

Les jeunes, la violence et nous MDA 8/12/15

Paul Jacquin, pédiatre

La première violence sur les jeunes concerne les 1000 jeunes morts sur les routes chaque année. De toute part la violence est infligée (suicide, obésité, scarification...), banalisée (racisme, rixes entre ados, jeu de bagarre dans les cours d'école, etc.), présente sur internet, au cinéma, dans les musiques...

Marie-Christine Lucas, psychologue

Elle anime un groupe depuis janvier 2014, qui accueille des auteurs de violence à l'école ou en dehors de l'école. Ce groupe accueille en moyenne 17 jeunes par an, principalement orientés par les collèges. Elle relève des traumatismes non métabolisés, des mécanismes d'identification à l'agresseur.

Dans ces ateliers, des jeux de rôle permettent de prendre de la distance par rapport aux situations vécues. La plupart du temps, lors des premières rencontres, il ressort une sidération des adultes face à la violence des jeunes. Même si les jeunes banalisent les actes de violence qu'ils provoquent ou non, ils les classent dans la catégorie des « pires moments de la semaine ».

Pour ces jeunes, les parents sont forts, plus forts que les profs (parce qu'ils savent cadrer par les châtiments corporels) engendrant ainsi un déni de reconnaissance des adultes « au-dessus » des parents (police, professeurs...).

Les familles étant intouchables, une phrase, un mot, un regard les concernant déclencherà chez ces jeunes de la violence envers les protagonistes.... Quel qu'ils soient !

Autres convictions pour ces jeunes : il y a deux camps, les blancs d'un côté, les noirs et les arabes de l'autre. Les blancs sont plus calmes, plus intellectuels, et n'aiment pas la violence... de fait, ils sont plus faibles.

Chez l'ensemble de ces jeunes, le cycle de l'exclusion est flagrant : des cours, du collège...

Jean-Marc Menadier, psychiatre

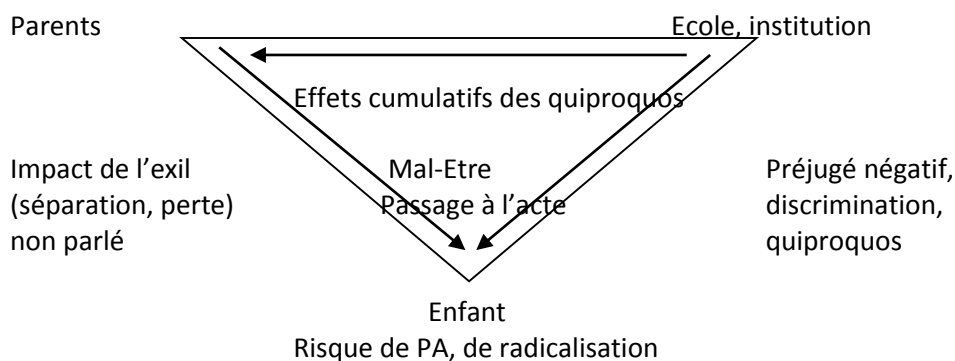
Depuis la moitié du 18^{ème} siècle, la violence est présente en Europe occidentale. Elle prenait place dans un royaume de jeunesse et de virilité, dans les soirs de fêtes où les jeunes se retrouvaient en bandes avec des armes blanches. Le seul cadre était celui des coutumes établies... Le code de l'honneur était le seul enjeu (loi de la honte, de la vengeance). En méditerranée, la violence est maintenue dans ce cadre de l'honneur, alors que, partout ailleurs, cela s'amoindrit (c'est notamment dû à la violence de l'Etat en guise de châtiment face à la violence elle-même).

Yahyaoui Abdessalem, enseignant chercheur à l'université de Savoie

La notion d'adolescence est récente mais elle est devenue un phénomène social. Dans d'autres cultures cette notion est inexistante, ce qui explique le décalage que nous retrouvons parfois dans des groupes de discussion avec les familles de cultures différentes ou avec des jeunes mineurs isolés à leur arrivée en France.

La violence est drainée par les médias. L'identification forte de l'adolescent à cette violence peut aller jusqu'à l'affiliation meurtrière. M. Yahyaoui se penche sur les facteurs qui seraient spécifiques aux enfants de migrants sur les registres personnels, familiaux, institutionnels, socioéconomiques, la place des médias, des pairs.

Les facteurs de déplacement, l'expérience migratoire est un facteur de vulnérabilité parce qu'il entraîne un réaménagement psychique.



Il y a du côté des parents de nombreux dépôts coûteux psychologiquement liés à l'exil (perte, réactivation d'expériences de séparation et de pertes). Cette expérience n'a d'impact que parce qu'elle n'est pas parlée, ne fait pas partie des échanges entre parents et enfants : ça ne vit pas, c'est une valise verrouillée.

Dans le lien entre parents et enfants, Stern parle de désaccordage affectif. L'adolescence ne fait pas trace chez les parents. Entre les enfants de migrants et les parents, il y a une dissonance et une incompréhension, une incapacité à se saisir des signaux de l'un et de l'autre. Les enfants nés dans l'immigration ont de nouveaux besoins et attentes qui ne trouvent pas écho dans l'expérience de la parentalité chez le parent : « Tu ne m'aimes pas. » « Comment peux-tu penser ça ? » « J'ai envie que tu me prennes sur tes genoux, que tu me caresses, que tu me racontes des histoires. » « Je ne sais pas faire ça. ». Ce parent n'a pas vécu cela avec ses parents. Celui qui n'a pas l'expérience ne peut pas la vivre, doit la découvrir, doit s'y engager par des processus tellement coûteux que cela peut être à l'origine d'une dissonance, voire d'un désaccordage affectif. Il s'observe au niveau de l'adolescence. La notion d'adolescence ne fait pas trace entre le parent et son enfant. Il faut un travail d'accompagnement de la parentalité pour permettre aux parents de se mettre au niveau des besoins de son enfant : il faut déconstruire le modèle relationnelle pour accéder à cette nouvelle demande.

L'enfant est dépositaire d'un monde incohérent entre le monde du dedans et le monde du dehors : quelle présentation du monde les parents migrants offrent-ils aux enfants quand le projet de retour envenime l'ancrage spatial des parents et des enfants. Le monde est une menace de changement, d'intrusion dans les représentations, d'intrusion dans l'équilibre familial et dans les mythes organisateurs des liens intra et inter générationnel. Le dehors est un monde instable, labile, non investissable qui n'a pas de place reconnue par les parents. Les perspectives temporelles offertes par les parents sont ambiguës : il y a un interdit de s'inscrire pleinement dans la temporalité d'ici et maintenant. Il y a un clivage entre le dedans et le dehors, avec des fonctionnements parfois adaptés à chaque univers. Le clivage fonctionnel de l'enfant permet de survivre à l'aspect inconciliable entre le dedans et le dehors.

Du côté de l'institution scolaire, on retrouve autant de dysfonctionnements, de dépôts, d'éléments à l'état brut, qui produisent une instabilité psychologique chez l'enfant. Parmi ces éléments, il y a beaucoup de préjugés négatifs, de discriminations perçues par l'enfant, de quiproquo entre enseignants, institution scolaire et parents. On aboutit à un mal-être chez l'enfant, qui peut s'exprimer sur un mode internalisé (dépression) ou externalisé (risques de passage à l'acte violent jusqu'à la radicalisation ethnique ou d'affiliation meurtrière).

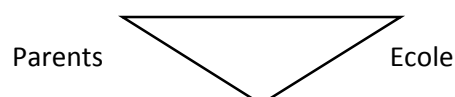
Si on arrive à concilier les rapports de l'enfant avec ses parents, de l'enfant avec l'école, de l'enfant avec son groupe de pairs, on peut déconstruire et reconstruire une représentation de soi pour permettre à l'enfant de mieux se retrouver en terme d'estime, d'affirmation identitaire et lui donner une chance de s'inscrire dans l'ici et maintenant. Une prise en charge est proposée aux institutions scolaires : un travail avec l'enfant, un avec les enfants, un avec les enseignants et un avec tous. Dans le travail avec l'enfant, il y a une phase d'observation de novembre à mai à l'intérieur du groupe classe. Ce qui a semblé récurrent, c'est que les enfants s'identifient à des modèles négatifs : ils arrivent dans les groupes et présentent les cahiers de correspondance sous l'angle des croix et rapports. C'est à celui qui aura le plus de croix. Celui qui tente de montrer une image positive est cassé par les autres. L'affirmation de soi et la différenciation entre moi et l'autre pose problème : il n'y a pas de différenciation sur le plan sensoriel et cognitif (vous posez une question à l'un, l'autre répond ; l'un se met à crier, tous se mettent à crier). Il faut travailler sur les frontières, l'altérité, la capacité à dire non, les prédictions formatives.

Des groupes ont été constitués, avec les plus récalcitrants de chaque classe (un groupe par classe). Un outil vidéo avec des avatars est en cours de construction d'après ce travail. Ce travail est évalué en temps 1 (début octobre) par un questionnaire aux enseignants (chaque élève est évalué par 5/6 enseignants), des questionnaires aux enfants (estime de soi, auto-efficacité...). En fin de prise en charge (en juin), ces questionnaires sont redonnés.

Le focus retenu pour travailler avec les parents est la co-parentalité, l'adolescence, la loi (du groupe, du dehors...) par des échanges thématiques, des vidéo-débats, un travail de psycho éducation sur l'adolescence. Cela se passe au collège, en présence d'enseignant. La règle est de demander à chaque parent de venir avec un autre parent. La salle est toujours pleine. A chaque fois, ce sont les parents qui proposent le prochain thème : l'enfant face à l'écran par exemple (risques d'addiction et risques d'affiliation meurtrière). Ces réunions se font une fois tous les deux mois.

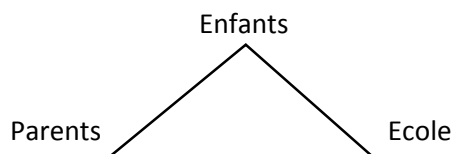
Le travail avec les enseignants se fait sur les focus gestion violence, gestion projet, préparation travail d'équipe, métatravailler sur la gestion de crise, par des réunions avec les psychologues, l'élaboration de stratégies construites collectivement. Tous les professeurs et tous les partenaires participent à ces conférences. Il y a des séances d'analyse de la pratique : quand on voit que les enseignants passent d'une catégorisation des élèves à une compréhension de leurs difficultés, du sens du passage à l'acte, cela change la dynamique institutionnelle avec un mouvement de prise en charge appropriée pour certains enfants. Certains sortent alors d'un passage à l'acte récurrent par un regard contenant de l'adulte qui l'aide à se faire valoir par des relations plus favorables.

Ce dispositif vise donc à inverser la logique :



Enfants

Où l'enfant doit s'agiter pour « tenir » vers :



Le système scolaire ne montre pas l'évolution de l'élève positivement : on demande généralement plus d'efforts, annulant les efforts déjà fournis par les enfants.

Ce dispositif fonctionne depuis 7 ans (Grenoble et un autre collège). Les résultats, positifs, sont pratiquement identiques : la progression entre t1 et t2 est importante et permet une identification positive dans un projet que l'enfant peut construire pour lui-même. L'important est la mobilisation d'équipe, et l'appropriation d'un projet d'équipe. Ces enfants ont besoin d'être aimé comme tous les enfants, mais sont porteurs de vécu difficile à élaborer. Ils ont besoin d'être reconnus dans l'ici et maintenant, mais aussi dans le futur.

Jean Chambry, pédopsychiatre

Il est en charge d'une unité d'urgences qui répond aux enfants et adolescents qui viennent aux urgents après des crises clastiques avec des parents et partenaires qui viennent vers la psychiatrie en étant démunis. Quels outils peuvent permettre de comprendre en quoi le processus d'adolescence peut rendre compte en termes de survenue de la violence. Les processus de haine et de destructivité définissent la particularité d'être humain, ne se limitent pas à l'adolescence, existent dans toutes les cultures et histoires. Dans la culture occidentale, on a connu des périodes d'apaisement de cette expression de la violence, mais elle s'exprime au niveau mondial. Un des risques est de vouloir psychiatiser cette violence. Si des facteurs nous permettent de mieux la comprendre, on ne peut pas la réduire aux facteurs psychiatriques.

On différencie la violence et l'agressivité, processus qui fait partie de nous et nous permet de nous protéger, avoir des stratégies de défense. Les neurosciences ont soulevé la question de pathologies de l'impulsivité qui pourraient s'exprimer, mais elle ne peut être limitée aux facteurs neurobiologiques. La violence renvoie à une notion très subjective, elle. La racine commune est le « viol », ce qui fait intrusion. Certains adolescents utilisent des mots qui nous font violence, mais sont banalisés dans le monde des adolescents (« connard »...). Ce qui intéresse est la conduite de destructivité, plus que la violence.

On revient sur la notion, chez Freud, de désir, de pulsion : comment l'enfant passe du besoin à la recherche de plaisir ? Cela nous maintient vivant. Freud, face aux montées de la violence dans la société autrichienne, se questionne sur les processus de destructivité et fait intervenir le besoin de se libérer de cette quête de plaisir. Certaines TS à l'adolescence traduisent cette volonté d'être libéré de toute tension : cela se nomme donc la mort. Freud développe le fait que l'instinct de mort existe chez chacun de nous, masqué par la pulsion de vie. La destructivité apparaît dans le processus de déliaison à l'objet du désir.

La question de la représentation de soi passe par les autres, par le groupe. On est attaché aujourd'hui au regard de soi sur soi-même. Cette représentation de soi permet l'accès à un vécu identitaire. Cela

pose la question de l'estime de soi, de l'affirmation de soi. Il y a un nœud entre les dimensions cognitives et psychanalytiques là : on touche quelque chose où tous les modèles se rencontrent. Si on a cette capacité à construire une représentation de nous qui nous donne accès à un vécu identitaire, on construit également un idéal de soi. Dans cet idéal se cachent aussi les sources d'une possible destructivité. Il va falloir articuler cette représentation de soi avec l'idéal de soi-même : comment accepter des contraintes si ce n'est pour se rapprocher d'un idéal investi ? C'est cela qui fait évoluer vers des rapports différents de ceux entre les animaux, qui permet des lois, des contextes d'organisation de la vie en groupe. Cela nous contraint à canaliser une agressivité pour vivre en civilisation. Que gagne-t-on si ce n'est se rapprocher de l'idéal investi ? Il faut pouvoir aller vers une amélioration, dans le regard de l'autre, de la représentation de soi. Il faut se confronter au fait que, si on construit un idéal de soi, il est sans limite, et donc inaccessible. Il faut le construire sans disqualifier la représentation de soi : comment je peux me construire en acceptant de ne pas être idéal ? Cet idéal est source de motivation (à accepter des contraintes par exemple). Cette construction de la représentation de soi passe par l'autre, se confronte à l'altérité : une grande partie du noyau identitaire dépend du regard qui a été porté sur soi.

Comment supporter la frustration de ne pas être idéal sans dévaloriser sa représentation de soi. Une des réponses peut être de détruire l'idéal. Il faut accepter de renoncer (dans la vie, on ne peut pas tout avoir) : frustration chez les lacaniens, castration chez les freudiens). Il faut avoir des outils pour s'y confronter : la capacité à construire une représentation de soi assez bonne qui permet de s'investir en se disant « on n'est pas mal ». L'idéal possible d'une amélioration persiste. La construction de la représentation de soi assez bonne passe par l'autre, et demande un accompagnement parental qui, parfois, n'est pas à disposition. Un outil pour supporter la frustration est la capacité de rêver : il s'agit d'utiliser ses représentations pour différer, et cela permet de ne pas s'exprimer dans l'agir, de limiter l'agressivité. Il faut avoir reçu de l'amour, avoir une qualité du lien pour pouvoir la solliciter quand on a l'impression de ne plus en avoir. Des carences affectives vont faire courir le risque de ne plus pouvoir se confronter à la différence, à cause du risque identitaire (il faut accepter que l'autre a eu des choses qu'on n'a pas eu sans disqualifier la représentation de soi). Sinon, on est toujours dans une recherche hiérarchique : des mécanismes d'envie apparaissent et la haine surgit. Elle est dans la destruction de l'autre différent pour retrouver la sérénité dans le rapport à soi-même.

L'adolescence est une période sensible : la confrontation au processus pubertaire (excitation pulsionnelle qui oblige au refuge sur soi-même loin des parents, ce qui interroge la construction identitaire) fait que ce qui ne s'est pas construit dans l'enfance devient un risque d'agir (relire Winnicott). Il faut faire attention de ne pas se centrer uniquement sur l'adolescence, mais nous demander quel adulte nous sommes dans ce lien aux adolescents, quel monde idéal nous leur transmettons, quels idéaux nous transmettons dans l'illusion de croire qu'un zéro risque est possible, qu'on pourrait être jeune éternellement. Il s'agit aussi de leur faire confiance pour créer une société meilleure que la nôtre, mais que nous n'arrivons plus à penser.

Echanges

Le lien entre ces deux interventions est que la construction de soi passe par le regard de l'autre. La notion de reconnaissance mutuelle fait le lien : qu'est-ce que le regard de l'autre implique, pourquoi il est nécessaire, comment il agit dans un groupe scolaire ? Dès les classes primaires, ces enfants n'arrivent pas à être les meilleurs, mais ayant besoin d'être reconnus, excellent en étant « le pire ». Des moyens doivent être mis pour travailler avec les équipes de professeurs, pour travailler le lien entre parents et professeurs.

Association « Raconte-nous ton histoire » _ Un travail important est à faire auprès des enseignants et des parents pour les enfants d'origine étrangère : ils sont dans un monde d'adultes pauvres, qui n'a

pas le réseau adulte qui se serait construit dès l'enfance. Les parents et enseignants doivent alors occuper la place de tous les adultes qui construisent le réseau des enfants qui ne sont pas d'origine étrangère. C'est à nous de créer ce réseau, qui doit venir en complément des enseignants et parents qui ne peuvent pas tout porter. M. Yahyaoui : un facteur géopolitique vient-il se rajouter aux facteurs de vulnérabilité des enfants d'origine étrangère ?

M. Yahyaoui _ les facteurs évoqués précédemment sont généraux, non propres aux enfants de migrants. La question de la frustration est centrale, y compris en termes de contenant et de contenance : ces enfants se trouvent en situation de privation parce que le cadre familial n'offre pas les conditions de la contention et de la contenance. Ces interférences imposées au vécu des parents font que ces parents ont des difficultés à s'offrir comme des images consistantes et pérennes comme support où la destructivité de l'adolescent peut se vivre sans détruire l'adolescent. L'agir est adolescent. La vulnérabilité narcissique est adolescente. La dépression est adolescente. A des seuils supportables et dépassables : ce sont des « maladies normales », si le cadre (et donc les adultes) est suffisamment contenant. Les familles migrantes viennent amplifier par des phénomènes particuliers liés à l'exode les phénomènes adolescents. M. Yahyaoui va dans les quartiers animer des groupes de psychosociologie entre parents pour construire des liens entre les parents : le dehors peut alors être garanti par le regard de chaque parent. Pourquoi ne faudrait-il pas tout un quartier pour élever les enfants de ce quartier ?

Educateur Feu Vert 11 _ chez les jeunes, la notion de quête de sens revient souvent, mise à mal par la crise identitaire et les facteurs mis ici en évidence. Dans quelle mesure prendre en compte cette quête de sens ? En se référant aux travaux de Bourdieu sur la notion d'habitus et le capital culturel, ces jeunes connaissent surtout mal le capital dont ils disposent : les jeunes ont un héritage culturel qu'ils ne connaissent pas. Comment permettre aux jeunes de prendre conscience de ce capital dont ils disposent ?

M. Chambry _ quel que soit ce qu'on investit, il y aura toujours du manque. Il s'agit de ne pas être persécuté par ce manque. Ce manque n'est pas valorisé et soutenu par les idéaux de la société. On n'apprend pas à avoir du plaisir dans le manque : c'est dans l'ennui que l'enfant développe sa créativité. Cela interroge nos modèles adultes dans notre société occidentale. Il s'agit de leur faire confiance pour dégager d'autres voies.

M. Yahyaoui _ la question du sens est transversale, n'a pas d'origine. S'il y a un problème récurrent chez les enfants issus de l'immigration, c'est le problème de la faillite de la fonction de transmission chez les parents, qui donne lieu à des valises verrouillées. La maison qu'on construit là-bas est une réponse fictionnelle au manque, qui empêche l'accès au temps et à l'espace de l'ici et maintenant et du futur.

Table ronde : les institutions entre crainte et créativité

Edgar Laloum, éducateur

Il a été éducateur en PS en Israël. Il s'étonne que, pour lui, les clubs de PS n'existent plus en France, en tant que lieu de vie permanent. Ces lieux de vie ne peuvent pas tenir parce qu'ils demandent quatre ou cinq éducateurs pour les faire vivre. Une douzaine existe encore à Jérusalem. Le club de PS a dû s'adapter, en 81, à une violence israélo-palestinienne très importante. Quand on est adolescent en Israël, on sait qu'à 18 ans, on va faire trois ans de service militaire. Le travail qu'on peut faire comme éducateur ici en France, pour l'accompagner dans une projection, est interrompue pendant ce long tunnel de trois ans. Quand on ne fait pas l'armée en Israël, on perd certains droits (prêt pour acheter une maison par exemple). Il faut donc, en tant qu'éducateur, préparer ces jeunes à faire l'armée.

Il y a là-bas une guerre, qui fait partie du quotidien. Ce quotidien semble serein de l'extérieur, mais chaque parent sait que son enfant va se retrouver avec un uniforme et un fusil. Il y a une permissivité qui répond à cela et qui n'est pas vu ailleurs. Les familles sont plus qu'absentes, elles sont dans cette dimension de permissivité excessive. Les éducateurs représentent un cadre encore plus sérieux que celui que leurs parents devaient mettre en place. Certains parents n'ont pas les moyens de mettre ce cadre, mais il y a une dimension supplémentaire. Le budget du lieu de vie, de 500€ par mois, est régi par deux AG par mois. C'est une dimension de ce que signifie la gestion d'un budget qui n'aurait pas existé sans fréquenter ce lieu.

La toxicomanie, en Israël, est développée, comme la prostitution ou encore la délinquance. Il y a, aussi, les jeunes palestiniens : leur réalité est assez différente. On n'a pas pu créer de club de PS dans le territoire palestinien. Dans l'association, quand cela a été proposé, il y a eu une réaction très positive dans un premier temps. Dans un second temps, la question a été « qui sommes nous, nous, occupants israéliens, pour leur proposer un lieu de notre place d'occupants ? ». Deux clubs ont été accompagnés dans des camps de réfugiés par les palestiniens. Dans les années 90, au moment du processus d'Oslo, différents projets se sont créés, dont un sur 4/5 ans : les villages de la tolérance. Cela s'appuie sur une relation mise en place entre trois délégations de jeunes palestiniens, de jeunes israéliens, de jeunes français. Les rencontres se sont faites dans chaque pays, les habitants décidant de ce qui se fait dans le pays accueillant. Des débats entre les jeunes ont eu lieu, tranquilisés (malgré les mots durs employés) par les temps de traduction. Tous les matins, ces trois groupes mettaient en place des ateliers qui ont permis la présentation de production. La troisième rencontre s'est faite en France. L'accueil a démarré par un séminaire autour de la laïcité (qui n'a aucune traduction ni en hébreu ni en arabe). L'appartenance religieuse, pour les israéliens comme pour les palestiniens, est une évidence, même si on ne pratique pas sa religion.

L'identité tronquée : les jeunes israéliens dans des situations de grande précarité sont pratiquement tous issus de pays arabes (majoritairement marocains). Toute une partie du langage hébreu est passé dans l'arabe utilisé par les jeunes : tout le langage de l'occupation. Toute une partie du langage arabe est passé dans l'hébreu des jeunes : tout le langage de la convivialité. Ce transfert d'un vocabulaire « ennemi » positif dans un conflit n'existe nulle part ailleurs. Néanmoins, M. Laloum a surtout travaillé avec des jeunes issus de l'immigration arabe. Ils étaient appelés, en arrivant, « les juifs arabes ». Ils se sont attachés à effacer leur arabité dans ce pays où l'ennemi était arabe. Les troisièmes générations ont été privées d'une partie de leur héritage, que leurs parents n'ont pas transmis par honte. Ces jeunes sont allés chercher dans le langage palestinien quelque chose qui leur manque. Un des éléments qui fait violence dans le rapport entre israéliens et palestiniens est le fait que les valeurs et modes de l'autre camp ne sont pas connues.

Mohand Hamidouche, directeur MECS Cotxet

Il a beaucoup travaillé en foyer d'accueil d'urgence : la violence qui a généré la séparation se transfère dans le foyer et, parfois, s'y poursuit. En MECS, les accueils durent en moyenne 22/23 mois, ce qui masque de grands écarts (jusqu'à 6 ans de vie). Les MECS portent donc une responsabilité importante sur ce que ces enfants deviennent. Un des points essentiels est que, face à ces difficultés que manifestent les adolescents notamment sous forme de violence, seul, on ne peut pas y arriver.

A Paris, en 2008, le constat est qu'il y a 80 enfants, de 10 à 17 ans, à l'hôtel de quelques semaines à plusieurs mois (jusqu'à plus de 2 ans). On imagine la difficulté pour les TS, se succédant 24/24, d'aider ces adolescents à se projeter en un lendemain où ils risquent, de nouveau, de se faire mettre dehors des institutions. Il s'agit de donner à ces jeunes l'idée de l'espoir de construire un projet.

La réflexion a amené à se demander s'il fallait créer un lieu spécifique, dans la ville, accueillant des adolescents avec des niveaux de difficultés identiques qui risquaient de se mettre en résonance,

mixte, à partir de 6 ans, avec des travailleurs sociaux seuls auxquels on allait demander de s'en occuper. Avec les services de l'ASE, Cotxet a mené cette réflexion. Très vite, il a fallu s'ouvrir à la question du soin pour allier la psychiatrie à l'éducatif, sans se remettre dans un mille-feuilles où chacun intervient à tour de rôle. L'association s'est rapprochée du SIAPA, des services de Sainte-Anne, de CMP, pour essayer de faire un maillage qui permette de poursuivre du soin qui avait été commencé, sans émettre de jugement négatif sur le travail éducatif réalisé jusque-là.

Un lieu d'accueil a été monté. C'est une petite maison dans une grosse institution avec 7 jeunes, 8 éducateurs, 1 psychologue, 1 pédopsychiatre, 1 maîtresse de maison, 1 CdS et le réseau. Il y a peu de présence de l'Education nationale, ces jeunes étant en échec scolaire et de formation souvent. La maison a ouvert en janvier 2011. En 10 jours, 6 adolescents ont été accueillis. Le 11 janvier, la police intervenait, les éducateurs voyaient la médecine du travail, le mobilier avait été cassé... il y a eu une concentration de violence, verbale, peu physique, entre eux, sur des choses qui semblaient banales pour eux. L'équipe a été débordée par la proposition intellectuellement abordable, mais très vite testée par les jeunes : « quoi qu'il arrive, tu ne seras jamais viré ! ». On sait qu'il faut passer l'étape de l'attaque (du lieu, de l'adulte, du cadre, de la décision). Quand les jeunes ont vu que le lieu était réparé après qu'ils l'aient cassé, ils ont testé la solidité des adultes, verbalement et physiquement. La violence contre les éducatrices en particulier a été très forte (ce lieu accueille des garçons), avec l'idée que « tout cela va bientôt finir ». Il s'agit d'aller au bout du harcèlement envers l'institution et les personnes pour aller vers la fin de l'accueil. Lorsque le directeur recevait ces adolescents, ils lui disaient « tu n'as qu'à me virer ». Les parenthèses possibles étaient les séjours de rupture et les hospitalisations. Au retour, les relations étaient différentes.

Dans les relations au soin, il faut réussir à se comprendre. Quand les éducateurs ont préparé le terrain, après avoir identifié le besoin, réussi à amener le jeune, et s'entendent dire « il ne veut pas, on ne fait pas », c'est parfois difficile... Pour un adolescent, avec 15 ans de placement, dans le bureau de l'ASE, après de multiples tentatives, il s'agissait de mettre en place une solution alternative pour le jeune. Ce dernier dit « je ne partirai pas, parce que vous voulez me faire faire le tour de la France pour m'abandonner quelque part et ça je ne veux pas. » Le jeune exprime, là, sa volonté de rester dans l'espace où il est accueilli. Le jeune menace de frapper la responsable de secteur, l'éducateur... Le directeur promet alors que le jeune reviendra, lui remet une clé, et lui dit que, huit jours après, il devra la lui rendre. Le jeune prend la clé, et accepte le départ. L'arrêt de la violence ne tient parfois pas à grand-chose, appelle la créativité, qui ne vient pas toujours, mais qui appelle de ne pas se mettre en miroir.

L'acte de violence peut, en lui-même, ne pas être un motif d'exclusion. Cela peut ouvrir un débat, notamment de la part du personnel qui subit cette violence. Nous ne sommes pas tous égaux devant la violence. La seule façon de dépasser la subjectivité de la notion de violence est de convoquer la loi. Les TS victimes de violence sont encouragés à porter plainte, tout en imaginant de pouvoir continuer à travailler avec ce même adolescent. De la violence de ces adolescents, on a fait quelque chose qui les reconnaissait, puisqu'on les a exclus !

Joseph Rosseto, principal

Il a été principal à Bobigny pendant les émeutes de 2005 et 2009.

Bien souvent, ce sont les adultes, par leur mal-être, qui créent des tensions. Cela passe par des espaces de création par exemple.

Dans les espaces communs, il y a des espaces de différenciation également. Par exemple, sept à dix enfants sont pris par le professeur le plus expérimenté pendant 8h par semaine, sur la base de diagnostic et de réflexion partagés entre les trois professeurs de maths. Les professeurs progressent et les enfants ne sont pas lâchés. Un tutorat est mis en place en plus, et les enfants s'en disent ravis. Des ateliers EPI (interdisciplinaires) sont mis en place, en lien avec la réforme maintenant : deux professeurs de deux matières travaillent ensemble avec les enfants pendant un an, autour d'une expérience créatrice qui produit quelque chose.

En 3^{ème}, il y a des contrats avec des enfants qui ont besoin d'un coup de pouce. On fait venir les parents, le PP, les autres professeurs. L'enfant s'engage sur des objectifs, et cela est examiné au conseil de classe. Cela leur permet de reprendre courage.

Tout cela a changé le regard des professeurs sur les élèves, et d'installer une écoute exigeante et attentive à la différence.

Si on donne aux enfants du « tout fait », ils n'ont pas envie de s'y inscrire. Si on leur donne la possibilité de créer quelque chose, dans un moment où ils se transforment physiquement et psychiquement, cela leur permet d'entrer dans le monde des adultes en étant responsabilisé. ImagineM est un site qui propose un ensemble de démarches créatives.

Un projet se déroule pour les 4^{ème} et 3^{ème} pendant un an, prenant appui sur les textes fondateurs de notre civilisation, faisant appel à la mémoire ancestrale. Il est important de prendre appui sur l'histoire. Depuis deux mois, se déroule le projet « sur la ligne verte » autour de la danse et du voyage : l'histoire d'adolescents qui vivent dans une ville en guerre, où des factions de différentes religions s'affrontent. Ces enfants sont victimes d'un drame qui les traumatise et décide de monter Antigone avec différentes factions. Il a été très difficile de la faire, parce que cela a pris corps pendant le temps des attentats. Le principal mène des ateliers avec des 3^{ème} et des 4^{ème}, et il se nourrit de cela : il ne pourrait pas déceler les potentialités des enfants sans ces espaces.

Dans un établissement scolaire, il y a de nombreuses transgressions. Comment arriver à créer un bien-être, à traiter ces transgressions de façon juste ? Dans son établissement scolaire, rien ne peut passer, toutes les transgressions sont traitées. Il y a une commission, présidée par le principal, qui se réunit une fois par semaine, et reçoit ces enfants qui ont transgressé. Il s'agit de prendre le temps de réfléchir, de ne pas réagir à chaud. Cela permet de la distanciation pour un traitement juste. Pendant ce temps, les adultes parlent aux enfants, expliquent pourquoi ils sont là. C'est un travail posé, connu maintenant. Les parents sont reçus ensuite. Cela évite tout conseil de discipline. Les choses sont justes.

Table ronde : des lieux et des dispositifs tiers

ADCLIC (Jean-Baptiste et Imène)

En PS, le fonctionnement s'appuie sur le non-mandatement, la libre adhésion et l'anonymat. Cela signifie qu'on ne dit pas tout ce qu'on sait au collège tant qu'il ne nous l'a pas autorisé ; cela signifie qu'on ne rencontre l'éducateur d'AED tant que le jeune ne nous y a pas autorisé. Le travail de rue de 14h à 21h (plus tôt ou plus tard en fonction des besoins) se fait sur La Chapelle.

Une grande partie du travail est du travail de rue, pour entrer en relation avec les jeunes sur leur lieu de vie (devant les collèges, les coins de rue qu'ils fréquentent) pour pouvoir être identifié et les connaître, faire le point sur les besoins et les actions qu'on va pouvoir mettre en œuvre. Ce sont alors les « règles de rue » qui prévalent : ils ont leur espace, et c'est « leur fonctionnement qui vaut ».

Au local, on propose du temps autour de la scolarité, de la langue des signes... dans le local, c'est un terrain neutre : pas de consommation dans et aux alentours du local, ce n'est pas la place des rixes non plus.

Sur le territoire, limite entre 18^{ème} et 19^{ème}, depuis janvier, des groupes, de 10 à 16 ans, se rencontrent « pour en découdre ». Cela part souvent d'histoires nées sur les réseaux sociaux. Au début, on y était pour voir quels jeunes intervenaient, du 18^{ème}, du 19^{ème}, pas forcément de notre secteur d'intervention. Ces jeunes ont fini par demander si cela amusait les éducateurs de les voir se « mettre dessus ». Les éducateurs ont répondu que, justement, ils étaient là pour assurer une forme de sécurité, pour tenter de leur proposer autre chose.

Comme cela se prolongeait, l'ADCLJC a monté un groupe de paroles avec les commerçants et les autres associations pour que chacun propose ses idées. Les élus se sont saisis de cet outil, y faisant venir les acteurs du 19^{ème}. Cela a permis la rencontre de tous les acteurs, associatifs et commerçants. Avant cela, le contact existait avec le club de PS du 19^{ème}, cela permettant de faciliter la rencontre avec ces jeunes.

Il faut imaginer des altercations de 20 contre 20, avec des bâtons, des bouteilles en verre, de jeunes qui ne reconnaissent pas les plus de 18 ans comme des individus : les parents qui passent sur le pont Riquet et tentent d'arrêter la bagarre sont esquivés. Ces jeunes n'étaient plus des individus, mais un groupe. Il s'agissait de déconstruire le groupe pour faire émerger des individualités. La MCV, sur le 19^{ème}, faisait la même chose.

Un éducateur est venu prendre des mains d'un petit de 10 ans une bouteille de verre. Des grands sont intervenus en pensant qu'il agressait le plus jeune. Ce sont des jeunes du 18^{ème} qui sont venus préciser qu'il était « gentil, un éducateur ». Même si les éducateurs avaient l'impression de ne pas avoir d'impact, cela montre quand même que les jeunes avaient identifié les éducateurs sur le secteur. Cela a fait prendre conscience qu'une autre action était nécessaire. Comment remettre de l'humain ? Comment redonner une place aux adultes ? L'équipe est en train de monter un collectif de mamans, qui puissent exprimer leurs difficultés, et faire émerger, ensemble, des solutions.

Il s'agit pour les éducateurs d'aller vers les jeunes pour leur permettre de trouver eux-mêmes des solutions. Dans le local, il y a des actions différentes, de petites activités au jour le jour ou plus régulières. En posant un cadre, dans ce local, les éducateurs voient des relations différentes.

Un grand jeune, 17 ans, cherche physiquement un des éducateurs. Lorsque ce dernier ne répond pas, il va se confronter aux plus jeunes. Lorsque l'éducateur, après avoir reposé le cadre, n'en peut plus, les autres éducateurs viennent faire tiers, se relaient. Très vite, le jeune s'échappe du local. Quand il y revient, le non-dit ne s'installe pas : les éducateurs en parlent avec lui. Le jeune peut dire « j'ai été trop loin ». L'adulte garde sa position bienveillante, ne passe pas à l'acte. Ce jeune s'est tourné vers l'ADCLJC, particulièrement vers cet éducateur, pour écrire sa lettre de motivation, pour faire faire ses papiers, quand il rencontre un conflit avec son père. La présence de l'éducateur suffit parfois, dans son regard bienveillant, sans avoir « à faire » grand-chose. Lorsque le jeune nous agresse, parfois, c'est parce que notre propre position agresse le jeune. Il nous faut alors être en mesure de remettre en question cette position, qui permet d'entrer en relation, d'ouvrir la discussion.

Ateliers boxe éducative (AJAM : Chérif, APEES : Toufik)

Toufik a été éducateur à l'AJAM il y a plus de cinq ans. Il a initié la boxe éducative sur le territoire parisien, par le biais de la PS.

Exercer la fonction d'arbitre, exercer la fonction de boxeur, constater que faire respecter la loi n'est pas simple ! La boxe éducative doit permettre de montrer d'autres qualités que celles de taper fort.

Cela amène les jeunes à réfléchir aux conséquences de se contrôler, pour transférer ensuite ces compétences vers la vie sociale. La boxe éducative s'inscrit dans la continuité du travail fait à l'école : prendre la parole, savoir articuler, connaître du vocabulaire pour exprimer ses émotions, ses décisions. C'est un travail de verbalisation aussi, et une reconnaissance des qualités, essentielle pour le développement de l'enfant. La boxe éducative contribue à faire levier par le travail fait sur le corps, le travail sur la confiance en soi, la pratique sportive, participer à un cadre qui leur donne une place.

