terme, il m'a semblé intéressant de faire parvenir un questionnaire de satisfaction aux mineurs. Celui-ci serait transmis par le biais de l'éducateur référent. Son renseignement se ferait en autonomie mais le mineur pourrait bénéficier de l'aide de l'éducateur en cas de difficulté. Celui-ci a été réfléchi afin d'être le plus adapté aux capacités et difficultés rencontrées par les jeunes. En effet, il s'agit là de leur donner envie de le remplir et pour cela il me semble que la simplicité soit importante.

○ A long terme

Enfin, concernant l'évaluation à long terme, il s'agira de mesurer l'atteinte des objectifs au travers d'échanges avec les éducateurs référents. Nous imaginons ici que l'action est reconduite. Le but est ici de vérifier l'impact qu'a eu l'action sur le comportement des mineurs : ont-ils repéré un

changement dans la prise de parole du mineur ? La parole s'engage-t-elle plus facilement ? Quels impacts ces séances ont-elles eu sur les mineurs (confiance, compétences, etc.) ?

VI- Points forts et limites de la démarche du mémoire

A- Les points forts de la démarche du mémoire

Ce travail d'écriture a été mené majoritairement autour de notions de psychologie. J'ai étudié cette discipline pour la première fois au cours de la formation d'éducateur. Ce travail m'a demandé un réel effort de recherche et de compréhension afin d'appréhender et de définir les concepts et notions autour du traumatisme. Ce point pourrait également être noté dans la partie « limites de la démarche » car ce travail n'est pas exhaustif. En effet, la question du trauma relève d'une multitude de recherches et de concepts différents.

B- Les limites de la démarche du mémoire

o Le recueil de données de terrain

Une prise de recul m'a permis de repérer certaines limites dans la démarche du mémoire, notamment en lien avec le recueil de données.

Evoquons tout d'abord celles concernant le tableau récapitulatif de l'ensemble des mineurs ayant vécu une ou plusieurs situations éventuellement traumatiques. Il est possible que le nombre de mineurs ayant vécu ces événements soient plus importants que celui évoqué dans cette recherche. En effet, pour renseigner ce tableau je me suis basée sur la connaissance des éducateurs concernant le parcours des mineurs. Le biais est là : il est probable qu'il y ait des événements survenus dans la vie des mineurs dont les professionnels n'ont pas connaissance, particulièrement parce que les mineurs eux-mêmes n'en n'ont jamais parlé.

Concernant les questionnaires, j'ai remarqué que certains professionnels étaient réticents à son renseignement. J'ai eu l'impression que certains d'entre eux se sont sentis « évalués ». Or, mon objectif dans la mise en place de ces questionnaires était de recueillir une parole spontanée, sans aucun travail de « recherche » de leur part.

Enfin, le recueil de la parole et des pratiques des professionnels aurait pu être accompagné de la mise en place d'entretiens formels. En effet, le manque de temps ne m'a pas permis de mener ce type d'investigation. Malgré tout, j'ai pu au travers de l'observation, des échanges informels et des questionnaires d'enquête recueillir des informations riches et intéressantes pour ce travail de recherche.

- L'expérimentation

La réflexion autour du théâtre forum a été menée de manière « fictive ». En effet, je n'ai pas pu mener à bien cette expérimentation. Il aurait pourtant été intéressant de pouvoir réellement mesurer les bénéfices et effets de cette activité de médiation dans l'accompagnement de ces mineurs et notamment en réponse aux problématiques ciblées.

Cependant, je souhaiterais mener cette action avant la fin de mon stage. En effet, malgré la réflexion « fictive », il me semble que cet outil est pertinent au regard des attentes définies.

- Les hypothèses de travail

Il me semble possible de dire que les hypothèses de travail dégagées en début de recherche sont difficilement vérifiables à la fin du mémoire. En effet, il apparaît que celles-ci ne peuvent pas se mesurer sur le court terme. Créer une relation assez libératrice pour favoriser la parole des mineurs est un travail de longue haleine.

RESUME

La Protection Judiciaire de la Jeunesse prend en charge des mineurs auteurs d'infractions pénales. En analysant de plus près leurs histoires, je me suis aperçue que les plus abimés d'entre eux ont des vécus d'enfance souvent similaires : maltraitances physiques et/ou psychologiques, abandons, décès, etc. Un nombre non négligeable de mineurs a pu être traumatisé par ces évènements.

Ce travail témoigne d'une réflexion sur le traumatisme et sur ce qui peut se jouer quand, ces enfants brisés, abordent la période de l'adolescence. Les conséquences peuvent être multiples et invalidantes pour les mineurs qui se retrouvent prisonniers de leurs vécus et victimes d'un destin malheureux. Le retour à la conscience de l'évènement traumatisant, au travers de la mémoire traumatique en est la principale cause, et peut amener les adolescents à des conduites délictuelles.

Comment l'éducateur peut-il aider ces mineurs à quitter le champ de l'agir afin de se réinscrire dans celui du langage ? Prendre la parole sur soi afin de construire une histoire qui prenne de nouveau sens est un élément fondamental pour les mineurs dit « traumatisés ». Quelles sont les postures que l'éducateur peut incarner afin de favoriser la libération de la parole, si indispensable pour ouvrir des portes plus sereines sur l'avenir ?

Mots-clés : Traumatismes ; Mémoire traumatique ; Passage à l'acte ; Histoire de vie ; Ecoute ; Travail éducatif ; Théâtre forum.

FICHE DE VALORISATION DU MEMOIRE

Cette fiche doit permettre d'objectiver la valorisation des mémoires des éducateurs en deux ans. Dans le cadre d'un travail entre la médiathèque et les coordinateurs du mémoire site central/PTF, des critères ont été définis. Il s'agit pour vous d'apporter quelques justifications et commentaires quant à la valorisation de certains mémoires dans le cadre des sous-jurys. Cette fiche sera intégrée au mémoire valorisé disponible à la médiathèque.

NOM de l'éducateur-stagiaire : ROURE Mandy

Promotion : 1719

Titre du mémoire : LES MOTS POUR SE DIRE

COMMENTAIRES SUR LE TRAVAIL ECRIT

Excellent travail, très bien écrit et construit. Thématique audacieuse que la question des traumatismes subis par les jeunes.

Le projet, non réalisé, est bien pensé et des outils d'évaluation ont été prévus.

- Intérêt et originalité du sujet pour la profession
- Pertinence et maîtrise du champ théorique
- Construction de la méthodologie (rigueur, nouveauté...) et qualités des données recueillies

La candidate a très bien assimilé les concepts théoriques sur lesquels elle s'appuie. Belle adéquation entre les questions de recherche et le contexte théorique. Bonne progressivité entre sa question de départ et la finalité de son écrit et bonne justification des outils.

Très bon exposé des limites et attitude réflexive.

- Pertinence de l'expérimentation et sa cohérence avec l'ensemble de la démarche
- Qualité de l'écriture

Très bien écrit.

Note du mémoire :