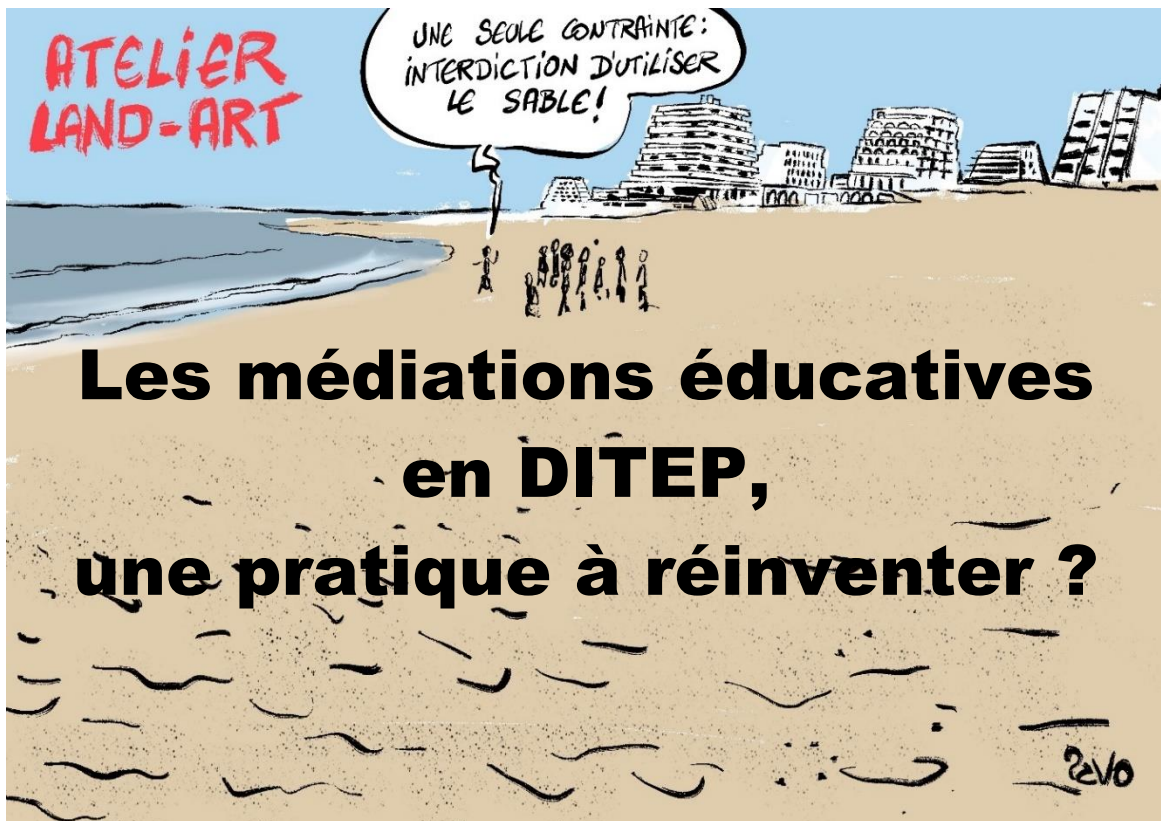




L'ESSOR

Formation

Pour être acteur de sa vie



Les médiations éducatives en DITEP, une pratique à réinventer ?

Colloque organisé par L'ESSOR Formation

**Du lundi 25 au mercredi 27 octobre 2021
Au Palais des Congrès Jean BALLADUR – 34280 La Grande Motte**

Sommaire

Ouverture des journées d'étude	P 3
Alain CHAMPEAUX, Président de L'Association L'ESSOR	
Présentation et animation des journées d'étude	
Ulrike KIRCHHOFS, Directrice du DITEP L'ESSOR Jean Plaquevent -	
La médiation un outil au service de la relation	P 6
Philippe GABERAN, éducateur spécialisé et Docteur en sciences de l'éducation	
La médiation avec les enfants 2.0	P 23
Jean Paul GAILLARD, Docteur en psychologie, membre titulaire de la société française de thérapie familiale	
Qu'est-ce qu'on fait là ? – Restitution des Ateliers	P 44
Cindy POUGETOUX et Pauline MARTIN – Adjointes de direction éducatif L'ESSOR Clairval	
Les jeux vidéo, ce n'est pas bien ?!	P 49
Lorelei DIETRICH, Psychologue	
La médiation éducative un travail clinique ?	P 62
Interventions et table ronde : Ce que pensent les psys	
J.J. JOUSSELIN, Pédopsychiatre, praticien hospitalier, médecin honoraire des hôpitaux	
Michel BOTBOL, Pédopsychiatre et Professeur d'université	
Ulrike KIRCHHOFS, Directrice du DITEP L'ESSOR Jean Plaquevent	
Clôture journée d'étude	P 76
Gaël ESCAFFRE : Directeur Général de L'Association L'ESSOR	

LES MÉDIATIONS ÉDUCATIVES EN DITEP

Une pratique à réinventer ?

La Grande-Motte, les 25, 26 et 27 octobre 2021

25 octobre

Ulrike KIRCHHOFS : Bonjour à toutes et tous. Bienvenue au colloque de L'ESSOR à la Grande-Motte. Je suis directrice de l'ITEP Jean Plaquevent à Saint-Ignan. Nous allons passer trois journées ensemble sur le thème des médiations éducatives en DITEP. Ce colloque a été élaboré par un comité de pilotage constitué de Cindy Pougetoux, Pauline Martin, Pierrette Jeannin et Martine Viale . Je remercie également les éducateurs qui organiseront les ateliers demain. Tout au long de ce colloque, le dessinateur PAVO interviendra pour illustrer les débats et les animations. Je laisse la parole à M. Champeaux, qui va ouvrir nos travaux.

M. CHAMPEAUX : Bonjour à tous. J'adresse d'abord tous mes remerciements aux organisateurs. C'est un grand plaisir pour moi d'être parmi vous, d'autant plus que cela fait toujours plaisir de retrouver le soleil du Sud. Ces journées de réflexion, d'échange et de partage sont importantes pour faire face aux défis de notre environnement, qui évolue en permanence. Je voudrais remercier toutes les équipes de L'ESSOR pour ce qu'elles ont vécu au cours des derniers mois durant cette période de crise, devant s'adapter à des protocoles et gérer des instructions contradictoires. Globalement tout s'est bien passé, nous avons finalement eu peu de cas et surtout peu de cas graves. De très belles choses ont été faites et je tenais à le saluer.

Aujourd'hui, L'ESSOR comprend environ 1 200 salariés et accueille environ 6 500 personnes. Les trois grands domaines traditionnels de notre association ont évolué depuis une dizaine d'années, puisqu'à côté de la protection de l'enfance et de l'insertion, à côté des jeunes en difficulté psychologique, à côté des adultes en situation en handicap psychique, sont apparus le pôle dédié à l'épilepsie et au polyhandicap et des établissements en charge de déficiences intellectuelles et de déficiences auditives (pour enfants et adolescents). Régionalement, nous restons assez proches des territoires où nous étions présents, dans le grand Sud-Ouest et dans la région parisienne. Quelques irréductibles Gaulois sont situés un peu à l'écart de ces zones géographiques : le Var, la Haute-Loire et le Calvados.

Suite aux nouvelles orientations stratégiques et au nouveau projet associatif qui a été voté en assemblée générale l'année dernière et cette année, un certain nombre d'actions ont été menées, dont le dispositif Plaquevent. Nous avons un nouveau logo, de nouvelles dénominations de dispositifs, et le nouveau site internet devrait être terminé à la fin janvier 2022. De plus, nous avons souhaité une plus grande présence auprès des financeurs et des ARS, mais aussi auprès des Conseils départementaux, des sénateurs, des députés et des maires, ce qui se traduit par des rendez-vous et des prises de position sur un certain nombre de sujets, mais également par une plus grande représentation aux organismes représentatifs de la profession, puisque maintenant L'ESSOR siège, par l'intermédiaire de Gaël Escaffre, au conseil d'administration de l'UNIOPSS, étant précisé que nous étions déjà présents dans les URIOPSS. Nous avons pris la parole aussi sur un certain nombre de sujets d'actualité, tout particulièrement sur les difficultés de recrutement dans le secteur médico-social, ce qui est aujourd'hui notre plus grande préoccupation.

L'accompagnement que nous voulons réaliser et qui correspond aux valeurs de L'ESSOR repose sur la qualité et l'efficacité des personnels qui y travaillent. Or, nos métiers sont de moins en moins attractifs, et nous traversons actuellement une grande crise de recrutement, plus ou moins importante selon les métiers ou selon les régions. Notre rôle est d'attirer l'attention des pouvoirs publics et des décideurs sur

cette situation. Nous ne pouvons assurer un accueil de qualité qu'avec des effectifs suffisants et un personnel de qualité.

Le bureau et le conseil d'administration de L'ESSOR sont bien conscients que les ITEP sont en pleine mutation, déjà avec le passage d'ITEP en DITEP et avec la disparition de certains de nos « vieux murs », qui n'étaient plus complètement adaptés. L'évolution se traduit notamment par un éclatement des dispositifs pour mieux se rapprocher des personnes accompagnées et mieux inclure nos actions dans la vie de tous les jours.

Nous sommes conscients des bouleversements que cela entraîne pour toutes les personnes qui travaillent dans les DITEP, dans leurs déplacements et leurs façons de travailler. Mais je crois que ce sont aussi de formidables opportunités. Ne revenons-nous, par certains côtés, aux gênes de notre association, à la démarche de Jean Plaquevent, à cette capacité d'innover et de toujours mieux répondre aux attentes des personnes que nous accompagnons, afin de leur permettre d'être pleinement acteurs de leur vie ? Cela bouleverse les façons de travailler et je crois que c'est le thème central de ce colloque.

La médiation éducative est connue et pratiquée depuis longtemps, mais comment doit-elle se transformer quand on passe d'un univers d'internat, parfois un peu isolé du monde, à des dispositifs dispersés sur le territoire, et en interaction permanente avec d'autres acteurs du terrain (associations sportives et culturelles, enseignants) ?

Je n'ai aucune compétence pour en parler, mais je trouve les thèmes dont vous allez discuter très intéressants et je comprends bien la nécessité de réinventer les pratiques et le besoin que vous avez d'échanger ensemble. Bonnes journées d'étude ! Bon courage à tous !

Ulrike KIRCHHOFS : Pendant trois jours, nous allons écouter, échanger, partager nos pratiques, et pas seulement dans cet amphithéâtre, car nous avons voulu que ce colloque comporte une partie de partage des médiations lors d'ateliers. Réunir des professionnels des huit ITEP de l'association est un peu une aventure. On entend parfois que les professionnels finissent par adapter quelque peu les comportements du public qu'ils accompagnent ; je ne sais pas si c'est exact. Les jeunes accompagnés sont souvent fragiles, difficiles, agités, bruyants, caractériels disait-on autrefois ; ils sont aussi attachants, ils sont vivants. Peut-être qu'à force de côtoyer ces enfants, on finit par partager quelques traits, à moins de les avoir déjà et ce serait pour cette raison que l'on travaille en ITEP. Plutôt que de se focaliser seulement sur les troubles et les différences, nous préférons garder en tête ce qui nous réunit, et c'est en ce sens que nous vous souhaitons un colloque plein de rencontres, un colloque vivant.

Avant de vous présenter le premier intervenant, Philippe Gaberan, je vais vous présenter un peu l'histoire de la thématique de nos journées. Le thème émane d'échanges au niveau des instances de L'ESSOR autour de plusieurs questions. Savons-nous encore nous occuper des enfants ? Avec la diminution des temps de l'internat, les éducateurs n'ont-ils pas perdu un peu de leur technicité ou, pour le dire autrement, de matière brute pour fonder la relation éducative ? N'était-ce pas mieux avant ? Cette question est forcément posée par des anciens, mais pas seulement, et c'est cela qui est inquiétant. Chacun a des exemples concrets d'activité, d'atelier, des « trucs qui marchent sur le terrain ». Nous avons envie d'approfondir le sujet des médiations éducatives à la fois théoriquement et en pratique. Pour cela, nous allons également nous appuyer sur Jean Plaquevent.

J'ai la chance de travailler à Saint-Ignan, de pouvoir consulter des archives, des livres, des écrits du fondateur de L'ESSOR. Dans un ouvrage qui s'appelle *Le Premier Droit de l'enfant*, il nous dit que « l'éducation n'est pas un petit « agrément pour amateurs et imbéciles ». Il critique assez vertement les formations : « Des gens vous délivrent un diplôme d'attitude à cela, à l'éducation, après un an de cours et des conférences sur la question et un an de stage dans des établissements où l'on peut passer en revue tout ce qu'il ne faut pas faire. Faut-il ajouter que ceux qui font les cours et les conférences ont rarement pratiqué eux-mêmes ? Enfin, l'eussent-ils pratiqué, cela, l'éducation, elle ne s'enseigne pas plus par la causerie que le piano, la boxe ou la tauromachie. Qu'on imagine une école de toréros où l'on

ferait la première année des conférences sur l'anatomie et la physiologie du taureau et même sa psychologie ou sa psychopathologie ; la deuxième année des stages dans les centres d'élevage et les abattoirs ; puis, muni d'un diplôme, on mettrait le toréro dans l'arène. » On va passer rapidement sur le rapprochement entre toréro et éducateur, qui peut-être ne paraît pas très heureux aujourd'hui ;

personnellement, je préfère l'idée du piano. Je pense que ce dont il s'agissait pour Jean Plaquevent, c'était d'avoir un niveau d'exigence pour un métier qui nécessite la tête et le corps et qui était donc à la fois technique et pratique, voire artistique par moments. Jean Plaquevent avait compris qu'il faut sans cesse tenter d'améliorer nos outils, et cela se fait dans un va-et-vient constant entre théorie et pratique tout au long de la vie professionnelle. C'est la raison pour laquelle, à L'ESSOR, nous nous réunissons régulièrement lors de journées d'étude. C'est ce que nous allons vous proposer de faire durant trois jours, réfléchir ensemble et relier la tête et les jambes (pour ceux qui feront du VTT demain !).

Je vais maintenant accueillir Philippe Gaberan, qui est un ancien éducateur spécialisé, docteur en sciences de l'éducation, responsable de centre de formation, auteur de nombreux ouvrages traitant de l'éducation spécialisée. Je suis certaine que vous êtes plusieurs à l'avoir lu puisqu'il est dans toute les bibliographies des mémoires des éducateurs spécialisés, aux côtés de Rouzel et du duo indétronable Capul et Lemay. Philippe Gaberan est un homme du terrain, engagé depuis de nombreuses années dans la réflexion, l'écriture et la transmission du métier. Je suis très contente qu'il nous fasse l'honneur d'être là parmi nous aujourd'hui.

La médiation, un outil au service de la relation

Philippe GABERAN : Bonjour à toutes et à tous. Merci de m'accueillir parmi vous. Je suis là pendant les trois jours, parce que vos travaux, vos réflexions m'intéressent. Je vais insister sur un certain nombre de points qui risquent de vous percuter, de vous déranger, de vous agacer, de vous énerver, et je suis à votre disposition pour pouvoir en discuter au cours de ces journées. Avant d'entrer dans le vif du sujet, je voudrais apporter quelques précisions de vocabulaire, en particulier parce que je vais distinguer la notion de *gamin* et la notion d'*enfant*. Dans ma filiation à Fernand Deligny, j'appelle « gamin » tout enfant dont la trajectoire de vie a été impactée par des événements de nature traumatique ; en revanche, j'appelle « enfant » le petit de l'Homme qui grandit dans un environnement suffisamment sécurisant pour que cet accompagnement se fasse au mieux de ses intérêts. Je serai aussi amené à distinguer *profession* et *métier* : la profession est une commande sociale, elle est souvent définie par des décrets, des diplômes, des textes réglementaires (conventions, droit du travail...) ; le métier est la façon singulière dont chacun d'entre vous exerce sa profession.

Le 30 septembre 2021, journée hautement symbolique qui marque l'abrogation des ordonnances de 1945 et l'entrée en vigueur du Code de justice pénale des mineurs (CJPM), j'étais invité à réfléchir avec les équipes de la PJJ de la région Orléans Centre sur ce que veut dire « être éducateur » dans un cadre contraint. Le moment venu, je leur disais comment pour préparer ma rencontre avec eux, j'avais visionné sur YouTube l'interview d'une directrice d'un tout nouvel établissement de la PJJ par le journaliste d'une radio locale. Je leur expliquais ma surprise et mon désarroi à entendre celle-ci être extrêmement claire sur le volet insertion ou réinsertion de la mission confiée à son établissement et, en revanche, être beaucoup plus maladroite voire inexistante pour donner à comprendre le volet éducatif de cette même mission. Une mission éducative que rappelle et confirme pourtant le CJPM. Comme placée sur la défensive, elle fut dans l'impossibilité de donner à entendre en quoi ces jeunes perçus comme violents, délinquants voire criminels pouvaient être aussi des jeunes souffrants parce qu'eux-mêmes victimes. Elle manqua la possibilité, par exemple, de rappeler que la notion de « réparation » au cœur de la démarche en protection judiciaire de la jeunesse concerne autant la victime que l'auteur des faits commis à l'égard de celle-ci. De sorte que provoquée par le journaliste sur la question de la violence de ces jeunes et de leur passage à l'acte, elle fut dans l'impossibilité d'expliquer en quoi la mobilisation de techniques éducatives, par exemple l'aménagement d'une salle dédiée aux sports de combat, était un outil essentiel de la relation éducative et de l'accompagnement de ces jeunes. Au point que, sur un ton mi moqueur mi censeur, le journaliste lui répliqua : « Ce n'est tout de même pas le Club Med votre établissement ! » Non, ce n'est pas le Club Med, s'empressa-t-elle de confirmer... mais sans plus d'argument.

Cet exemple placé en introduction à cette intervention n'a rien d'anecdotique. Il illustre comment, trop souvent, lorsqu'il est demandé à des éducateurs « de dire en quoi consiste leur métier », ces derniers en viennent à bafouiller de vagues indications telles que : « Eh bien, on joue au foot avec les gamins », « On les aide à faire leur devoir ou à faire leur toilette », en bref « On fait des trucs comme ça quoi ! » Qu'il soit bien entendu : ni je ne juge ni je ne me moque. En revanche, je constate comment, trop souvent, et à leurs dépens, les éducateurs escamotent la complexité d'un agir sous la banalité d'un faire. Ils sont dans l'incapacité de soutenir cette distinction fondamentale entre l'agir et le faire pourtant déjà soulignée par Fernand Deligny, et se retrouvent dans l'incapacité à pouvoir porter par leur discours la distinction entre les objectifs d'une activité, tels que s'approprier les gestes techniques liés à un sport de combat, et les enjeux de cette même activité, par exemple offrir la possibilité à des gamins à reconnaître qu'un adversaire n'est pas forcément un ennemi ou bien qu'affronter une opposition ne se résout pas forcément par la destruction de celle-ci. En clair, si le « faire éducatif » a trait à des objectifs liés à la conduite de l'activité, l'agir éducatif, quant à lui, vient expliciter les enjeux liés à la transformation du comportement des gamins. Nul doute que quiconque anime un atelier de technique de médiation éducative connaît cette distinction entre les objectifs et les enjeux ; reste qu'au moment de l'expliquer,

les mots manquent et le discours peine à être entendu parce qu'il peine à faire autorité. À chaque fois que j'ai le bonheur de rencontrer des équipes éducatives, et notamment dans le cadre de groupes de réflexion sur la pratique, je demeure sidéré par le fossé entre, d'une part, la qualité de l'intuition qu'ils ont des actions à conduire (en clair de la justesse de leurs diagnostics, de la pertinence de leurs pronostics et la diversité de leurs stratégies), et, d'autre part, la faiblesse du vocabulaire pour venir la conceptualiser. Je suis certain que la majorité des personnes ici présentes connaît le nom de Winnicott, qu'elle a sinon lu du moins entendu parler de cet ouvrage essentiel qu'est *Jeu et réalité* pour la compréhension du rôle essentiel exercé par la pratique des activités ludiques et/ou créatrices dans le développement harmonieux de l'enfant. Mais c'est comme si tous ces savoirs appris et parfaitement récités à l'école devenaient choses inutiles pour soutenir une pratique professionnelle. Faut-il alors s'étonner que des personnes étrangères à une pratique du métier puissent venir contester aussi aisément l'utilité de former des éducateurs à bac+3 si pour les entendre témoigner d'un faire aussi dérisoire que celui qu'ils donnent à lire ou à entendre par leurs écrits et leurs discours ?

Mes propos sont rudes, je le reconnais ; mais ils ne sont en rien caricaturaux. Force est d'admettre que les éducateurs parlent mal de leur métier. Et ils en parlent mal non pas parce qu'ils ne savent pas de quoi ils parlent mais parce qu'ils ne veulent pas en parler. Ils se plaisent à cultiver cette image d'acteurs rebelles à toute mise en mots de leurs pratiques qui colle à la représentation de ce qu'ils sont. Ils mettent un point d'honneur à tenir pour suspect tout essai de théorisation ayant prétention à généraliser ce qui pour eux doit demeurer de l'ordre du singulier. Ils entretiennent avec une certaine jouissance, pour ne pas dire avec une jouissance certaine, la confusion entre savoir rendre des comptes sur leur pratique (écrits de commande) et savoir rendre compte de leur pratique (écrit d'engagement). Une fois encore, je le redis, mes propos peuvent paraître rudes voire excessifs ; je l'admets. Mais j'aime trop ce métier d'éducateur et j'aime trop les acteurs de ce métier, que vous êtes, pour assister impavide à la démolition de celui-ci et à votre disparition, non plus simplement annoncée mais déjà effectivement mise en œuvre. Je les prononce avec une apparente sévérité, je l'admets, et cependant avec une réelle humilité. En effet, j'ai pris la mesure ou fil du temps, après plus de quarante années d'engagement sur le terrain et par mes écrits, d'une non-toute-puissance à endiguer cette véritable entreprise de démolition des métiers de l'humain portée par le néolibéralisme associé au transhumanisme. Une non-toute-puissance qui n'est pas une impuissance. Conscient du malaise qui hante les métiers de l'humain et leurs acteurs, malaise qu'il faudrait être sourd et aveugle pour ne pas entendre, je crois en l'avenir possible des métiers de l'éducation spécialisée et au renversement des stratégies qui aujourd'hui mènent à leur destruction.

Mais avant cela, avant de formaliser cet espoir d'un avenir possible pour le métier d'éducateur, il me faut revenir en arrière, ne serait-ce que pour bien comprendre l'état présent. J'ai écrit dans *La Relation éducative* comment, éducateur, j'avais été, impuissant comme tant d'autres de mes collègues, à empêcher la suppression de la salle de jeu dans un établissement d'accueil de jeunes adultes en difficulté d'insertion sociale et comment, sous couvert d'optimisation et de rationalisation des espaces de travail, cette salle de jeu avait été remplacée par une extension du secrétariat. Je vis là, après-coup, à la fois le symbole et la marque des débuts d'une époque au cours de laquelle le traitement d'une paperasserie en exponentielle croissance allait devenir à la fois plus urgente et plus vitale que la reconstruction par le « jeu » des « je » a-construits de personnes dont la trajectoire de vie avait été impactée par des événements de nature traumatique. Or, et je le reconnais encore aujourd'hui, c'est véritablement autour d'un babyfoot que j'ai gagné mes galons d'éducateur ; c'est bien à partir de l'acquisition d'une certaine habileté à saisir des manettes d'une rangée de bonhommes en résine synthétique et non pas par la seule attestation de mes diplômes, fussent-ils universitaires, que j'ai pu actualiser le passage d'un statut de professionnel, c'est-à-dire d'une personne étant payée pour faire, au statut d'un acteur de métier, c'est-à-dire d'une personne attendue dans son agir. Les personnes en situation de vulnérabilité accueillies dans les institutions d'éducation spécialisée attendent des adultes autres choses qu'un faire semblant, guettent en ces derniers une posture qui ne soit pas une imposture. À l'époque, et malgré nos écrits et nos prises de position, notamment dans le journal *Lien Social*, il nous a manqué les mots et la conviction pour dire et faire entendre tout cela ; pour objecter la disparition de la salle de jeu et, plus largement, l'entreprise de rationalisation en marche. De fait, parce que sans mot et parce que, du même coup,

renvoyé à l'infantile, c'est tout un métier qui a été conduit à disparaître. Je fais ici un clin d'œil à l'introduction de *Cent mots pour être éducateur* où j'explique en introduction pourquoi et comment j'en suis venu à écrire « cent mots pour un métier sans mot ». Je n'ai pas écrit dans l'intention d'être cité dans tous les mémoires professionnels des éducateurs ; c'est même là un effet qui me gêne. J'ai commencé à écrire lorsque je me suis rendu compte que notre parole ne parvenait pas à faire autorité auprès des instances, pour défendre la qualité de notre travail. Je le dirai à plusieurs reprises, « être éduc » et pas seulement « faire éduc », c'est œuvrer à faire en sorte que l'enfant surgisse de dessous le gamin ou que la personne rejaillisse de dessous sa vulnérabilité. « Surgir de dessous... » Dans son ouvrage intitulé *Le Gaucher boiteux*, le philosophe Michel Serres rappelle que c'est là le sens de la racine étymologique de « subjectum », c'est-à-dire « du devenir sujet ». C'est par son aptitude à ne pas se focaliser sur ce qui manque chez le gamin mais à valoriser ce qui reste de l'enfant en lui que l'adulte éducateur peut espérer un changement de comportement chez les gamins accompagnés.

Dans son court essai intitulé *Quand J'éduque les autres...*,

mon ami et collègue Guy Delhasse affirme qu'il n'y aura bientôt plus personne pour se dire éduc. Et bien nous y sommes, puisque nous voilà sommés d'être des travailleurs sociaux.

Or, il ne faut pas être grand clerc pour comprendre que l'éducation spécialisée et le travail social n'ont pas la même fonction : là où l'éducation spécialisée s'engage à aider la personne à advenir en qualité de Sujet d'elle-même, le travail social se contente d'aider la personne à être sujet d'un autre qu'elle-même, à savoir une communauté. Là où l'éducation spécialisée croit encore en l'humain, le travail social se replie sur le citoyen. C'est Jean-Jacques Rousseau qui, dans son roman pédagogique intitulé *Émile ou de l'éducation*, pose le premier cette partition entre l'humain et le citoyen. Là où l'éducation spécialisée s'inquiète de l'être, le travail social se soucie de l'avoir : avoir l'âge d'une prise en charge, avoir les documents pour l'attester, avoir un projet, un logement, un accès à la scolarité ou au monde du travail. Dans *La Relation éducative*, je raconte comment sous l'emprise d'un « savon » passé par l'expert-comptable de l'établissement et les accusations d'irresponsabilité adressées globalement à tous les éducateurs, je suis resté sourd aux angoisses existentielles fortes renvoyées par un jeune adulte me parlant de sa participation à une compétition nationale de tir-à-l'arc et d'une nuit réservée à l'hôtel pour lui et sa copine à cette occasion. Bien que physiquement présent, je fus psychologiquement absent parce que, encore sous la pression de l'engueulade reçue par le comptable, je me focalisais sur le bordel engendré par le non-classement par le jeune adulte de ses documents administratifs, de ses fiches de paie et autres justificatifs de versement de prestations sociales, jusqu'à en oublier ses propres aspirations à être et ses questionnements concernant le comment faire pour une première fois l'amour avec sa copine. Bref, je raconte comment j'en étais venu à oublier le sens de mon métier.

Pour en revenir à l'interview évoquée au tout début de cette prise de parole, si nul ne peut en vouloir à un journaliste de n'être pas informé du niveau de technicité requis par l'exercice du métier d'éducateur, en revanche nous ne pouvons que nous en prendre à nous-même si nous ne savons pas être en capacité de faire jaillir la complexité d'un agir professionnel de dessous la banalité des actes posés. Les éducateurs n'obtiendront jamais cette reconnaissance après laquelle ils courent en vain s'ils ne se donnent pas les moyens de rendre visible et lisible la diversité et la complexité des compétences requises pour atteindre la finalité recherchée à travers l'exercice de leur métier. Les acteurs des métiers de l'éducation spécialisée seront sans cesse assignés à cette place « d'infans », c'est-à-dire de personnes dont la parole ne peut pas être entendue parce que dans l'incapacité à faire autorité, tant qu'ils ne s'attèleront pas à fonder le socle épistémologique de cette science de l'éducation sur laquelle s'appuie leur art de la relation. Ils n'obtiendront jamais la reconnaissance attendue tant qu'ils n'adosseront pas leurs discours à une grammaire et d'un vocabulaire spécifique. C'est pourquoi, tout au long du propos qui va suivre maintenant, je vais tenter de donner à saisir la complexité des techniques de médiation éducatives simultanément dans leurs aspects les plus pratiques, pour ne pas dire les plus triviaux, et dans leur articulation à un discours qui puisse faire autorité par le niveau d'expertise démontré. Mêlant ainsi au travers un même discours les mots et les choses, je vais me livrer à un exercice de praxéologie. Je sais cela fait beaucoup de gros mots, mais vous les méritez bien ! Dès lors que tous les gros mots ne

sont pas forcément des insultes. Et pour mener cet exercice de praxéologie, c'est-à-dire pour œuvrer par le discours au subtil glissement de l'intuition vers la conceptualisation, je vais enchaîner une série de questions, à la fois simples par leurs énoncés et complexes par leurs réponses.

Tout d'abord, pourquoi recourir aux techniques de médiation éducatives comme support à la relation éducative ? Autrement dit, pourquoi affirmer que les techniques éducatives de médiation sont au cœur de l'éducation spécialisée (titre donné à cette intervention) ? Le terme de « médiation » ayant été tellement banalisé et venant désigner des dispositifs aussi différents qu'hétéroclites, je tiens à préciser qu'il sera uniquement question dans mon discours de techniques de médiation éducatives considérées dans leur dimension d'outil, c'est-à-dire, au sens fort du mot « outil », d'objets ne contenant pas en eux-mêmes la finalité recherchée par l'action mais indispensables pour atteindre celle-ci. Je voudrais d'emblée préciser que l'outil est bien plus qu'un moyen utilisé pour une fin ; et pour cela, il faut reconnaître le fait que l'outil, au travers sa forme et sa configuration parfaitement adaptée à l'action visée, contient l'intention de celle-ci. À l'encontre de la banalisation du terme « outil », j'affirme que tout et n'importe quoi ne peut pas venir faire outil. Ce n'est pas n'importe quel objet à portée de main qui peut être saisi en qualité d'outil.

C'est vrai dans les métiers de la production industrielle ou artisanale, des domaines où les process sont extrêmement rationalisés, et c'est vrai aussi dans les métiers de l'humain où la production tient beaucoup plus à l'engagement subjectif des personnes. Pour autant, ce n'est pas la personne de l'éducateur qui le fait être le principal outil requis pour l'exercice de son métier, mais bien le niveau d'appropriation qu'il a du sens donné à sa présence dans ce métier. La conséquence immédiate de cette précision exige que l'auteur de l'action, l'éduc-acteur donc, et non pas le professionnel agent, soit extrêmement au clair avec la finalité qu'il prétend atteindre par son action. En clair, cela veut dire qu'il veille à ce que ni lui ni la personne accompagnée et encore moins l'équipe et l'institution ne soit dupe de ce qu'il agit et donc de ce dont il s'agit à travers l'acte posé. J'éclaire ce propos par un exemple. Si un adulte éducateur, parce qu'il est attentif au désir exprimé par des gamins ou des gamines d'être perçus comme belles ou beaux, si cet éducateur donc émet en équipe le projet de se saisir du coiffage ou du maquillage pour en faire un atelier de technique éducative de médiation, il est fondamental voire crucial de savoir expliciter le fait que le résultat escompté n'est pas de rendre ces gamines ou ces gamins socialement présentables (cette finalité-là ressort de cette tâche quotidienne qu'est la toilette), mais de permettre à ces gamines ou ces gamins de renouer avec l'envie et le plaisir de se reconnaître comme aimable et donc aimé dans le reflet d'une glace ou d'un regard. « Tiens, t'es bien maquillée aujourd'hui ! », voilà le genre de banalité dans le propos d'un adulte qui ne va pas tomber dans l'oreille d'une sourde. Je sais que j'énonce des évidences.

Mais je le dis une nouvelle fois, ce sont toutes ces petites choses extrêmement banales en apparence, telle que se percevoir comme étant belle ou beau, mais extrêmement complexe dans leur essence, telle que la réappropriation d'une estime de soi indispensable pour que cette perception devienne une conviction, qui peinent à s'exprimer dans le « rendre compte » des éducateurs et qui, trop souvent, ne se formulent pas par crainte souvent de paraître ridicule. Car soyons honnêtes : quel professionnel ne s'est pas déjà entendu être moqué et accusé de vouloir jouer les intellos à prétendre expliciter sa pratique ? De sorte que faute de se sentir autorisé à produire un discours à la hauteur des enjeux liés à son activité, l'équipe aura beau jeu pour dire à cet éducateur rêvant d'un atelier coiffage ou maquillage que la réalité du fonctionnement institutionnel n'offre ni le temps ni les moyens nécessaires à l'organisation d'un atelier spécifique. Elle renverra cet éducateur vers le « bricolage » d'un temps éducatif à partir d'un temps fonctionnel, en l'occurrence celui de la toilette ; et nous verrons dans un instant pourquoi cela ne peut qu'échouer (j'aimerais avoir le temps de dire ici tout le mal que je pense de l'usage de ce terme de « bricolage » dans le discours des éducateurs).

Ainsi des projets avortent, des professionnels s'épuisent et des institutions se sclérosent non pas en raison d'un manque de moyens, même s'il y a là un argument à ne pas négliger, mais parce que trop souvent les discours des éducateurs sont impuissants à porter par leurs actes et leurs discours ce qui fait l'essentiel de leur métier. Soit parce qu'ils le taisent, purement et simplement, soit parce qu'ils le travestissent par l'usage d'un vocabulaire maladroitement emprunté à des disciplines des sciences

humaines proche de leur domaine d'activité. C'est ainsi que sans complexe jaillissent en réunion et au détour d'une discussion les termes de transfert, de reconstruction narcissique, d'investissement symbolique, d'objet transitionnel, et autres vocables constitutifs d'un jargon maladroitement convoqué. Soit ! Je peux admettre cette facilité. D'autant plus que si je ne comprends rien parfois à la psychanalyse, en revanche j'ai beaucoup d'estime pour la leçon freudienne ; et c'est bien la raison qui me fait être persuadé que la voie ouverte par cette discipline autorise les éducateurs à utiliser d'autres mots que ceux empruntés, et c'est bien la raison qui me fait dire qu'il n'y a pas besoin de recourir à ce type d'emprunt pour être crédible et être entendu. Cela dit, en affirmant que l'adulte éducateur doit être au clair avec la finalité poursuivie par la mise en œuvre d'une technique éducative de médiation de sorte à soutenir tout aussi clairement cette distinction entre faire et agir, entre objectifs et enjeux, je n'ai répondu que partiellement à la question du pourquoi recourir à celle-ci. Je vais donc compléter ma réponse.

Une locution proverbiale dit : « On ne prend pas les mouches avec du vinaigre ». À l'origine l'expression exacte était : « On prend plus de mouche avec du miel qu'avec du vinaigre. » Autrement dit, le proverbe vient signifier qu'on obtient plus par la douceur que par la violence ; et vous aurez compris qu'ici le « miel » c'est le recours aux techniques de médiation éducative, là où le « vinaigre » représente les contraintes liées aux codes et aux règles imposées par la vie sociale. Je vais donc m'inspirer de ce proverbe et le traduire en un langage plus propice à fonder cette épistémologie évoquée à l'instant en posant comme hypothèse : dès lors que l'éducation spécialisée a bien pour fonction de permettre à un gamin de renouer avec une trajectoire de vie qui ne soit plus subie parce qu'impactée par des événements de nature traumatique, mais choisie parce que véritablement adossé à un désir à être, alors mobiliser une technique de médiation éducative c'est, pour l'adulte éducateur, être en capacité non pas de se focaliser sur les manques révélés par le comportement d'un gamin mais de repérer et de valoriser les restes qui couvent en l'enfant masqué par le gamin. Ne pas se focaliser sur les manques du gamin, ce qui en apparence dysfonctionne dans le comportement, mais valoriser ce qui reste en l'enfant, ce qui en l'essence est toujours présent. Ça sert à ça, les techniques de médiation éducative ; c'est là la raison pour laquelle elles sont au cœur de l'éducation spécialisée. Ne pas se focaliser sur les manques exprimés par le gamin mais valoriser ce qu'il reste en l'enfant.

Je veux partager avec vous une anecdote. Formateur référent d'une élève monitrice éducatrice en stage dans ce qu'il était convenu d'appeler alors un ITEP, celle-ci raconte lors d'un regroupement au centre de formation comment elle est parvenue à faire jouer par son groupe de gamins une scène de théâtre lors des fêtes de fin d'année réunissant dans l'établissement tous les gamins, les parents et les professionnels. Dès la proposition formulée par la collègue éducatrice, tous les gamins se montrèrent enthousiastes à l'égard du projet mais à condition de décider que l'un d'entre eux, visiblement perçu par tous comme étant « un vilain petit canard », n'y participe pas. Aux objections formulées par la collègue éducatrice, tous affirmaient que ce gamin allait gâcher la représentation. La collègue a maintenu son projet en exigeant que tous soient présents sur scène. Je vous la fais courte et vais directement à la fin de cette histoire... Le soir de la représentation, le gamin initialement rejeté a tellement bien tenu son rôle que tous ses « copains » ont applaudi et toute la salle avec eux. Le vilain petit canard était devenu cygne, pour reprendre à la fois le thème du conte d'Andersen et les enseignements tirés de celui-ci par Boris Cyrulnik dans son ouvrage intitulé *Le vilain petit canard*. Le spectacle joué, la monitrice éducatrice s'est approchée du gamin, l'a grandement félicité et s'est inquiétée de savoir s'il était allé voir ses parents. Sous-entendu s'il était allé chercher les compliments mérités. « Non, lui a répondu le gamin... ce n'est pas la peine. » Elle a insisté et elle a fini par y aller avec lui. Et il arriva ce à quoi l'enfant s'attendait. À la remarque de l'éducatrice « Vous avez vu ce que votre fils a réussi » le père répliqua aussi secteur : « Je préférerais qu'il apprenne ses leçons à l'école. » Bien sûr que la réponse du père peut spontanément indigner ; mais elle est tout à fait compréhensible et ne devrait en rien venir nous surprendre et nous heurter.

Selon la place et la fonction occupées par les adultes respectifs, tous partagent, en principe du moins, le même souci de l'intérêt de l'enfant, mais tous n'ont pas la même perception de ce que doit être l'intérêt

de l'enfant. Si, pour cet adulte éducateur qu'est le professionnel, demeure comme essentiel voire prioritaire que le gamin puisse advenir à la capacité d'être Sujet de lui-même, pour cet autre adulte éducateur qu'est le parent, s'impose comme étant prioritaire que le gamin signe son appartenance à cette communauté qu'est la sienne, qu'il soit sujet au sein de la classe et que pour cela ils répondent aux codes et règles régissant son fonctionnement. Il nous appartient à nous, éducateurs, de parvenir à déplacer les regards de ce qui manque vers ce qui reste ; de sorte que, une fois ce reste remonté à la surface, il est de la responsabilité de l'éducateur de ne plus le lâcher. C'est ce que j'appelle « tenir le point d'inflexion » dans *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée*. Ce n'est pas la même chose et cela n'a pas les mêmes conséquences d'affirmer qu'un gamin est incapable d'apprendre à l'école parce qu'il souffre d'une déficience intellectuelle ou d'argumenter qu'un enfant est incapable d'apprendre à l'école parce que ses capacités psychiques sont absorbées par d'autres priorités. Ce n'est pas le même diagnostic (j'aimerais pouvoir dire ici toute l'importance que j'apporte à ce terme). Mais, une fois encore, je suis certain que vous savez tout cela ; et pourtant combien d'entre nous, combien d'entre vous ne se sont pas retrouvés à la peine pour argumenter au parent l'utilité de ce qui en apparence semble être une futilité. Combien d'entre nous ne se sont pas retrouvés sans voix face à une remarque du type « une leçon bien apprise à l'école est bien plus importante qu'une pièce de théâtre formidablement jouée sur la scène ». Il faudrait prendre ici le temps de mesurer la part de responsabilité des éducateurs dans l'abandon progressifs des techniques de médiation éducatives au sein des institutions. Il faudrait prendre ici le temps de développer et d'explicitier comment la disparition progressive du recours aux techniques éducatives de médiation dans les instituts de formation et dans les établissements d'accueil a fini par se traduire par la suppression des savoir-être dans les référentiels métier et de formation (depuis 2017), et comment dans l'organisation des services et des établissements, les protocoles et autres recommandations de bonnes pratiques sont venus se substituer à l'engagement des acteurs de métier. Je n'ai pas le temps de traiter tout cela dans cette intervention mais nous pourrions le reprendre en aparté si vous le souhaitez.

J'en viens alors à une seconde question : qu'est-ce qu'une technique éducative de médiation ? C'est avant tout, et au-delà du support qui va être mobilisé et saisi comme prétexte à la relation, un espace-temps sécurisé. Il est impossible d'advenir à soi-même comme sujet de soi si la personne n'a pas le sentiment d'être en sécurité. Et si j'avais le temps, je développerais cette remarque du poète japonais Mishima par laquelle il affirme que dans la trajectoire du grandir, « l'amour fait gagner du temps » (dans l'essai intitulé *Mishima, ou la vision du vide* écrit par Marguerite Yourcenar). L'amour fait gagner du temps... Et il fait gagner du temps parce que la principale qualité de l'amour est de générer un sentiment de sécurité apte à faire en sorte que le gamin, comme l'adulte en situation de vulnérabilité d'ailleurs, ait le sentiment de pouvoir prendre le risque de se déplacer dans son comportement sans pour autant se mettre en danger. L'enjeu de la relation d'aide éducative et de soin est bien là : dans la capacité à aider un enfant à prendre le risque de se déplacer dans son rapport à lui-même et aux autres sans pour autant encourir le sentiment de se mettre en danger. Et l'espace-temps de la technique éducative de médiation est un espace-temps sécurisé dès lors que le gamin y est accueilli non pas en fonction d'un attendu défini par l'adulte, mais au regard de ce que le gamin a intentionnellement mais subrepticement laissé entr'apercevoir la part de désir à être qui reste en lui. Je sais que ma phrase peut sembler alambiquée et tout mon discours venir légitimement vous lasser. Ras-le bol de toute cette masturbation intellectuelle me direz-vous, ou plutôt ne me direz-vous pas tout haut parce que vous êtes polis et que je suis l'invité, mais qu'en revanche vous penserez tout bas. Et pourtant cette phrase alambiquée traduit à la fois la complexité du métier d'éducateur et la subtilité de cet art de la relation.

L'enjeu de la relation d'aide éducative est de faire jaillir l'enfant de dessous le gamin, l'être de dessous le paraître. L'appui des techniques éducatives de médiation éducatives est requis pour aider un gamin à renouer avec une trajectoire de vie qui ne soit pas subie, parce qu'impactée par des événements de nature traumatique, mais choisie, parce qu'adossée à un reste de désir à être. Lorsqu'un gamin arrive sur un service dans un établissement, il arrive dans son rôle de gamin mettant en scène les symptômes par lesquels il sait être identifié ; même s'il sait que cette identité le renvoie vers un statut de gamin dysfonctionnant. Mais au moins, sait-il qu'il existe comme tel. « Tu n'es qu'un raté, un bon à rien... »,

« Tu finiras comme ton père ! », sous-entendu en prison. Combien de gamins n'ont pas déjà entendus de tels propos ? Si, dans la situation précédemment évoquée le gamin est en capacité de tenir son rôle sur scène, ce n'est pas sous l'effet d'un miracle, mais bien parce que la collègue éduc avait repéré dans un temps d'observation et d'attention porté à tous les gamins un même plaisir à jouer à la fois avec les mots et les personnages. Une même envie et un même plaisir à jouer, y compris chez le gamin sommé par le groupe de rester à sa place de vilain petit canard. Là où ce dernier a pu être surpris c'est lorsque la collègue, dans son rôle d'éduc, maintient la participation de tous. Lui le vilain petit canard, conforté dans son rôle de vilain petit canard, se serait sans peine contenté, d'une part, de ne pas mettre en danger son statut de « vilain petit canard » auquel il se sait être identifié, et, d'autre part, ne pas prendre le risque d'être reconnu à une autre place que celle où, jusque-là, l'assigne la mise en scène de ses symptômes. Vous voyez où je situe le fait de prendre le risque, d'abandonner une identité qui lui colle comme une seconde peau pour aller se situer ailleurs, un ailleurs souvent jusque-là inaperçu.

Être éduc, c'est assumer la responsabilité de ne pas abandonner à la chance ou au hasard, la possibilité qu'un gamin puisse croiser un adulte susceptible de s'intéresser non pas à ce qu'il paraît mais à ce qu'il est ; alors, et alors seulement, l'accueil peut laisser place à une possible rencontre. J'insiste pour dire que l'accueil n'est pas la rencontre. Et j'insiste pour dire qu'il n'y a pas de relation d'aide éducative et de soin tant qu'il n'y a pas cette rencontre avec un enfant tel qu'il est et non tel que son environnement voudrait qu'il soit. J'y reviendrai dans un instant. Pour l'instant, je voudrais traduire en termes plus simples la complexité que je viens de tenter d'explicitier. Je souhaite que chaque adulte éducateur puisse au moins une fois dans sa carrière professionnelle entendre un gamin venir lui confier cette phrase : « Mais comment tu savais que je pouvais y arriver ? » Il y aurait beaucoup de réflexions à produire à partir de ce si bel aveu de reconnaissance.

Aussi, et au regard de ce que je viens d'énoncer, je dis que « être éduc » c'est être porteur du désir à être d'un enfant aussi longtemps que celui-ci n'est pas en capacité d'assumer seul son propre désir à être ? J'en reviens à ce gamin ayant fait la preuve sur scène que son incapacité à apprendre à l'école n'était pas à mettre sur le compte d'une déficience ou d'un trouble du comportement mais à mettre sur le compte d'une carence que nous n'aurions pas à juger mais à comprendre. J'aimerais développer mais je n'en ai ni le temps ni les moyens comment une logique des coïncidences nourrit le système autorisant les éducateurs à formuler une hypothèse permettant de relier un comportement dysfonctionnant à un impact de nature traumatique. Mais il m'en faut revenir à ce que sont ces techniques de médiation éducatives ; ce qu'elles sont au-delà des supports qu'elles mobilisent, que ce soit la peinture, la musique, le sport, les contes voire, nous l'avons vu plus haut, des éléments de la vie quotidienne. L'espace-temps de la technique éducative de médiation, ce que j'aimerais pouvoir aisément désigné par le terme d'atelier, est un espace-temps sécurisé parce que l'objectif est assigné à l'activité dès lors qu'elle n'est pas investie d'un enjeu à caractère social mais d'un enjeu à dimension humaine. Alors, il nous faut être clair : si dans un souci de rationalisation ne sont conservés que les espaces et temps de travail considérés comme « utiles » parce que participant d'un processus de socialisation, d'insertion ou de réinsertion, peu importe le mot au fond, alors il est aisé de comprendre pourquoi et comment les ateliers de technique éducative ne sont plus la priorité et ne font plus l'urgence dans l'organisation des structures d'accueil et la préoccupation des professionnels. Je dis cela ici, devant vous, alors que je suis invité à discourir sur les techniques éducatives de médiation et que cette invitation fait la preuve d'un intérêt pour la question. Voilà cinq années que deux grandes institutions, la vôtre, à savoir L'ESSOR, et la PJJ, me demandent de mettre en place des actions de formation à l'usage des techniques éducatives de médiation dans la relation d'aide éducative et de soin. J'y vois là un bon signe... même si comme le dit ce proverbe prêté à Aristote, une hirondelle n'a jamais fait le printemps.

Alors, j'en viens à la formulation d'une troisième question : « Pourquoi ça marche, le recours aux ateliers de technique de médiation éducative ? » Autrement dit, pourquoi, dans une perspective qui serait celle consistant à aider un gamin à se déplacer dans son rapport à lui-même et aux autres, le recours à un

support d'action en apparence futile est en réalité utile pour endiguer, d'abord, et enrayer, ensuite des comportements dysfonctionnants ? Il me paraît essentiel, à ce stade, d'en venir aux raisons qui font que ces gamins sont accueillis dans une institution spécialisée. En qualité d'éduc, il faudrait pouvoir ne jamais perdre de vue que ces gamins sont accueillis sur un service ou dans un établissement parce que ce sont d'abord des gamins souffrants. Or chacun d'entre nous, présent ici, sait très bien soit par expérience soit par l'apport de connaissances théoriques, que la force de ces gamins souffrants est de parvenir à faire fonctionner eux-mêmes et leur environnement proche selon le rythme de leurs symptômes. Nous savons tous ici comment l'attention des adultes se porte prioritairement sur ce qui fait bruit dans le comportement d'un gamin ; et tous les gamins accueillis ont parfaitement compris que plus le bruit était assourdissant et plus il captait l'énergie et le temps de présence des adultes.

J'en viens donc à affirmer que la qualité de présence d'un adulte auprès des gamins accompagnés tient à la capacité de celui-ci à voir et à entendre au-delà de ce qu'il donne à voir et à attendre par la mise en scène de ses symptômes. Quand j'énonce cela, tout est dit et à la fois rien n'est dit. Car si la qualité de présence d'un éducateur tient à cette capacité à ne pas se laisser absorber par la mise en scène des symptômes et à voir au-delà de ces derniers, n'importe quel adulte bien formé devrait pouvoir agir cette capacité avec n'importe quel enfant accueilli. Or nous savons bien que cela n'est pas aussi simple. Nous savons bien que n'importe quel professionnel ne peut pas occuper la fonction de référent à l'égard de n'importe quel gamin. Ou du moins, nous savons tous ici comment la fonction de référent administratif, rendue indispensable pour faire fonctionner la machine institutionnelle, doit être redoublée par une fonction de référent de cœur, rendue indispensable quant à elle pour permettre le mieux-être d'un gamin.

Or, par l'expérience du métier d'éduc et par mes travaux de réflexion sur ce métier d'éduc, je soutiens que le recours aux ateliers de technique de médiation éducative facilite ce pas de côté nécessaire à l'adulte pour se dégager de l'emprise des symptômes, afin non pas de nier l'existence des passages à l'acte et leurs conséquences, mais pour investir le possible du gamin. Je dis qu'une rencontre s'opère entre l'adulte éducateur et le gamin accompagné lorsque parvient à s'instaurer un dialogue entre le disponible de l'adulte et le possible d'un gamin. Il faudrait prendre le temps d'analyser chacun de ces trois expressions « dialogue », « disponible de l'adulte » et « possible du gamin ». Je vais aller au plus vite.

Le disponible de l'adulte éducateur c'est cette part en lui-même, souvent ignorée de lui-même, qui va l'amener à non pas résonner avec le dysfonctionnement du gamin mais à raisonner ce qu'il perçoit intuitivement comme pouvant être les causes de ce dysfonctionnement. Pour le dire très simplement, et même si je n'aime pas ce parler simpliste qui parfois discrédite nos métiers, il y a quelque chose qui fait que « ça accroche ». Et ça accroche parfois tellement bien, alors que dans l'institution et les équipes plus personne ne peut sentir ce gamin, qu'il devient impossible pour l'adulte concerné de ne pas se poser la question : « Pourquoi moi ? », « Pourquoi ça accroche avec moi ? » Là encore, il faudrait passer du temps à expliquer et comprendre ce mécanisme, aux conséquences essentielles, propice à l'instauration d'une relation éducative et le fonctionnement harmonieux d'une équipe et d'une institution. Souvent les éducateurs répondent à ces questions avec leurs mots à eux : « Il y a quelque chose qui me touche dans le comportement de ce gamin au-delà ! » À l'énoncé de ces quelques mots, il est aisé de comprendre pourquoi quelques technocrates sont parvenus, avec le consentement éclairé de quelques-unes des instances représentatives de l'éducation spécialisée, à exclure les affects de la relation éducative et à imposer, ce que pour ma part j'appelle une escroquerie intellectuelle, cette notion de « juste distance ». Nous savons tous, ici présents, comment il nous vient parfois la facilité de nous moquer d'un collègue portant encore une certaine attention à un gamin alors que l'unanimité se fait pour le dire insupportable et demander sinon une exclusion du moins une réorientation.

Je voudrais partager avec vous un vécu : lorsqu'avec Fred, mon ami et mon frère dans ce métier d'éduc, nous embarquons sur un voilier à Marseille ou à La Ciotat avec tout un groupe de personnes en situation de vulnérabilité, et qu'au terme de quelques jours de cabotage le long des rivages de la Méditerranée, ce n'étaient plus des personnes cabossées par la vie qui redescendaient à quai mais des compagnons de voyage. Je le dis avec beaucoup d'émotion encore, parce que de retour à l'institution, ce ne sont pas des

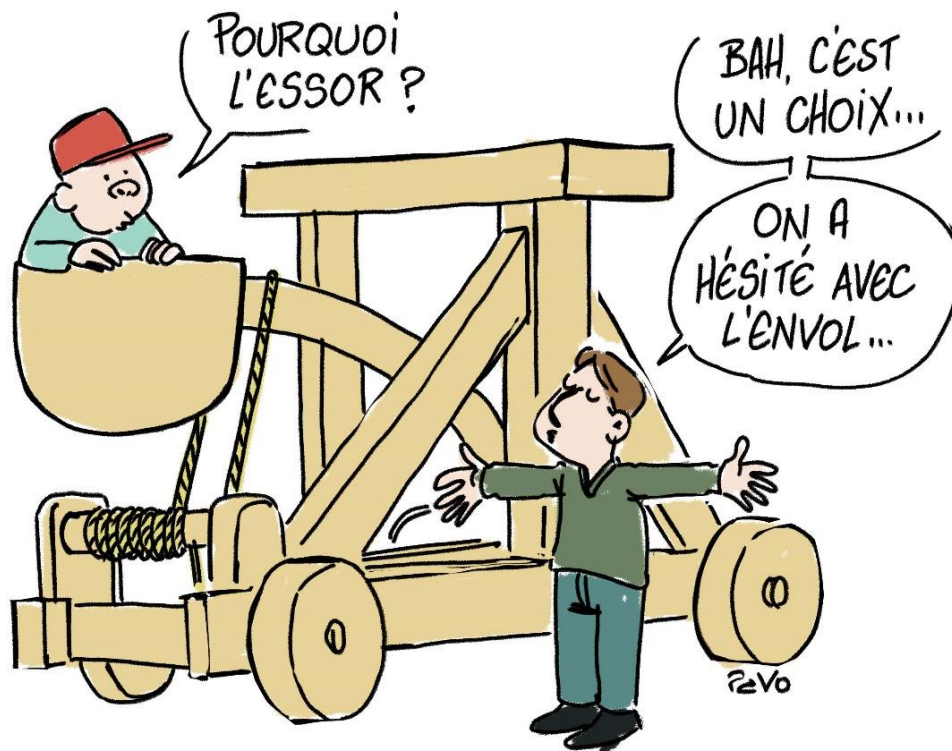
compagnons de voyage qui étaient accueillis par le reste de l'équipe mais les personnes cabossées, lesquelles revêtaient tout naturellement et assez rapidement cette seconde peau « d'être cabossé », parfaitement attendue par leur environnement. Je suis prêt à partager avec vous ces témoignages professionnels de gamins donnant lors de séjours une autre image d'eux-mêmes, jamais soupçonnée, et qui de retour dans l'institution retrouvent leur même mode de fonctionnement que ce qu'ils avaient délaissé. Ma plus grande tristesse aujourd'hui, alors que ma carrière se termine, c'est de ne pas avoir pu mener avec des professionnels d'ITEP cette recherche : pourquoi ce qui avait été donné à voir à un instant ne peut pas être transféré, au sens cognitif du terme, dans le comportement quotidien de tous ces gamins. Ce qui rend disponible l'adulte c'est cette qualité du regard porté sur l'autre, la personne accompagnée, et qui vient la reconnaître comme étant digne de partager avec lui, l'adulte, un espace et un temps privilégié. C'est notre passion de la mer, et de la mer naviguée au rythme des éléments, que nous avons à cœur de partager avec ces personnes qui au fond d'elles-mêmes ne désiraient rien de plus que d'être associées à ce possible bonheur et cette sublime sérénité auxquels permet d'accéder la navigation à voile. Il y a « rencontre » lorsque la capacité de voir et d'entendre au-delà de ce que donne à voir et à entendre un comportement dysfonctionnant ouvre au « partage ». Et c'est une qualité des techniques de médiation éducative que d'inviter au partage. De sorte qu'advient là, dans cet instant de l'atelier, le sens du mot « accompagner », dont l'étymologie vient signifier le « partager avec ». C'est cette qualité du regard d'un adulte convaincu qu'il y a du possible chez le gamin qui vient offrir à ce même gamin la possibilité de venir se lover au sein même de ce qui constitue un élément fort de la vie de cet adulte. D'aucuns viennent traduire tout mon charabia par les termes de « modèle identificatoire » que représenterait l'adulte éducateur. Les mêmes rationalisent cette démarche éducative en invoquant cette triangulation au cœur de l'approche psychanalytique des comportements humains. Certes, tout cela me semble juste. Mais à ces emprunts au vocabulaire de la psychanalyse, je préfère pour une fois, et c'est bien là le moindre de mes paradoxes, les mots plus simples de rencontre, d'amour et de partage.

Alors, et puisqu'il faut bien conclure cette intervention déjà bien trop longue, je vais jeter pêle-mêle quelques remarques. Les ateliers de technique éducative ne sont ni des temps occupationnels ni des espaces thérapeutiques. Avant que de satisfaire l'organisation de la machine institutionnelle et que pour cela soit projeté sur un planning un choix d'activités proposées aux gamins accueillis, il appartient aux équipes éducatives de s'assurer qu'il y a bien eu rencontre entre des adultes et des gamins. Je dis bien « rencontre » et non pas tout bonnement « accueil » ou tout simplement « contact » ; je ne reviens pas sur ce terme. C'est-à-dire que les temps d'atelier ne viennent pas combler des trous dans un emploi du temps mais sont appelés par l'envie de gamins de participer à un instant de vie porté par le désir d'un adulte venant faire écho à leur propre désir. De la même manière, les ateliers de techniques de médiation éducatives ne sont pas des espaces thérapeutiques. Je sais qu'il est d'un usage assez commun d'accoler le terme de thérapie à toutes sortes d'activité : musicothérapie, équithérapie, etc. Que d'autres professionnels fassent un métier de cette relation visant à soigner, je le concède. Mais je maintiens ici que l'éducateur n'est pas un thérapeute. Certes, participant à un mieux-être des gamins accompagnés, son action s'apparente à un soin et je n'hésite pas à parler d'une relation d'aide éducative et de soin ; pour autant la fonction première de l'éducation spécialisée n'est ni de « normoser » ni de guérir. Encore une fois, tout ce discours peut être apparenté à un charabia d'intello en mal de reconnaissance, mais je crois qu'il relève en réalité d'un effort pour poser le socle épistémologique d'une éducation spécialisée dont la fonction, je le répète encore au moment de conclure, n'est pas la même que celle du travail social. Car si la clinique éducative vient bien qualifier l'éducation spécialisée, comme le revendiquent légitimement tant les fondateurs de celle-ci que les praticiens d'aujourd'hui, il est dès lors nécessaire de ne pas réduire le sens du mot clinique à celui de thérapeutique et revenir à cet élément fondamental de la clinique qu'est le regard et la capacité qu'il a dans l'instant du diagnostic de relier les dysfonctionnements aux causes de celui-ci, les symptômes aux traumatismes.

Et avant de vous remercier vous pour votre infinie patience et la qualité de votre écoute, je veux prendre le temps de dédier cette intervention à Fabienne Armand-Gaberan, mon épouse et au demeurant éducatrice sportive, dont le compagnonnage dans les métiers qui furent les nôtres, celui d'éducateur

d'abord et celui de formateur ensuite, m'a permis d'accéder à la compréhension de ce qui fait la complexité d'un agir éducatif ayant recours aux techniques éducatives et à ce qui demeure mes maladroites tentatives de conceptualisation. Une fois encore merci pour votre patience et votre écoute.

Ulrike KIRCHHOFS : Merci, Philippe Gaberan. Avant de passer aux questions-réponses avec la salle, PAVO va nous présenter quelques dessins.



LES ÉDUCS NE SAVENT PAS PARLER DE LEUR MÉTIER!





ACTIVITÉ FOOT EN DITEP...



Ulrike KIRCHHOFS : J'aurai une première question : en quoi l'amour fait-il gagner du temps ?

Philippe GABERAN : Je vais prendre un exemple tiré de la sphère familiale, qui est une sphère éducative avec des similitudes, même si c'est un espace institutionnel différent de nos établissements. Le tout petit enfant qui a laborieusement appris à se déplacer à quatre pattes et qui est tout content de son succès, à juste titre, puisque cela permet d'aller beaucoup plus loin que ce à quoi il parvenait jusqu'à

présent, est en droit de s'interroger : « Mais pourquoi ces couillons d'adultes veulent absolument que je marche sur deux pattes ? » Alors qu'ils savent très bien qu'en essayant de se mettre sur deux pattes, il va se casser la figure. Lacan disait : « Si je me mets à la place de l'autre, où l'autre va-t-il se mettre ? » Nous n'avons pas à nous mettre à la place de l'autre, mais essayons d'imaginer ce à quoi l'enfant est convoqué. Il ne voit pas l'intérêt immédiat de se déplacer sur deux jambes. Sauf qu'à bien observer son environnement, il peut se dire qu'à deux jambes il pourra atteindre des objets que les adultes mettent systématiquement hors de sa portée. Il pourrait donc y avoir un intérêt. Qu'est-ce qui peut inciter une personne, en l'occurrence un enfant, à prendre le risque de sortir de sa zone de confort, d'une situation dans laquelle il se trouve à l'aise, pour aller vers une situation qu'il ne maîtrise pas, en se posant la question de savoir si l'adulte le porte vers cette situation, si l'adulte le fait dans l'intérêt de l'enfant ou dans le désir pervers que l'enfant se fasse mal ? Cette confiance que tous les étudiants marquent dans leurs écrits n'arrive pas comme ça, comme on le fait en s'asseyant que Godot arrive, dans la pièce de Beckett. La confiance n'arrive pas comme ça. Ce qui pousse à aller vers, c'est cette confiance, qui a trait à ce ressenti qui fait que si j'ai toutes les bonnes raisons de percevoir que jusqu'à présent tout ce qui m'a été demandé de faire a été pour mon bien et non pas activé par le plaisir sadique de l'adulte, je peux lui faire confiance, pour me dire que ce désir qu'il est en train de porter pour moi, aussi longtemps que moi, enfant, je ne peux pas me l'approprier, il le porte pour mon bien. C'est là où l'amour fait gagner du temps. Imaginez qu'un enfant soit déçu une première fois, puis deux fois, puis une troisième fois... Les gamins que vous recevez aujourd'hui ont toutes les bonnes raisons du monde, pour la plupart d'entre eux, de ne pas vous faire confiance. Ils ont déjà croisé des adultes, souvent beaucoup, des adultes qui ne tiennent pas leur fonction d'adulte éducateur. La capacité que vous allez pouvoir induire, ce que vous portez par votre désir à être, sur lequel l'enfant peut venir accoler le sien propre, cela va lui faire gagner du temps.

Une psychiatre dans la salle : Vous avez bien décrit la relation éducative, expliquant qu'elle se différencie de la relation thérapeutique, tout en disant que les enfants avaient été victimes de traumatismes. Qu'est-ce que la relation soignante pour vous ?

Philippe GABERAN : Il y a dû prendre soin chez l'éducateur, par la qualité de la relation qu'il instaure avec les gamins accompagnés. Il y a aussi une conséquence directe d'une relation de partage, qui est celle d'un mieux-être de l'enfant, et à l'intérieur de ce mieux-être quelque chose qui peut ressembler à du thérapeutique. Mais nos outils, nos objets de savoir, nos discours ne sont pas du tout les mêmes que ceux du thérapeute. Nous sommes sur deux champs complémentaires mais pas identiques. Nous ne pourrions pas effacer les traumatismes. Nous ne pouvons pas guérir les traumatismes. Nous n'avons pas d'intérêt immédiat à voir s'effacer les symptômes. Dès lors que nous sommes parents, nous savons tous que si nous donnons du Doliprane à un enfant qui a de la fièvre, cela va calmer celle-ci, rassurer les parents, mais cela risque aussi d'entraver la capacité qu'a le corps propre de l'enfant à lutter contre la maladie. Nous avons intérêt à faire en sorte que les symptômes ne créent pas trop de dysfonctionnements, mais nous n'avons pas intérêt à nous focaliser sur les symptômes et nous n'avons pas intérêt à les faire disparaître ; nous avons intérêt à aller chercher l'enfant qui demeure au-delà de la mise en scène des symptômes. Notre stratégie n'est donc pas la même. Là où je trouve intéressante la proximité entre le thérapeutique et l'éducatif, c'est qu'il me semble que nous pouvons partager, dans nos champs respectifs, la notion de *clinique*, non pas au sens de soigner en donnant un médicament, mais au sens de qualité du regard porté sur la personne accompagnée, permettant de faire le lien entre ce qui en apparence dysfonctionne et ce qui peut générer la cause : pour une fois encore, dissocier ce qui est de l'ordre de l'apparence d'un comportement du gamin et ce qui est la réalité. Quand je donne l'exemple du gamin qui va jouer sa pièce de théâtre formidablement, l'important dans le projet mis en œuvre par cette collègue éducatrice est d'avoir fait soudain la preuve que si ce gamin était dans l'incapacité de réciter ses leçons à l'école, ce n'était pas parce qu'il était déficient ou qu'il avait des troubles du comportement, c'était que la situation dans laquelle il se débattait faisait que ses préoccupations étaient ailleurs que dans la récitation de ses leçons. C'est là où je dis que nous avons un rôle spécifique à jouer quant à notre capacité à pouvoir raccorder des symptômes à d'autres causes que

celles qui pourraient être susceptibles d'être amenées et à pouvoir poser un diagnostic qui soudain ouvre des possibles. Je ne sais pas si je répons correctement à votre question.

La psychiatre : Je travaille dans un ITEP depuis 2000. Les soignants ont beaucoup de difficulté à voir les gamins. Des gamins refusent de venir, des gamins n'élaborent pas... On pose souvent la question : « Est-ce qu'il va en psychothérapie une fois par semaine ? » Eh bien non, un ITEP, ce n'est pas comme ça, car il n'y en a quasiment aucun qui vient une fois par semaine. Nous sommes forcés d'avoir une approche extrêmement complexe, avec des angles d'attaque différents. L'angle d'attaque majeur est l'angle éducatif pour aider un gamin. Le médecin ou le psychologue a tout à fait sa place. Dans l'aide à l'élaboration pour le jeune, la contribution à sortir le nez du guidon est le travail du médecin, et je pense que ce travail est fondamental. Le fait de recevoir l'enfant et de travailler avec les familles est aussi important. S'il n'y a pas le soubassement du travail éducatif avec les familles, on ne fait pas de thérapie familiale. On fait du travail d'ITEP pour des enfants pris en charge en établissement, en collaborant avec les parents. L'enfant change son point de vue, il se déplace dans sa famille, il devient sujet au lieu d'être un peu l'objet des représentations de ses parents.

Philippe GABERAN : C'est très intéressant. J'ai le sentiment qu'accompagner un enfant est déjà une tâche complexe et difficile quand on est parent. Accompagner des parents cabossés par la vie dans le grandir est un métier vraiment spécifique, qui requiert des capacités spécifiques. Je souhaite que l'on aille vers une situation où la complexité amène à la complémentarité des intervenants, avec un dialogue entre des professionnels qui peuvent avoir différentes approches. Comme je l'ai dit, nos symptômes ne sont pas notre champ de compétences, ce sont ce avec quoi nous ne pouvons pas résonner mais ce avec quoi nous devons raisonner. C'est-à-dire que les symptômes, dans la mesure où ils sont des passages à l'acte, sont une forme de langage adopté pour le gamin pour dire l'état où il en est de son rapport à lui-même et aux autres. Nous allons faire un pas de côté par rapport aux symptômes ; là où nous avons une spécificité que j'ai laissé entendre, c'est que l'un des outils les plus adaptés pour faire ce pas de côté est de mettre en place des activités en apparence futiles, de se déplacer par rapport à des attendus qui seraient fixés, prédéterminés par le social ou le désir des parents. L'idée est d'aller rencontrer le gamin non pas dans ce qu'il montre de ce qu'il est, mais dans ce qu'il reste de lui-même que subrepticement il va nous adresser. Je convoque chacun d'entre vous ici présent avec son expérience professionnelle : c'est de manière très subreptice, souvent insidieuse, à un moment ou à un endroit où cela n'aurait pas dû se dire, que le gamin va dire : « Tiens, moi j'aurais envie de... », « Moi je voudrais être... » La force des éducateurs est d'avoir cette capacité d'attention à ce moment-là pour se saisir de ce rien de désir à être, pour pouvoir non pas se l'approprier mais être porteur de ce désir exprimé par l'enfant, aussi longtemps qu'il sera nécessaire pour que l'enfant puisse se l'approprier lui-même.

Je travaille beaucoup avec nos collègues de Metz ou de la PJJ. Il est vrai que vous faites un job extrêmement compliqué. Les gamins viennent nous chercher dans des passages à l'acte violents, que l'on a parfois du mal à expliquer, que l'on range très rapidement sous le concept de troubles du comportement et de personnalité. Je rencontre beaucoup d'équipes dans lesquelles le débat se fait parce qu'on a une tendance à vouloir psychiatriser ces comportements. Vous qui êtes psychiatre, démentez-moi si je me trompe, et je reconnaitrai mes erreurs, mais quand je lis le tableau clinique de troubles du comportement et de la personnalité et quand je lis le tableau clinique d'une carence affective grave ou d'un manque éducatif, on retrouve les mêmes symptômes. Ce que je trouve fantastique dans le film *L'Enfant sauvage* de François Truffaut, c'est lorsque Pinel et Itard sont derrière une vitrine, regardant l'enfant dans la cour, et que Pinel dit : « Cet enfant a les mêmes symptômes que les enfants que Bicêtre, donc cet enfant est fou », et Itard, avec tout le respect qui est dû à un maître, réplique : « Oui, vous avez raison, la lecture des symptômes est juste, mais les causes peuvent être différentes. » Nous avons à nous saisir de cette idée qu'à des comportements identiques il peut y avoir des causes différentes. Notre stratégie à mettre en œuvre est ce que j'appelle la logique des coïncidences. Nous savons tous que ce n'est pas parce qu'un enfant, dont les parents divorcent, a un problème, que tous les enfants des parents divorcés sont des enfants à problèmes. La logique des coïncidences est quand on met en lien des événements qui, en apparence, n'ont aucun lien entre eux et

dont la concomitance vient pourtant nous signifier quelque chose. Voilà pourquoi je parle de regard clinique, d'une capacité à mettre en lien des événements en apparence sans lien entre eux, qui peuvent nous expliquer en quoi ce passage à l'acte ou ce symptôme est bien le signe d'un possible dysfonctionnement, que l'on pourrait contourner par une stratégie tout à fait particulière.

Clément FRAYSSE : Je suis éducateur en ITEP. Je m'interroge sur la notion de disponibilité de l'adulte et sur l'enjeu de voir au-delà de la mise en scène de l'enfant. J'ai le sentiment d'une grande responsabilité de l'adulte, de l'éducateur, en passant un peu de côté la scène institutionnelle, qui est quand même importante. Il me semble que l'on peut être disponible à partir du moment où l'institution est au travail. L'individu seul face à la situation, cela me semble un peu trop compliqué ou induire trop de responsabilité. Nous ne sommes pas seuls dans ce bazar.

Philippe GABERAN : Vous avez raison, nous ne sommes pas seuls dans ce bazar. C'est intéressant qu'aujourd'hui toute l'institution soit présente, avec un président qui puisse dire à une tribune : « Ne vous inquiétez pas, je n'y connais rien à votre métier, je viens écouter et apprendre, mais je ne viens pas faire votre métier à votre place. » Pour que les métiers de l'humain perdurent, il va falloir faire en sorte que l'on ne soit pas tout seul, y compris dans les équipes. Travaillant avec des collègues sur la violence et animant des sessions de formation sur ce sujet, nous savons aujourd'hui que ce n'est pas l'éducateur qui tisse les meilleurs liens avec le gamin qui doit monter au front : il faut que l'équipe soit là. Rien n'est possible sans institution, sans équipe, et je suis content de voir le retour des groupes de réflexion sur la pratique, des lieux investis par les éducateurs pour venir parler de cette part de soi-même qui s'engage au travers la relation, pas pour se soigner soi-même, mais pour comprendre ce qui est mis en jeu. Quand vous me dites que c'est une sacrée responsabilité, je le reconnais. Dans le livre *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée*, j'écris que si n'importe qui peut *faire* éduc, tout le monde ne peut pas *être* éduc. Nous savons qu'il ne suffit pas d'être géniteur pour devenir parent ; je ne parle pas de jugement, je parle de la difficulté de passer de l'un à l'autre. Je sais que tous les diplômés n'auront pas cette qualité de présence aux gamins qui leur permette de les aider à se déplacer dans leur rapport à eux-mêmes et aux autres. Cette responsabilité doit être regardée en face quand on rentre dans le métier. Je parle bien de la responsabilité pour autrui dont parle Emmanuel Levinas, c'est-à-dire que nul enfant ne peut advenir seul en qualité de sujet de lui-même. Personne ici ne peut advenir à sa dimension de sujet seul : il a nécessairement besoin d'un autre que lui-même, et c'est la responsabilité de l'adulte de porter cette nécessité qui fait que l'enfant a besoin de lui pour advenir en tant que sujet de lui-même. Oui, c'est une putain de responsabilité, qui explique peut-être aussi toute la difficulté qu'il y a à devenir parent aujourd'hui. D'accord, nous décidons à quel moment on arrête la pilule, à quel moment on adopte un enfant, de manière intellectuelle, presque abstraite. On peut programmer la naissance d'un enfant peut-être, cela ne fait pas naître pour autant cette responsabilité d'être parent. Nous avons donc une sacrée responsabilité, qui est que l'enfant ne va pas venir s'adosser à vos compétences professionnelles, à vos savoir-faire appris à l'école ou par votre expérience : il va venir s'adosser à votre savoir-être. C'est pour cela que j'ai été en colère de voir la suppression des savoir-être des référentiels métiers. Les gamins ne viennent pas chercher l'éduc professionnel mais l'adulte éducateur que vous êtes, et surtout ils viennent chercher en vous non pas ce qui fait votre force, mais ce qui fait vos fragilités. Ils vont venir s'adosser à ce qu'ils vont pouvoir comprendre de ce qui vous fait être adulte éducateur en dépit de vos fragilités. Ce qu'ils veulent, ce ne sont pas des héros, ce sont des personnes fragiles, faillibles, mais qui savent faire quelque chose de cette fragilité. Alors pourquoi ces groupes de réflexion sur la pratique ont-ils fini par capoter dans les institutions ? Parce qu'il fallait venir parler là de ce qui nous faisait être présent auprès des gamins, parler parfois de tout ce qui fait nos fragilités. Si l'on ne se sent pas en sécurité au sein d'une équipe, si l'on ne se sent pas en capacité de venir s'exposer à travers ce biais-là, cela va capoter. Il ne s'agit pas d'être seul, ou alors il s'agit d'être seul comme Albert Camus l'a dit, c'est-à-dire solitaire mais solidaire.

Ulrike KIRCHHOFS : Vous avez parlé du fait qu'il faut saisir le moment. Je pense que c'est quelque chose dont il faut prendre soin dans les établissements, en donnant la possibilité aux équipes de se donner la possibilité de saisir le moment où le gamin dit quelque chose. Pour rebondir sur ce que disait Clément,

c'est une responsabilité avant tout collective et ensuite individuelle. Je ne pense pas que l'on ne peut pas se débiter en tant qu'éducateur, adjoint ou directeur, mais avant tout on a une responsabilité collective. Une question que nous avons à nous poser aujourd'hui est de savoir comment nous prenons soin des espaces collectifs que nous animons pour que ce petit moment puisse se produire et que nous ne passions pas à côté. De temps en temps, nous y arrivons. De temps en temps, c'est difficile, parce que nous pouvons être pris par autre chose sur le terrain. Mais il s'agit de faire en sorte que cela puisse avoir lieu. La question est aussi de savoir comment faire pour que cela puisse perdurer. C'est aussi une question éthique.

Philippe GABERAN : C'est à la fois éthique et technique. Pour que des enfants ou des gamins se sentent en sécurité, il faut que chaque acteur professionnel se sente en sécurité au sein de ce qui fait une équipe ou une institution. Qu'est-ce que cela veut dire, se sentir en sécurité ? C'est que la chance des gamins lorsqu'ils viennent en établissement est de pouvoir rencontrer une multitude d'adultes différents, dans leur histoire, leur personnalité, leur titre et leur fonction. Nous savons tous ici, depuis Toskaïev, Bonnafé, Oury et tant d'autres, qu'est éducateur tout adulte dont la qualité de présence aide à l'enfant à se déplacer dans ses comportements. Cela peut être un agent de service, un cuisinier, un mécanicien, n'importe quel adulte présent indépendamment de ses fonctions. Ce qui exige de la part du collectif adulte de pouvoir accepter, dans un premier temps, et de pouvoir travailler, dans un second temps, avec cette richesse qui fait que tous les adultes ne sont pas forcément identiques, sont même différents, peuvent avoir des sensibilités différentes et que celles-ci vont les rendre disponibles de manière différente aux gamins qui vont arriver. Je dis là une évidence, et pourtant c'est ce savoir-faire équipe qui est aujourd'hui le plus menacé dans nos institutions et sur lequel nous sommes le plus invités à intervenir. Comment faire en sorte que le collectif d'adultes puisse se donner les outils nécessaires d'abord pour apprendre à connaître ce qui fait leur singularité, leur manière d'être, de sorte à savoir où ils vont se situer et à quel moment, et si jamais ils ne pouvaient se situer, où tenir la position qui est la leur à un instant donné, comment leur venir en renfort ou en relais, sans pour autant être dans une position de jugement, de dénigrement ou d'invalidation du collègue.

Si vous mettez en place une activité de poterie, de peinture, de musique ou je ne sais quoi encore, je considère que l'on se sent en sécurité quand l'ensemble des adultes dans l'institution disent que la poterie, ou la peinture ou une autre activité, dès lors qu'elle est programmée, qu'elle a lieu, que les enfants la connaissent, ne passe pas après un rendez-vous thérapeutique ou une course pour l'achat d'un vêtement. Quand on s'engage sur une activité en apparence futile, cette activité est maintenue quoi qu'il arrive. C'est aussi cela, l'espace de sécurité.

Stéphane, dans la salle : Je suis en IMPRO, j'ai un atelier de métallerie-soudure-ferronnerie, et demain mon collègue monte une activité. J'ai l'impression qu'il y a un décalage avec ce que vous faites dans les ITEP et ce que nous faisons en IMPRO. Le fondement de nos activités est de recevoir les jeunes en atelier pour les amener sur un projet professionnel. Vous parlez d'activité futile.

Philippe GABERAN : Votre fonction d'éducateur technique spécialisé est un métier pour lequel j'ai beaucoup d'admiration parce que je trouve que vous avez une intelligence dans la transmission des savoir-faire, pour contourner les difficultés cognitives qu'ont parfois les gamins pour accéder à l'acte technique, par la mise en place de gabarits ou d'autres stratégies, et de manière générale j'ai beaucoup d'admiration pour les métiers de l'artisanat. Ce que je tiens à différencier, que ce soit en IMPRO ou en ITEP, c'est l'activité programmée dans un emploi du temps qui correspond à une finalité tout à fait justifiable, en l'occurrence de faire découvrir un métier possible à des gamins, et si cela matche entre les gamins et ce champ, de pouvoir les préparer à ce métier. C'est une finalité socialisante, de grande valeur, je le reconnais. Mais ce qui m'intéresserait peut-être, s'il vous venait à l'idée de mettre en place vos compétences sur un temps autre que ces temps d'apprentissage d'un métier social, pour faire de la soudure d'art, des objets d'art, en dehors de l'atelier proprement dit d'apprentissage, c'est que vous seriez là dans une technique éducative de médiation. D'autant plus si à travers l'atelier que vous mettez en place, vous donnez à voir une autre figure que celle du prof technique qui apprend à mesurer les

gestes précis, vous donnez votre passion, votre goût pour un objet fabriqué, pour un détournement de métal, quelque chose qui vous anime en propre et que vous allez partager avec eux. C'est futile dans le sens où la même pièce de théâtre jouée ne sert à rien en apparence : ce n'est pas socialement utile, ce n'est pas rentable, ce n'est pas efficace, et pourtant c'est sur ce biais-là que le gamin va trouver du plaisir et va pouvoir renouer avec du désir à pratiquer peut-être de la soudure ou du métal. Ce qu'ils trouvent sale peut-être dans l'atelier, ils vont le trouver superbe.

Michel : Je suis éducateur technique spécialisé, en ITEP, j'anime un atelier de mécanique, vélo et scooter avec les gamins. On travaille sur des gestes professionnels, mais pour moi le plus important est que les jeunes avec qui je travaille prennent conscience qu'ils ont des mains et que ces mains sont articulées avec le cerveau et qu'avec leurs mains ils peuvent réussir quelque chose. Je donnerai un exemple tout bête : des gamins avec qui on a travaillé sur une réparation d'une crevaillon de vélo. Dans le courant de l'année, ils ont fait du VTT avec le professeur de sport, qui a raconté que le groupe avait eu cinq crevaillons, mais que le point positif était que tous les gamins ont su remplacer leur chambre à air, se sentant valoriser dans le groupe qui était un groupe inter-établissements, parce qu'ils ont su se débrouiller dans un acte de la vie courante.

Une autre personne dans la salle : Je trouve extraordinaire que, dans votre présentation, vous arriviez à définir de façon très précise ce que c'est que d'avoir un objectif éducatif et d'être éducateur. Vous donnez à une profession qui a du mal à se définir des instruments pour le faire. C'est incontestablement une très bonne chose. Mais ne croyez-vous pas que l'on peut être éducateur sans le vouloir, à l'insu de son plein gré, et que l'on peut aussi être dans la thérapeutique sans le vouloir ? Et en apprenant des choses utiles, peut-être fait-on aussi des choses qui s'apparentent le plus à l'art ? Il est très positif que vous distinguiez les choses pour les faire comprendre, mais une fois qu'elles sont distinguées comme vous l'avez fait, ne serait-il pas plus utile et tout aussi efficace de dire, comme vous l'avez implicitement évoqué avec Toskaïev et Bonnafé : « Ce n'est pas comme ça que ça marche, parce que ce n'est pas nous qui commandons ce que les gamins font de nous » ?

Philippe GABERAN : Je dis tout mon accord avec cette phrase que vous venez de prononcer. Ce n'est pas nous, adultes, qui commandons ce qui se passe entre les gamins et nous. Je vous ai proposé la notion de dialogue, ce qui veut non pas que les paroles sont équivalentes, mais que le statut des deux engagés dans la relation mérite le même respect et la même considération. Le fond de votre intervention est passionnant et mérite d'être réfléchi. Vous demandez si l'on pourrait être éducateur à l'insu de son plein gré. Qu'est-ce qui fait qu'aujourd'hui deux géniteurs, c'est-à-dire deux personnes responsables qui s'engagent dans le même désir à faire advenir un enfant au monde, ne parviennent pas, malgré toute la bonne intention du monde, à occuper cette place de parent qui permet à l'enfant d'être accompagné ? Pendant très longtemps, on a cru qu'être parent n'était qu'une affaire de bon sens, et nous avons eu un Premier ministre qui est venu nous dire à un moment donné qu'au fond le métier d'éducateur était un métier du bon sens, que n'importe qui pouvait occuper cette place. Je suis parti de la proposition inverse : n'importe qui peut faire, mais tout le monde ne peut pas être éducateur. Vous avez raison de dire que nous ne commandons pas, parce que la plupart des jeunes adultes que j'ai accompagnés sont venus me chercher à un moment là où je ne savais même pas que je pouvais être. Il n'empêche qu'une fois cela jeté à la gueule, car ils viennent nous chercher, nous tester, nous provoquer, il m'appartient de ne plus faire en sorte que ce ne soit plus à l'insu de mon plein gré. Il faut que je travaille, que je me réconcilie peut-être avec cette part de moi-même qu'ils sont venus chercher et sur laquelle ils viennent s'adosser. La pire engueulade que je me suis ramassée dans la vie est celle de mon skipper sur un bateau à voile, parce qu'on faisait du cabotage au mois d'octobre-novembre, quand la location des bateaux coûte le moins cher, sur la Méditerranée qui peut être extrêmement dangereuse en cette saison ; j'ai eu la peur de ma vie et j'ai lâché mon poste. Que des personnes accompagnées puissent se rendre compte que celui qui est adulte, qui tient les clés, peut avoir les pétoches mais que ce n'est pas pour autant que cela vient l'invalider, c'est dans ces moments-là que se fait le partage. Vous voyez bien que cet insu du plein gré est à travailler.

Michel, il ne faut pas partir sur un malentendu. Que votre fonction en tant qu'éducateur technique spécialisé puisse avoir pour finalité d'aider ces gamins à prendre possession qu'ils ont cinq doigts à mettre en lien avec un cerveau, je vous l'accorde. Ce que je voudrais convoquer ici, pendant ces trois jours, c'est ce qui vous ferait faire, vous, éducateur technique spécialisé qui apprend à réparer des chambres à air, en dehors de votre temps d'atelier, aider des gamins à construire un kart ou un charriot ou une mobbylette pour aller participer à une activité qui n'est pas dans la fonction sociale « savoir réparer un vélo », une activité qui ne serait pas directement utile mais qui serait de l'ordre du futile, du jeu. Je veux convoquer ici la possibilité pour des gamins de voir dans vos yeux la même passion qu'eux pour arriver premier à une course de kart ou de mobbylette. C'est la dimension du plaisir dans une activité en apparence futile mais qui aide des gamins à accéder à l'essentiel de leur être.

La médiation avec les enfants 2.0

Ulrike KIRCHHOFS : Nous sommes ravis que Jean-Paul Gaillard, psychanalyste, thérapeute, formateur, professeur honoraire des universités, nous fasse l'honneur d'être là aujourd'hui.

Jean-Paul GAILLARD : Bonjour à tous. Je vais vous parler dans un premier temps du « cadre ».

Au secours, il n'y a plus de cadre ! Il faut restaurer le cadre ! (C'était mieux avant !)

Cela fait un peu plus de quarante ans que je travaille avec les équipes éducatives ; je ne suis pas éducateur, mais je vais vivre régulièrement avec les éducateurs, souper avec les gamins, dormir dans les internats. J'entends souvent qu'il faut « mettre du cadre » ; c'est une litanie que l'on entend depuis que le cadre au XXe siècle a cessé d'être opératoire. Le problème est que l'on n'apprend rien de l'Histoire : **Nos bouquins d'histoire décrivent en détail toutes les mutations sociétales que notre monde occidental a connues : 5ème, 10ème, 16ème, 18ème siècles**

Lors de la précédente mutation sociétale, celle de la fin du 18ème siècle il y a bien eu une tentative de restauration du cadre, dans la foulée du temps barbare de nos joyeux coupeurs de tête et de la dévastation de l'Europe par les guerres napoléoniennes : La restauration de la monarchie, 1814 – 1815 : Louis XVIII, puis 1830 – 1848 Louis –Philippe

Le problème ? la flèche du temps ne fonctionne que dans un sens ... il n'y a jamais rien à restaurer

Nous ne savons pas lire l'Histoire, alors que toutes les mutations sociétales de l'Occident sont dans les livres d'Histoire. La mutation qui m'occupe le plus s'est produite au XVIIIe siècle. Il se trouve qu'il existe des « temps barbares » dans toutes les mutations sociétales, durant lesquelles tous les gens qui sont supposés penser pour tout le monde ne disent que des bêtises. Ils s'occupent entre eux avec des choses parfaitement insignifiantes pendant que le monde continu à fonctionner sans eux. Cela a été le cas, de la même manière, durant la mutation du XVIIIe siècle, avec nos révolutionnaires qui passaient leur temps à se couper les têtes, à fabriquer le nouveau calendrier révolutionnaire, de nouveaux modes vestimentaires etc. Pendant ce temps, les riches sont restés riches, le monde a continué à fonctionner sans eux. Quand on pense au cadre, on pense toujours au cadre éducatif.



Le cadre ... nous ne l'imaginons que dans l'espace éducatif : d'adultes à enfants. En fait le cadre est bien plus que ça. Le cadre est la matrice vivante de la totalité des éléments composants d'une machine sociétale. Il définit, prescrit et veille sur tous les type d'interactions possibles entre les divers types d'individus qui composent la société du moment.

Il agit, pérennise et transmet cette totalité à travers toutes nos interactions au quotidien ... en toute absence de conscience.

C'est beaucoup plus compliqué, parce que le cadre est ce qui gère la totalité des modes de fonctionnement dans une société, la totalité des modes d'interaction possible entre les gens, et c'est ce qui pérennise un système sociétal, en toute absence de conscience, et c'est là qu'est notre problème quotidien. Chaque mutation sociétale correspond à un nouveau système de valeurs ; et le cadre est un système de valeurs. Chaque mutation sociétale produit un nouveau cadre, c'est-à-dire un nouveau système de valeurs, une nouvelle forme d'intelligence et sensibilité, de nouvelles formes d'interactions sociales. Ce nouveau cadre se constitue inévitablement et à notre insu comme la matrice d'une nouvelle forme de pensée et donc d'une nouvelle forme d'éducation, de thérapie et de pédagogie. Depuis 20 ans ...il est temps de s'y mettre vraiment !!!

Chaque mutation fabrique une nouvelle forme d'intelligence, une nouvelle forme de sensibilité, des Modes d'interagir différents des précédents, et tout cela fabrique une nouvelle forme de pensée et Une nouvelle forme d'éducation. En France, la nouvelle mutation est devenue très sensible dès le début du XXIe siècle. Pour la petite histoire, les premiers à s'en être aperçus sont les psychanalyste - dont je suis- pour une raison simple : comme la psychanalyse est entièrement fondée autour de la symbolique paternelle et de l'autorité de mode paternel, ils ont été les premiers à s'apercevoir que ça ne marchait plus, que l'autorité de mode paternel n'avait plus aucune validation sociétale. Cela a été la panique absolue chez mes collègues psychanalystes. J'étais personnellement moins inquiet parce que mon travail de chercheur m'avait depuis longtemps habitué à l'idée que la psychanalyse n'est qu'un modèle, pas la vérité sur le monde, et que d'autres modèles peuvent se montrer plus pertinents pour éclairer certains événements sociétaux, et pour avancer dans le travail éducatif. J'ai très rapidement abandonné l'utilisation de la psychanalyse dans mon travail avec les éducateurs ; j'ai ouvert mon cabinet en 1972, et dès 1974 on m'a demandé de superviser des équipes éducatives, et je me suis vite aperçu que mes références psychanalytiques ne servaient pas à grand-chose parce que cela ne débouchait sur aucun outil utilisable. La psychanalyse permet de raconter des histoires, de donner des tas d'explications mais des explications qui ne débouchaient jamais sur de sanctions possibles et directes pour les équipes. Donc très rapidement je me suis dit qu'il fallait autre chose, et je me suis appuyé sur mes connaissances et mes compétences en thérapie systémique, et là c'est devenu beaucoup plus intéressant j'ai peu à peu élaboré, avec les équipes éducatives, un modèle de « systémique de la pratique ». Mon travail d'enseignant-chercheur en psychopathologie m'a évidemment beaucoup aidé.



Quand je demande aux éducateurs, aux enseignants, aux animateurs sociaux, quelle est la valeur actuellement la plus importante pour eux, depuis quelques années, 100 % répondent en premier lieu « LE RESPECT ! »

Ensuite on parle de solidarité, de partage, d'honnêteté, de loyauté de fidélité. Je veux faire une différence fondamentale entre ce que l'on appelle les valeurs et ce que l'on appelle les idéaux. Les idéaux, comme la liberté, l'égalité, la fraternité, la fidélité, la justice, etc., sont évidemment importants, mais le problème est que souvent on ne le met pas en pratique. L'égalité, ce n'est pas souvent ; la fraternité, encore moins ; la fidélité, de temps en temps ; la justice, la vérité, de temps en temps, et on les trahit beaucoup plus souvent qu'on ne les met en œuvre.

Un idéal est souhait ... Nous pouvons aimer la liberté, l'égalité, la fraternité, la fidélité, la vérité, le partage, l'honnêteté, la justice ... Michel Onfray nous rappelle que ces idéaux sont quotidiennement bafoués et pas seulement par les autres !

... Des souhaits plus ou moins partagés par certains membres d'une même société, mais qui débouchent en fait sur fort peu d'actes.

Nos idéaux relèvent du domaine de la conscience, ce qui les rend très faillibles ... Là où une valeur n'a surtout pas besoin d'accéder à notre conscience quand nous a metton en œuvre.

Les valeurs, elles ne passent jamais à la trappe. Une valeur n'est pas consciente, elle est inscrite dans nos corps, et c'est tout notre problème au quotidien avec les gamins, que ce soient vos propres enfants ou ceux dont on s'occupe en ITEP.

Une valeur n'est rien d'autre qu'un rituel d'interaction socialement inscrit dans nos corps en action. Dans cet espace nous ne sommes pas des systèmes psychiques « mais seulement les corps instrumentaux d'un système sociétal. Le moteur des valeurs n'es ni notre volonté ni notre conscience seulement la dynamique auto-organisationnelle d'un système sociétal à travers des signaux que nous émettons en toute non-conscience

Dans l'espace des idéaux nous sommes des systèmes psychiques, nous essayons de repérer nos émotions et de penser nos actions, tandis qu'avec le système de valeurs ni notre volonté ni notre conscience ne sont jamais en jeu. En fait, nous sommes des danseurs permanents inconscients de notre pas de danse

Vous fronchez les sourcils, vous élevez la voix, vous criez, vous bougez les épaules ou les mains, vous souriez, vous détourner le regards.... Ces signaux forts courants ne sont jamais « décidés » par vous ! ils arrivent en réponse à d'autres signaux qui répondaient eux même à des signaux, sur un mode indéfiniment circulaire... Entre deux mutations, tous les agissent et tous les comprennent ils sont étiquetés pour tous. Dans un temps mutationnel, un choc entre deux systèmes d'étiquettes, entre deux systèmes de valeurs

Notre fronçage de sourcils est un signal qui intervient en réponse à un signal donné par la personne en face de nous, qui elle-même répondait à un autre signal. On ne sait jamais où commencent nos enchainements de signaux : c'est un peu comme les aiguilles d'une montre analogique. Entre deux mutations sociétales, cela ne pose pas trop de problèmes parce que le système de valeurs est partagé par tout le monde, enfants comme adultes ; tous savent comment se comporter ensemble. Un comportement est dit « étiqueté » quand il est compréhensible par tous. Le problème pour nous aujourd'hui est que, pour nos jeunes mutants, froncer les sourcils n'est pas étiqueté, donc quand nous fronçons les sourcils, ils n'ont pas du tout la réaction que nous attendons d'eux. e qui nous arrive est un choc entre deux systèmes de valeurs.

Pourquoi le respect vient-il en premier quand je demande de citer des valeurs importantes ?

Alors pourquoi le respect ?

- Il s'agit de l'échange de signaux le plus fréquent au cours d'une journée
- Un échange de signaux nécessaire comme préalable à toute communication

- Des signaux qui nous permettent de savoir comment nous comporter ensemble « à cet instant »
- La proposition croisée de définitions de la relation

Tout simplement parce que le respect consiste en l'échange de signaux le plus fréquent de la journée. La communication efficace au quotidien est essentiellement faite de signaux non verbaux. Nous croyons être des êtres de parole, nous sommes d'ailleurs beaucoup trop bavards dans nos relations avec les enfants que nous accompagnons, nous serions beaucoup plus efficaces à nous montrer plus simple dans notre façon de parler, parce que nous embrouillons les gamins assez rapidement avec nos sempiternelles explications et moralisations, et plus attentifs à nos signaux non-verbaux. Quand deux personnes entrent en relation, elles échangent des signaux préalables à tout contenu, ce qu'on appelle la proposition de définition de la relation. Vous entrez dans un magasin, vous faites des signaux sans même vous en rendre compte : « moi client, toi commerçant ! », et si tout va bien, la personne en face de vous fera des signaux voulant dire « moi commerçant, toi client ». On ne peut entrer dans le contenu de la relation que si les signaux s'accordent suffisamment. Si les signaux ne sont pas suffisamment accordés, on patauge à la surface, en répétant la même chose. Avec vos propres enfants, si vous avez répété cinq fois la même chose, il faut vous dire que votre proposition d'accordage ne correspond pas à leurs attentes et il va falloir y réfléchir ensemble. Les signaux nous permettent de savoir comment nous comporter. Quand vous rencontrez quelqu'un qui est votre supérieur hiérarchique, sans même vous en rendre compte vous allez émettre des petits signaux de soumission, pendant que lui, sans s'en rendre compte, va émettre des petits signaux de domination.

L'un des principaux rites de l'interaction qu'on appelle le respect, se caractérise dans notre monde d'hier par des signaux de soumission face à des signaux de domination. Le problème est que dans le nouveau système de valeurs, par lequel les enfants sont déjà tous façonnés, y compris les gamins d'ITPE, le respect est une danse de signaux d'égalité face à des signaux d'égalité. C'est le premier gros problème, qui va générer beaucoup d'une violence qui peut être supprimée très facilement. Le respect d'hier manifestait une forme verticale de hiérarchie. Mais dans le monde émergent, la hiérarchie s'est horizontalisée, ce qui est supposé garantir le principe d'égalité quelles que soient les différences. Les femmes ont aujourd'hui une vraie place à prendre, dans la mesure où l'égalité entre hommes, femmes et enfants est devenue une valeur centrale dans la présente mutation sociétale.

Deux cadres : deux systèmes de valeurs

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| • Identité appartenancielle | • Identité individuelle |
| • Autorité sur l'autre | • Autorité sur soi |
| • Responsabilité de l'autre | • Responsabilité de soi |
| • Hétéronomie | • Autonomie |
| • Représentation de l'autre | • Présentation de soi |
| • Hiérarchie verticale | • Hiérarchie horizontale |
| • Inégalité par principe | • Egalité par principe |
| • La morale comme règle | • L'éthique comme règle |

Dans l'identité de forme **appartenancielle**, les groupes d'appartenance nous dictent nos actions, nous disent qui nous sommes, où nous allons ensemble, comment on doit se comporter les uns avec les autres, comment on doit se comporter avec ceux qui ne sont pas de notre groupe. Cela a un côté très confortable.

L'identité est aujourd'hui de forme **individuelle**. Nos gamins sont individualisés : c'est déjà un premier problème pour nous dans la mesure où l'identité appartenancielle implique une identité générique pour tous. Quand nous entrons à l'école, nous devenons des élèves, à l'hôpital, des patients... Cette identité générique agresse nos gamins, qui disent : « Moi je m'appelle d'abord Kévin. » Peut-être acceptera-t-il ensuite génériquement d'être identifié comme un « cas social » ...

Autorité sur l'autre – responsabilité de l'autre : Quand il y a un problème dans un établissement, les éducateurs vont dire : « Le chef de service est nul. », le chef de service va dire : « mon directeur est nul » et « les éducateurs sont nuls ! », et le directeur va dire : « mes chefs de services sont nuls ! ... Ce n'est jamais nous, c'est toujours de l'autre côté, en face. La faute à la forme d'intelligence que nous avons hérité de la mutation du 18^{ème} siècle, le regard du mécanicien, fabriqué par la physique mécanique qui a changé le monde au XVIII^{ème} siècle. Il est facile de vérifier que seul ce qui « déconne » nous intéresse : il suffit de relire les cahiers de liaison. Ce n'est pas de la méchanceté, c'est une forme d'intelligence.

De fait, dès qu'un gamin fait beaucoup de bruit, il va remplir trois pages, ceux qui ne font pas de bruit Y sont absents... ce qui ne veut pas dire qu'ils vont bien ! Cette forme de regard du mécanicien nous rend extrêmement doué pour voir quasi-exclusivement ce qui ne fonctionne pas. Le problème est que, dans l'espace de l'humain c'est plutôt un handicap.

Le problème pour nous au quotidien est aussi que les deux formes de respect sont inconciliables

Entre nous et nos enfants, le point d'achoppement

- Toutes les mutations redéfinissent les rapports humains, à travers les valeurs centrales, c'est - à-dire mes habitudes nouvelles qu'elles instituent.
- L'autorité, l'amitié, le respect, l'apprentissage, l'observation ...y obéissent à des modèles très différents

Entre une forme de respect faite d'une danse de signaux de soumission face à des signaux de domination et une forme de respect faite d'une danse de signaux d'égalité face à des signaux d'égalité

Il y a totale incompatibilité

il n'y a pas de juste milieu, et si nous restons des machines aveugles dans l'exigence inconsciente de signaux de soumission par des enfants qui seraient pour nous toujours par définition des inférieurs hiérarchiques, dans le même temps que les gamins, tout aussi aveuglément que nous, essaient de nous faire valoir l'exigence d'une forme de respect égalitaire, cela ne peut que finir mal, parce que ce sont deux exigences non compatibles, dont le frottement entraîne inévitablement des escalades asymétriques incessantes.

Un système de valeurs assigne des rôles et des places au sein d'une société. Dans le système 20^{ème} siècle, si vous êtes en face d'un gamin, vous serez dans un rôle supposé supérieur face à un supposé inférieur, et si vous êtes en face d'un patron, vous serez contraint dans la place d'inférieur face à un supposé supérieur. On me dit souvent que j'exagère, mais quand on observe les comportements sur vidéo, ces signaux sont très perceptibles.

Un système de valeurs assigne des places et des rôles pour chacun en contexte

- Le hiérarchique vertical définit inévitablement nos enfants nos adolescents et les femmes comme les inférieurs hiérarchiques des hommes
- On ne négocie pas avec un inférieur hiérarchique : on ordonne
- Un exemple de la puissance d'un système de valeurs : que dites-vous, si après lui avoir dit « va te laver les dents et prendre ta douche ! » s'il (elle) n'a pas bougé dans les deux minutes ?

Notre verticalité avec nos enfants

Si vos propres enfants n'ont pas bougé dans la minute après que vous leur ayez dit : « va te laver les dents ! »... cela vous fait quelque chose là, dans la poitrine, pas dans le cerveau... et vous contre-attaquez : « Tu ne m'as pas entendu ? », et si votre petit mutant non seulement ne bouge pas mais vous répond : « mais tu ne vois pas que je suis occupé ? » c'est vrai qu'il est occupé, mais dans ce moment particulier, vous vous en moquez, il doit juste se comporter comme le prolongement de votre volonté. A certains moments nous sommes des machines verticales extraordinaires, emblématiques de ce qu'est concrètement un système de valeurs.

En 2006, on m'a demandé pour la première fois d'intervenir dans une crèche, parce que les dames n'y arrivaient plus avec des mômes de deux ans et demi. L'une me dit : « Regardez comment il nous regarde ! » Je regarde et je dis : « Oui, il nous regarde tout droit. » Elle me dit : « Oui, il regarde tout droit ! » Sous-entendu, auparavant les enfants baissaient les yeux quand elle les disputait. Elle ajoute : « En plus, dès qu'ils savent parler, ils négocient plus et ils n'écoutent plus les consignes. » Dans son désarroi, elle avait parfaitement résumé la mise en place de ce nouveau système de valeurs, dans lequel l'enfant regarde tout droit quand on la joue vertical avec eux, exprimant le fait qu'il est son devenus nos égaux, qu'ils ont autorité sur eux et qu'ils sont autonomes.... Ce qui ne signifie nullement qu'à cet âge ils sont capables de l'assumer !

La danse hiérarchique ... Illustration d'une valeur en train de s'exercer

- « Arrête de me parler comme si j'étais ton copain »
- « Enlève ta casquette quand tu me parles »
- « Ne me répond pas »
- « Tais – toi quand je parle ! »
- « Où as-tu appris la politesse »

Un autre exemple intéressant est cette phrase « Je ne suis pas ton copain ». Dans notre travail sur les effets de cette mutation sociétale notre petit réseau de praticiens et de chercheurs a entrepris de modéliser tous les comportements que nous observions. L'apriori était que, lorsqu'un adulte rétorque à un ado, c'est qu'il s'est montré trop familier. Mais en prenant note des contenus, nous nous sommes aperçus que même lorsqu'ils ne sont pas familiers, les enfants se l'entendaient dire. Nous avons fini par comprendre que c'était juste un problème de mélodie. Dans nos rapports sociaux nous sommes câblés trois mélodies : mélodie supérieure, mélodie égalitaire et mélodie inférieure. Nous attendons des enfants qu'ils nous parlent avec la mélodie inférieure, alors qu'ils nous parlent avec la mélodie égalitaire : nous le vivons (pas penser : vivre !) comme déviant et nous contrattaquons : « ne me parle pas comme si j'étais ton copain ! ». La casquette dans l'univers 20^{ème} siècle, le couvre-chef masculin était un marqueur hiérarchique. Quand deux messieurs enchauffés se croisaient dans la rue et qu'un seul enlevait son chapeau, on savait qu'il était l'inférieur hiérarchique de l'autre qui gardait son chapeau sur la tête. Le fait qu'un gamin garde sa casquette sur la tête en nous parlant nous agresse, nous le vivons comme déviant, il devrait penser à l'enlever... Tais-toi quand je parle » c'est la moindre des choses évidemment...

L'autorité hier

- Hier : nous disions : « l'autorité » ... alors qu'il ne s'agissait que d'une forme particulière socialement prescrite d'autorité : l'autorité de mode paternel.
- Une forme d'autorité fondée sur la menace, l'interdit par principe et l'exigence de soumission. (462 av.JC la patria potesta qui produite le pater familias)
- Elle prescrivait : la soumission des enfants et des femmes définies comme un groupe de mineur indifférencié indigne de respect – Un rapport tiers, désaffectivé : pour l'homme une barrière anti-émotions (la bonne distance)

L'autorité de mode paternel imprègne nos comportements au quotidien, de sorte que lorsque vous dites à votre enfant de prendre sa douche et qu'il ne se lève pas immédiatement pour y aller, cela vous agresse. Cette forme d'autorité est fondée sur la menace, celle du père interdicteur et punisseur, son origine est la première loi écrite à Rome, de par la loi le *pater familias* avait droit de vie et de mort sur sa femme, ses enfants, ses petits-enfants et ses esclaves. Il en reste au quotidien : « tu obéis ou tu es puni ! ».

La « bonne distance » : cette forme d'autorité impliquait de la part du père et de ses représentants que sont les éducateurs et les enseignants, qu'ils gardent la bonne distance » : « *je ne suis pas là pour t'aimer !* »

Le cadre d'hier : il contient toutes les valeurs d'hier c'est-à-dire tous les signaux qu'elles prescrivent.

- Inclusion : tu appartiens à un groupe d'appartenance
- Commande / interdit : tout t'est interdit sauf ce qui t'est expressément autorisé
- Soumission : apprends à obéir
- Confrontation : tu n'as pas compris ce je viens de te dire ?
- Punition : avoue que l'as bien cherchée ?
- Détachement : je ne suis pas là pour t'aimer !
- Silence : tais-toi quand je parle !
- Injonction de ne pas penser : fais comme je te dis (par comme je fais !)

Je vous ai dit tout à l'heure que le cadre contient la totalité des valeurs qui gouvernent une population, c'est ce qui fait autorité. Ce qui faisait autorité hier était « *inclure, soumettre, confronter, punir* ». Les enfants devaient apprendre à émettre des signaux de soumission face aux signaux de domination des adultes. Il s'agit d'un enchaînement inévitable : vous posez un interdit, si le gamin ne souscrit pas à votre interdit, vous ne pas vous s'arrêter là, vous vous disqualifieriez, vous êtes donc obligé de passer à la confrontation : « *tu ne m'as pas entendu ? Il faut que je le répète ?* ». Si la confrontation ne fonctionne pas, vous êtes obligé de passer à la punition, sinon vous vous disqualifieriez. Si la punition ne fonctionne pas, vous êtes obligé d'en trouver une plus grosse pour les mêmes raisons... et si rien ne marche vous faites savoir au directeur que ce gamin n'est pas gérable, il faut l'exclure. Nous étions prisonniers de cet enchaînement, et nous le sommes encore trop souvent, de sorte que nous produisons une violence inutile et évitable.

Ce qui faisait autorité hier -

Inclure/soumettre / confronter/ punir

L'enfant :

- Apprendre à obéir
- Apprendre les signaux de soumission face à nos signaux de domination
- S'il refuse, confrontation, humiliation, dégradation de l'image de soi
- S'il se révolte punition, isolation
- Voire expulsion

Ce qui fait autorité aujourd'hui

accueillir / protéger / rassurer / contenir

Nous :

- Apprendre à lui donner confiance en nous
- Apprendre à reconnaître ses signaux de peur
- Apprendre à le rassurer
- Apprendre à émettre des signaux protecteurs
- Apprendre à le contenir quand la peur le déborde

Il n'y a pas de société sans autorité. Simplement ces formes changent avec les mutations sociétales. Ce qui faisait autorité hier était : « *inclure, soumettre, confronter, punir* ». Ce qui fait autorité Aujourd'hui, c'est « *accueillir, protéger, rassurer, contenir* ». Et là, le problème pour nous est que c'est nous qui devons apprendre quelque chose dans la relation avec les enfants.

Nous avons à apprendre à leur donner confiance en nous, ce qui n'est pas évident parce qu'il n'était pas nécessaire au XX^e siècle qu'ils aient confiance en nous. Nous devons apprendre à reconnaître leurs signaux de peur, alors qu'auparavant il fallait leur faire peur. Nous devons apprendre à les rassurer alors qu'il fallait les menacer...

Une forme d'autorité à une autre

Il n'a pas d'éducation sans contrainte - notre problème aujourd'hui consiste à passer d'une forme d'autorité fondée sur la menace à une forme d'autorité fondée sur la protection - Passer d'une fermeté menaçante à une fermeté bienveillante

Une forme d'autorité est toujours une forme de fermeté, que cette fermeté soit de forme menaçante ou de forme bienveillante, elle reste une fermeté. Quand éducateurs commencent à travailler avec moi sur le nouveau système de valeurs, ils y voient un petit côté bisounours, ce qui conduit momentanément à des situations un peu chaotiques... Mais l'autorité bienveillante doit être suffisamment ferme pour construire des limites. Aucun enfant ne sait se construire lui-même des limites ; **il n'y a donc pas**

d'éducation sans contrainte. Mais il y a une grosse différence entre une contrainte menaçante et une contrainte bienveillante.

A Présent, où en sommes-nous dans la compréhension et dans les moyens d'action concernant les enfants « mutants », ayant subi négligences affectives et violences familiales ?
Sur la base de notre intégration du nouveau cadre, l'urgence de porter les connaissances scientifiques et cliniques actuelles au centre de nos pratiques en DITEP afin d'y inventer des médiations éducatives adéquates

Je ne vous fais pas l'injure de vous rappeler que la convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) a été votée le 2 novembre 1989, presque à l'unanimité par les membres de l'ONU à l'exception des USA un des pays riches le plus violent à l'encontre de ses enfants, et de la Somalie, qui depuis l'a votée) et validée par la France en 1990.

En revanche, je me permettrai de vous demander si vous connaissez le Quality4Children...? Personne ? je n'en suis pas étonné, je ne connais aucune école sociale en France qui l'enseigne. De quoi s'agit-il ?

- 2004. Directive des Nations Unies pour la protection des enfants

- 2005. Comité des ministres du Conseil de l'Europe

- 2005-2008. Trois associations se mettent au travail sous la houlette du conseil de l'Europe

- SOS Villages d'Enfants (depuis 1949 actif dans 135 pays)

- l'IFCO Organisation Internationale des familles d'accueil

- la FICE (Fédération Internationale des Communautés Educatives)

Elles élaborent 18 standards de qualité « Quality4Children » dans le cadre d'un projet européen de recherche sur la promotion de la qualité dans le placement extrafamilial des enfants (0/18 ans). Ces 18 standards de qualité ne sont manifestement pas le problème de nos formateurs en écoles sociales ; il est vrai qu'ils ne sont pas vraiment compatibles avec l'autorité de mode verticale et la « bonne distance » qui tiennent toujours une bonne place dans leurs enseignements.

Les Suisses, avec qui je travaille beaucoup, ont fabriqué à la suite du Quality4children un outil extraordinaire, **Prisma**, qui donne aux organismes placeur, aux équipes d'accueil et aux services de postplacement les moyens d'agir avec rigueur et humanité, ils y disposent pour cela de moyens d'autoévaluation très détaillés. Toutes les équipes éducatives peuvent s'approprier de tels outils, à conditions d'en disposer.

Depuis la fin des années 1990, de nombreux travaux ont commencé à s'accumuler pour décrire ce que sont les enfants accueillis en ITEP. Les connaissances scientifiques sont là, disponibles. Il est tout à fait possible et même urgent de fonder notre action éducative sur ces connaissances : nous allons y venir. Vous vous souvenez qu'il a fallu plus de vingt ans avant que la France accepte de commencer à éligiférer sur les violences intrafamiliales. J'interviens régulièrement dans toute notre petite Europe et je peux vous dire que la France est de très loin le pays le plus vertical en tout point.
Puis arrive une révolution : la loi du 14 mars 2016.

Que dit la loi du 14 mars 2016 ?

« la protection de l'enfance vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation dans le respect de ses droits » j'y ajouterai « et dans un apprentissage conjoints de ses devoir »...

Cette loi prescrit clairement à la protection de l'enfance qu'elle doit garantir la prise en compte des besoins fondamentaux des enfants :

besoins fondamentaux ... c'est-à-dire besoins vitaux ... que l'institution socio-éducative n'avait, jusqu'à la loi de 2016, pas vocation à leur assurer

- Le besoin de se sentir aimé
- Le besoin de sécurité
- Le besoin de protection
- Le besoin de contenance
- Le besoin d'expériences et d'exploration
- Le besoin d'estime de soi
- Le besoin que les adultes ne « sachent » pas tout à sa place

Cette loi nous dit que nous devons pourvoir à ces besoins fondamentaux. Donc la fameuse « bonne distance », le « vous n'êtes pas là pour les aimer ! », c'est fini.

Deux documents précieux qui témoignent d'une démarche volontariste de changement dans la suite de la loi de 2016

Février 2017. « rapport de démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance » sous dir. Dr. Martin Blachais.

Mars 2019, n° 447 de la revue **La santé en action**

Dossier « les besoins fondamentaux des enfants » sous dir. Dr Gorza M. & Bolter F.

Consultable sur le site de la revue trimestrielle de Santé publique France

Ne nous y trompons pas : cette loi du 14 mars 2016 constitue à proprement parler une révolution dans l'éducation spécialisée. Bien qu'elle n'arrive que 16 ans après les premiers signes de la présente mutation sociétale, elle en est clairement l'émanation, car elle soutient clairement ce nouveau mode d'autorité qu'est la fermeté bienveillante et elle combat tout aussi clairement cette affreuse « bonne distance » qui faisait des professionnels des négligents affectifs et des violents.

Il s'agit donc pour nous de renoncer au mythe fondateur de l'éducation, familiale autant que spécialisée :

- tout enfant doit apprendre à obéir c'est-à-dire se soumettre à l'autorité (autorité de mode paternel vertical)
- tout enfant doit apprendre qu'il doit le respect aux adultes et que les adultes ne le lui doivent pas
- tout enfant doit apprendre à supporter la frustration imposée par les adultes
- tout enfant doit apprendre à se sentir suffisamment coupable pour supporter les punitions destinées à l'éduquer
- tout enfant doit apprendre à reconnaître ses fautes et ses erreurs afin de les corriger
- tout adulte, pour éduquer l'enfant, doit le confronter à ses insuffisances et les lui faire admettre
- tout enfant doit comprendre que les adultes savent mieux que lui ce qui est bon pour lui

L'éducation spécialisée à l'aube d'une révolution totalement inévitable.... Pour qui souhaite adhérer à [cette loi](#). Révolution fort douloureuse pour un système de formation on construit sur un mythe éducatif fondé sur un modèle rééducatif hérité des maisons de correction et autres bagnes pour enfants, c'est-à-dire sur l'idée selon laquelle ces enfants ont été mal éduqués, c'est à dire leur apprendre à se soumettre à l'autorité de mode de vertical et à supporter la frustration (« sinon ils ne se socialiseront pas et ne trouveront pas de travail ... »)

Mais en fait qui sont ces enfants accueillis dans nos DITEP ?

Nous sommes en fait face à trois révolutions.

La première est la mutation sociétale, qui nous impose un cadre radicalement différent de celui dans lequel nous avons grandi.

La deuxième est liée aux découvertes en neurosciences et en épigénétique.

La troisième est la loi de 2016.

La combinaison de ces trois révolutions impose une redéfinition radicale de notre métier.

Aujourd'hui, nous savons, de manière incontestable (plus de 2 000 références scientifiques) que les enfants qui ont subi des négligences affectives et des violences familiales souffrent d'un trouble sévère, auquel nous pouvons en partie remédier dans notre travail quotidien. Les impacts de la violence sur le développement somatique et psychique sont maintenant connus.

Trauma complexe / trauma type 2 / trauma développemental syndrome de stress polytraumatique

- Depuis la fin des années 90, neuroscientifiques et cliniciens montrent un intérêt grandissant pour les enfants ayant subi des négligences affectives et des violences familiales.
- Ils décrivent avec précision les troubles sévères dont souffrent ces enfants, en termes de traumatisme.

Au moins 80 % des enfants accueillis dans nos structures éducatives souffrent de ce trouble. Mes collègues québécois l'appellent trauma complexe, trauma type 2 ou encore trauma développemental, j'ai choisi le terme de syndrome de stress polytraumatique, plus précis.

Trois ouvrages récents

- Trauma complexe : comprendre, évaluer, intervenir. Sous dir. Milot T. Presses de L'université du Québec 2018
Cet ouvrage conçu par mes collègues québécois recense plus de 600 références dont la plus grande majorité date des deux dernières décennies, ce qui témoigne d'un intérêt récent pour les traumas complexes survenant chez les enfants maltraités
- Pédiatrie médico-légale : mineurs en danger, du dépistage à l'expertise. Pour un parcours spécialisé protégé. Sous Dir. Balafon M. Editions Elsevier-Masson 2020 – chapitre 3 : le trauma complexe chez l'enfant et l'adolescent - chapitre 4 : l'impact des violences sur le développement somatique et psychique
- Enfants et adolescents en grande difficulté : la révolution sociothérapeutique. Nouvelle stratégie psycho-éducatives et thérapeutiques. Gaillard JP 1018 ESF éditeur. J'y décris dix années de mon travail avec des dizaines d'équipes éducatives et les outils sociothérapeutiques que nous avons inventés et expérimentés

La chance a voulu que les premiers travaux en épigénétique portent sur les effets des maltraitances infantiles sur les enfants. Ils mettent en évidence que chez les enfants maltraités, un marqueur épigénétique sur un brin d'ADN est transmis par l'enfant sur plusieurs générations, et ce marqueur est susceptible de s'atténuer voire de disparaître selon les types d'interactions au quotidien qui seront privilégiés par les professionnels avec l'enfant. Il se trouve que ce modèle interactionnel coïncide étroitement avec les exigences de la loi de 2016, ainsi qu'avec les exigences du nouveau système de valeurs.

Je vais à présent vous proposer trois niveaux de modélisation, concernant le développement des enfants. La prise en compte de ces trois niveaux nous a permis de concevoir des stratégies éducatives et des outils dédiés qui montrent une réelle efficacité.

A- Les événements que vit l'enfant ne sont pas catégorisables

Un univers ne devient intelligible pour un enfant que si les interactions avec son milieu humain et non humain montrent une régularité suffisante pour qu'il puisse construire « les sortes de messages auxquels appartiennent les messages », ces petites boîtes qui permettent de rendre le monde suffisamment prévisible. Lorsque l'incohérence relationnelle familiale et sociale est telle que l'enfant ne peut pas « savoir ce qui lui arrive : son organisation cognitive est entravée - Troubles de la pensée

Le premier est le contexte développemental. Pour qu'un enfant puisse grandir normalement, il faut qu'il puisse apprendre assez rapidement à quelle sorte de messages appartiennent les messages de son père et de sa mère. Il est nécessaire que les parents se montrent suffisamment fiables et cohérents dans leurs messages. Je vous donne un exemple d'incohérence : l'enfant fait quelque chose, la mère le gifle ; le lendemain, il fait la même chose, la mère lui offre un petit sourire ; le surlendemain, il fait la même chose, la mère passe sans même le regarder. L'enfant a reçu trois messages différents face à son même message, il ne peut pas savoir à quelle sorte de messages appartient le message qu'est le couplage entre son message et celui de ses parents. Cet enfant grandit donc dans un univers trop incohérent pour qu'il puisse construire une forme organisée de pensée. Il sera étiqueté « troubles cognitifs ».

B- L'enfant subit les événements

Un événement qui n'appartient pas à un type d'événement reste indéfiniment imprévisible.

L'enfant ne peut les vivre que dans l'impuissance à y répondre adéquatement – il n'est pas en mesure de construire **UNE LOGIQUE DE CAUSE A EFFET**

Il attend donc sans savoir quand et pourquoi, il se trouve dans l'impossibilité de réagir adéquatement, face à un environnement trop incohérent pour être prévisible. **TROUBLES DU COMPORTEMENT**

De fait, quand un enfant ne sait pas à quelle sorte de messages appartient un message, il ne peut pas construire cette logique de cause à effet si précieuse, du type : « *je sais que, quand mon éduc fronce les sourcils j'ai intérêt à me garer !* ». Il est alors étiqueté « troubles du comportement ».

C- Ils sont vécus avec une intensité émotionnelle très élevée

L'organisation émotionnelle, quand elle est privée des freins de la cognitive et de l'action ne parvient pas à se construire – L'enfant reste prisonnier de l'univers primaire indistinct de la sensation :

TROUBLES EMOTIONNELS

Les émotions ne peuvent se construire que si la machine cognitive et la machine actionnelle sont suffisamment organisées ; or, comme ces deux dimensions dysfonctionnent, l'enfant ne peut pas construire une machine émotionnelle cohérente ; il restera prisonnier de l'univers indistinct de la sensation. Il est alors étiqueté : « trouble émotionnel ».

D- Ils empêchent le bouclage de la clôture opérationnelle condition de la construction de l'identité et du sentiment d'intégrité

La membrane invisible (pare excitation) entre soi et le monde par laquelle nous produisons notre identité ne se boucle pas

Frontières entre soi et l'autre indécises, construction de soi entravée pas d'intime – intrusion permanente - dissociations - Un processus de non complexification globale est alors engagé – l'enfant est instruit par les événements à valeur traumatique

Enfin, cette petite membrane invisible qui nous permet de nous distinguer clairement de notre environnement, que nous appelons « clôture opérationnelle » ne se boucle pas. Cette clôture grâce à laquelle chacun d'entre nous n'a aucun doute quant à son identité, son unité biologique et un sentiment d'autonomie suffisante. Or, dans l'espace polytraumatique, cette membrane ne se boucle pas, de sorte que la frontière entre soi et les autres est toujours imprécise et que la construction de soi est toujours entravée, avec des souffrances d'intrusion très violentes et des épisodes de dissociation. chez beaucoup d'enfants d'ITEP, les effets de dissociation de soi peuvent être importants, ce qui nous rend parfois très perplexes, quand, par exemple, un enfant que vous venez de voir briser une vitre vous dit : « j'ai rien fait ! ». De fait, s'il l'a fait en état de dissociation il ne peut pas savoir qu'il l'a fait mais il peut aussi savoir qu'il l'a fait et vous prendre pour un pigeon... Choix cornélien !

Lorsque cognition, motivation et émotion ne s'inter-régulent pas suffisamment l'enfant ne parvient pas à maîtriser la classification logique des signaux, c'est-à-dire organiser sa pensée ses émotions et ses interactions

L'apprentissage qui permet de distinguer les émotions à l'intérieur de soi et entre soi et les autres ne s'opère pas.

Ces enfants ne sont pas en mesure d'identifier leurs propres émotions ni celle des autres

Lorsque ces quatre registres dysfonctionnent, un enfant se montre incapable de distinguer s'il est en colère ou triste ou dégoûté. c'est une chose que vous avez probablement déjà remarqué.

Un autre niveau de modélisation très important concerne les troubles de l'attachement.

Un autre niveau de modélisation des contextes développementaux le processus d'attachement, un constat bien documenté :

- Mary Ainsworth, Mary Main
- A. sécurisé (66 %)
- B. anxieux - évitant (22 %)
- C anxieux ambivalent 12 %)
- D. désorganisé (4 %).

Niveau 2

Les conditions de construction d'une forme suffisamment sécurisée d'attachement. Repérer le type d'attachement insécure des enfants placés

Chacune des formes insécures d'attachement détermine des scripts interactionnels particuliers, aisément identifiables.

Anxieux – évitant :

Trait dominant : l'indifférence émotionnelle. Ils ne semblent pas preneurs du lien que leur proposent les professionnels.

Anxieux – ambivalent :

Trait dominant : la contradiction, un jour sentiment d'avoir créé un lien, quelques jours plus tard sentiment que rien n'est fait, puis retour comme si rien ne s'était passé

Désorganisé :

Trait dominant confusion, affabulation, dissociation ; Ils donnent aux professionnels le sentiment de ne pas penser. Comportements relationnels invraisemblables

Il s'agit donc d'identifier, à partir de ces repères fiables, la forme insécure d'attachement dont souffre chacun des enfants que vous accompagnez, ce qui vous permet alors de mettre en œuvre une stratégie dédiée qui donne des résultats positifs en quelques semaines ou quelques mois. Avec un enfant anxieux et évitant, nous avons l'impression de faire face à un mur. Le problème des anxieux évitants est qu'ils ne font pas de bruit, après quelques tentatives de relation infructueuse, on les oublie et on les laisse dans leur coin. Cette forme anxieuse-évitante est une stratégie de survie chez un enfant qui a très tôt constaté que les adultes sont si dangereux qu'il est prudent de rester derrière un mur. Or, avec ces gamins, la stratégie efficace est une stratégie d'apprivoisement mutuel. Vous vous souvenez du Petit Prince qui dit au renard : « soyons amis ! ». Le renard lui répond « il faut d'abord m'apprivoiser ! ». Imaginez que c'est comme un petit chat sauvage que vous voulez faire entrer dans la maison. Quand vous donnez quelque chose à un anxieux évitant, vous devez respecter son périmètre de sécurité. Nous ne sommes pas obligés de faire toute la même chose ; certains aiment apprivoiser, d'autres moins. Un apprivoisement réussi permet à un enfant évitant de passer à l'ambivalence, il ne faut pas vous en offusquer, puisque c'est un succès.

La stratégie de survie de l'anxieux ambivalent est fondée sur le constat qu'aucun adulte n'est capable

de maintenir un lien positif dans la durée, il a appris qu'il est beaucoup plus prudent pour lui de casser le lien régulièrement, car il est moins douloureux de le casser soi-même que de subir la casse alors qu'on ne s'y attend pas. Le plus agaçant pour les éducateurs concernés par la rupture, est de les voir revenir comme si rien ne s'était passé. Le problème est que la stratégie dédiée consiste à le réaccueillir « comme si rien ne s'était passé ». Le problème dans le problème est que je ne connais aucun éducateur capable de faire spontanément comme si rien ne s'était passé quand ils reviennent. Il faut absolument leur faire comprendre que ce n'était pas bien, qu'il faudrait qu'ils fassent des efforts. Or, si vous leur faites des reproches, ils vérifient que vous êtes aussi nuls que leurs parents et qu'ils doivent continuer à se méfier de vous.

Quant aux enfants désorganisés, ce sont ceux pour lesquels les éducateurs appellent la psychiatrie au secours (ce qui de mon point de vue est souvent utile). Ces enfants sont incohérents, en grave échec scolaire, affabulateurs (attention : affabuler n'est pas mentir. Ce n'est pas parce qu'ils ont trois vies imaginaires que ce sont des menteurs). Tout ce que nous pouvons faire avec les enfants désorganisés, c'est en prendre soin, sans chercher à raisonner avec eux, apprendre à lâcher l'affaire ; quand vous ne lâchez pas l'affaire, vous leur faites inutilement péter les plombs.

Un exemple de dissociation. 'était l'heure du coucher, une jeune fille entre dans sa chambre et en ressort quelques minutes plus tard avec les yeux extrêmement maquillés. L'éducatrice lui demande : « Qu'est-ce que tu as fait ? » – Ben quoi ? « Tes yeux ! ». elle amène la jeune fille devant le miroir, qui se montre très étonnée de se voir aussi maquillée. L'éducatrice lui demande : « ce n'est pas toi qui l'as fait ? » – Ben non ! « Ça doit être le diable ! dit l'éducatrice dépitée – Le diable ! erreur du siècle : la jeune fille est restée six mois avec le diable dans sa chambre. Ne cherchez pas de sens avec ces choses-là. Le diable a fini par partir de la chambre, et la gamine ne savait toujours pas que c'était elle qui s'était maquillée, parce qu'elle l'avait fait en état de dissociation.

Un troisième niveau de modélisation est lié au fait que Darwin est allé un peu vite en ce qui concerne les émotions primaires. Il se trouve que chez l'humain, la distinction entre ces émotions procède d'un apprentissage. Les gamins dont nous nous occupons ne l'ont pas appris, ils restent dans l'espace indistinct de sensation qui est un communicable, là où les émotions se constituent comme une superbe machine à communiquer.

Les aider à passer du marécage de la sensation à l'univers hautement communicationnel des émotions

Niveau 3

Il s'agit de fabriquer les outils qui permettent à un enfant de fabriquer de la distinction émotionnelle. C'est très facile. Une étude de 2020 a mis en évidence que, d'une part lorsqu'on identifie une émotion faciale et que, d'autre part on ressent une émotion, ce sont pratiquement les mêmes zones cérébrales qui s'allument, une découverte qui nous facilite énormément la vie.

Reconnaissance faciale et connaissance conceptuelle, même combat !

Un outil très simple et qui travaille tout seul !

- Cinq émoticône : peur , joie , tristesse, dégoût , colère
- Cinq mots écrit gros : peur , joie , tristesse, dégoût , colère
- Cinq photos du visage d'un humain montrant ces cinq émotions

Le tout dûment plastifié et collé (assez haut) dans un lieu de vie et de passage

Cette contrainte visuelle travaille toute seule !

À présent, passons à ce que les neurosciences nous apprennent sur l'état du cerveau des enfants que nous accueillons en ITEP.

Les acquis neuroscientifiques accumulés au fil des 20 dernières années .

Un développement suffisant du cortex préfrontal est nécessaire au contrôle de l'attention, de la pensée et du comportement

Un développement adéquat de l'amygdale est nécessaire au contrôle des émotions

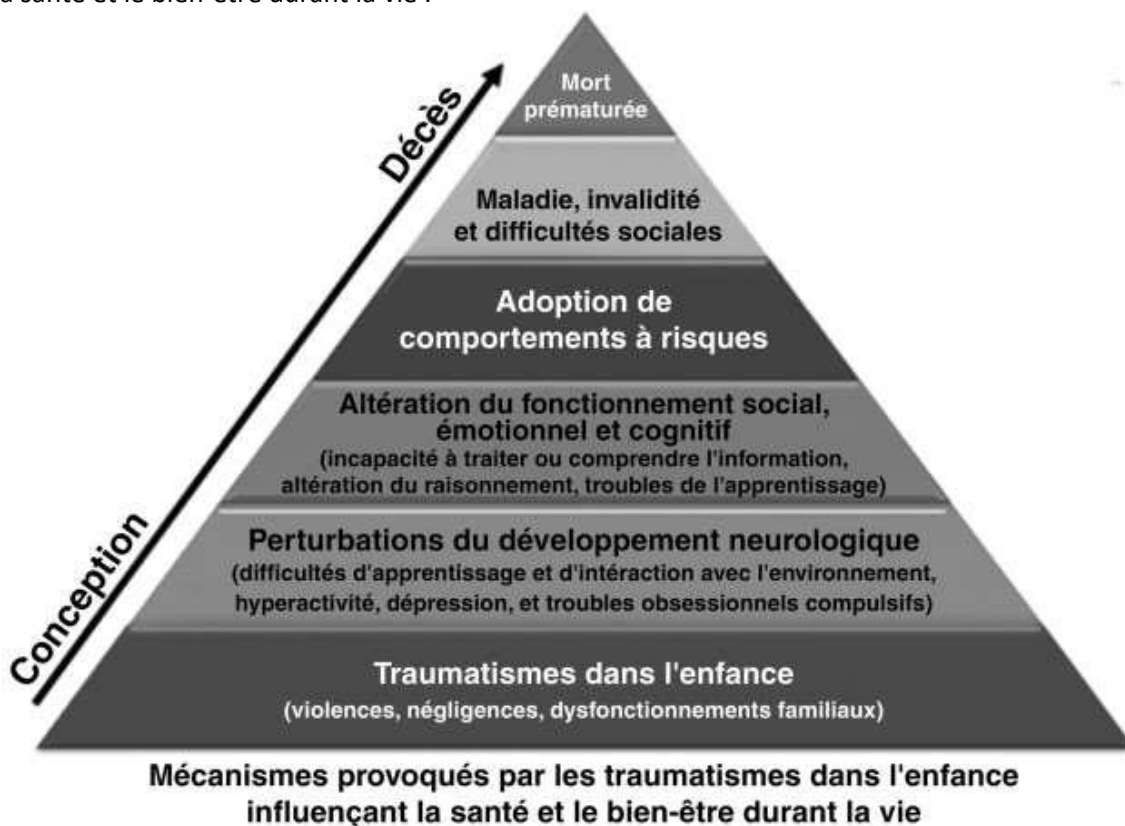
Un développement suffisant de l'hippocampe est nécessaire au fonctionnement de la mémoire de travail

Un développement suffisant du cortex cingulaire antérieur est nécessaire à l'inter-régulation de ces trois structures

Il est aujourd'hui richement documenté ceci que les gamins dont vous vous occupez montrent des modifications anatomiques et physiologiques du cortex préfrontal, de l'amygdale, de l'hippocampe et du cortex cingulaire antérieur. La finesse des matériels d'imagerie neurologique permet de mesurer toutes les parties d'un cerveau à moins d'un millimètre et de les peser à moins d'un gramme (sans les sortir de la tête).

Ces gamins ont un cerveau plus petit que la moyenne, un corps calleux plus petit, ce qui fait que les deux hémisphères communiquent moins bien. On constate aussi chez eux une augmentation du volume de l'amygdale qui est le noyau de la peur. Leur hippocampe plus petit est associé aux troubles de la mémoire de travail et à une diminution de la neurogenèse. Enfin, ils montrent un nombre d'interactions interneuronales plus maigre, ce qui est associé aux troubles de l'apprentissage et à l'hyperactivité. D'une manière générale, il est plus productif d'avoir confiance dans ce qu'ils **sont**, plutôt que dans ce qu'ils **font**, parce qu'ils peuvent oublier beaucoup de choses tout en voulant bien faire.

Des travaux récents montrent que les traumatismes durant l'enfance exercent une influence néfaste sur la santé et le bien-être durant la vie :



L'impact des violences sur le développement somatique et psychique. (M. Roussey, J. Dayan)		
Facteurs de risque	Augmentation	Risque
Tabagisme	222 %	x 2,2
Obésité	242 %	x 2,4
Dépression	357 %	x 3,5
Usage de drogues illicites	443 %	x 4,4
Injection de drogues	1 133 %	x 11
Maladies sex. Transmissibles	298 %	x 2,9
Tentatives de suicide	1 520 %	x 15
Alcoolisme	555 %	x 5,5
Maladies pulmonaires	390 %	x 3,9
Attaque cardiaque	220 %	x 2,2
Tous types de cancers	190 %	x 1,9
Diabète	160 %	x 1,6
Asthme	231 %	x 2,3
Accident vasculaire cérébral	218 %	x 2,2
Insuffisances rénales	263 %	x 2,6
Arthrite	236 %	x 2,4
Troubles de la vision	354 %	x 3,5

Les causes des traumas complexes sont malheureusement simples à identifier :

Trauma complexe syndrome de stress polytraumatique - Les causes :

Les enfants qui, depuis toujours, vivent dans un milieu producteur :

- d'une absence ou une incohérence d'attachement
- de négligences affectives permanentes
- de violences verbales et physiques ou d'une exposition régulière à des violences verbales et physiques entre parents
- de privations non justifiables à leurs yeux car non partagées, non cohérentes ...

Développent, à divers degrés, un syndrome de stress polytraumatique

Nous avons une vieille pratique bien rodée consistant à stigmatiser les parents des enfants que nous accueillons, tous toxiques et incompetents... le problème est que, aujourd'hui nous savons qu'ils ont tous ou pratiquement tous subi des négligences affectives et des violences familiales durant leur propre enfance, ce qui fait d'eux ce que mon collègue et ami Serge Escot appelle « des parents empêchés » qu'il est tout aussi nécessaire d'accompagner que leurs enfants.

Très concrètement , en cas d'évènements répétés à valeur traumatique ...

L'amygdale (circuit de survie) devient le maître du fonctionnement de nos jeunes clients dont elle brouille en permanence le processus « pensée-émotions-action »

- Troubles de la pensée
- Échec scolaire (85 % environ)
- Raisonnement toujours inabouti
- Comportements irrationnels et violents
- Etc....

L'amygdale : un système reflexe salvateur en temps normal mais catastrophique dans l'espace traumatique

- Signal de menace .. Action défense
seulement trois possibilités
 - ✓ contre-attaque
 - ✓ fuite
 - ✓ prostration
- Dans le circuit de survie, pas de place pour la pensée
- Il n'y a pas d'autre humain dans le circuit de survie : seulement des obstacles

La chose à ne jamais oublier : quand vous êtes en interaction avec un gamin et qu'il se met à péter les plombs, vous savez que, à votre insu, vous avez émis un signal de menace qui a déclenché le circuit de survie du gamin. Une grande partie du travail éducatif, dès lors que nous connaissons ces mécanismes, consiste à éviter au maximum les signaux de menaces de façon que ces enfants se déshabituent progressivement de l'usage du circuit de survie au bénéfice du circuit long, celui de la pensée.

Nous avons mis en place un outil, le cahier des signaux de menace et des signaux de réussite repérés. Les équipes peuvent ainsi éviter un nombre grandissant de signaux de menace. Et ne jamais oublier que quand un humain est en circuit de survie, il n'y a plus devant lui d'êtres humains mais seulement des obstacles dont il faut se débarrasser : il sera donc contraint de contrattaquer, de fuir ou d'entrer en prostration. Quand l'option est la fuite, et que vous vous mettez en travers, il va de soi que vous pouvez vous faire bousculer !



La révolution épigénétique :

L'épigénétique est une spécialité dans le domaine de la recherche sur le génome. Elle étudie les effets du milieu sur le comportement de certains de nos gènes. La chance pour nous a voulu que les premiers travaux en épigénétique humaine aient portés sur les effets de la violence éducative sur l'expression de certains gènes des enfants qui l'ont subie.

L'épigénèse

Les travaux récents en épigénétique montrent aujourd'hui que les événements traumatiques durant l'enfance provoquent une altération du fonctionnement des gènes responsables de la régulation du stress (dysfonctionnement des récepteurs des gluco-corticoïdes) entraînant une non régulation du cortisol dans le cerveau . Un processus de méthylation sur brin de cytosine de l'ADN . Un marqueur épigénétique qui se transmet de parent à enfant sur plusieurs générations.

Ces travaux montrent qu'une manipulation environnementale adéquate peut engager un processus de réversibilité

Ils ont donc mis en évidence ceci que ces enfants, durant leur vie entière si rien ne vient à s'y opposer, auront un cerveau rempli de cortisol, l'hormone du stress. Ils seront des stressés chroniques, instables, montrant des troubles cognitifs, motivationnels et émotionnels... et donc le plus souvent des parents « empêchés » ¹. Mais les chercheurs en question ont aussi mis en évidence ceci que, si la méthylation se transmet bien de parents à enfants, le processus est réversible, à la conditions de transformer de manière assez radicale les conditions dans lesquelles nous accueillons ces enfants polytraumatisés ; **ces conditions coïncident étroitement avec la mise en œuvre d'un processus de satisfaction suffisante des besoins fondamentaux de ces enfants.** En effet , dans certaines conditions , l'humain se montre au moins partiellement auto-réparable !

Ce qui fait autorité aujourd'hui, dans l'accompagnement des enfants placés hors du foyer familial, ce sont les compétences des adultes concernés à inventer des modèles et des outils leur permettant de les accueillir - protéger -rassurer - attacher - contenir - tolérer - aménager - négocier - converser – s'injoncter mutuellement à penser, c'est-à-dire la mise en œuvre volontariste de la loi du 14 mars 2016 sur la pourvoyance des besoins fondamentaux que tout système sociétal doit à ses enfants, y-compris placés !

Il faut comprendre que la « bonne distance » fait de nous des négligents affectifs. En ITEP, les gamins apprennent à s'apaiser avec nous à la condition de les aider à sortir du circuit de survie et à construire de l'espoir, en faisant avec eux du beau, de l'utile et du futile... et les laisser rêver. Cesser pour cela de confondre rêve et projet. Par exemple, vous être ne train de négocier une entrée en SEGPA et le gosse vous dit qu'il veut devenir ingénieur : vous pouvez vous laisser manipuler par la logique cartésienne négativiste qui vous fera craindre que ce gosse soit trop déçu le jour où il comprendra qu'il ne peut pas entrer en école d'ingénieur, et lui répondre : « *déconne pas, tu sais même pas ta table de multiplication, tu ne peux pas devenir ingénieur !* », mis vous pouvez aussi vous dire qu'il s'agit juste d'un rêve et pas d'un projet, et lui répondre : « *ok, pourquoi pas, et pour la SEGPA c'est OK ?* ».

En DITEP la nécessité d'invention des médiations éducatives productrices du programme suivant :

- Qu'ils se sentent en sécurité avec vous ? faire disparaître la violence : la nôtre, la leur
- Qu'ils apprennent à s'apaiser avec vous ? gérer les insultes ... Comment ?
- Qu'ils trouvent un sentiment d'auto-efficacité et d'efficacité pour la communauté avec vous ? faire avec eux du beau visible et de l'utile
- Qu'ils se sentent reliés à autrui ? du circuit long, c'est-à-dire de la conversation, toujours
- Qu'ils construisent de l'espoir ? la confiance à priori

¹ . Un petit livre précieux pour les professionnels de l'accompagnement : *En finir avec les parents toxiques*. Carré de vigne éditions. qu'il est possible de commander sur i-ac.fr et sur carredevigne@i-ac.fr

MEDIATIONS ÉDUCATIVES ET PSYCHIATRIE.



Ulrike KIRCHHOFS : Nous écoutons les commentaires et les questions dans la salle.

Éric : Je suis éducateur technique spécialisé. À l'heure actuelle, nous avons des jeunes qui sont dépressifs. Il existe des interdits, des autorités, que beaucoup de jeunes bravent, parfois en allant vraiment loin.

Jean-Paul GAILLARD : J'ai tenté aujourd'hui de montrer que notre problème est d'accepter ceci que la forme de l'autorité a changé. La forme d'autorité dans laquelle nous avons tendance à persister est verticale et fondée sur la menace : « tu obéis ou tu es puni ! », de sorte que nous générons entre eux et nous de l'incompréhension et de la violence. Cette forme d'autorité est incompatible avec le nouveau cadre qui les a façonnés.

Ce qui nous rend forts et protecteurs à leurs yeux aujourd'hui, c'est notre capacité à exercer cette nouvelle forme d'autorité qui est fondée sur la bienveillance et de la patience. On ne peut pas faire comme s'ils pouvaient tout comprendre d'un seul coup ce que vous souhaitez qu'ils comprennent, faire les choses devant eux plutôt que leur expliquer. Les professionnels qui réussissent le mieux avec eux, sont ceux qui ne cherchent pas à expliquer comment ils doivent faire, mais qui font avec eux. J'ai même connu un éducateur Espaces verts qui faisait pousser la tondeuse et maniait la débroussailleuse devant eux en les empêchant de le faire, jusqu'à ce que les gamins n'en puissent plus d'attendre, alors il leur passait la machine et les jeunes y arrivaient de manière impeccable, parce qu'ils avaient pu observer et avoir l'envie de le faire pendant un temps suffisant. Dans nos métiers, il faut accepter d'être joueur, il ne faut pas être trop sérieux quand on est éducateur technique.

Une intervenante : Je suis éducatrice en SESSAD et je trouve que votre présentation est très schématique. Je travaille à partir de la technique éducative, je n'ai pas de schéma éducatif, je travaille l'interaction de l'enfant, je teste, je vois ce qui l'apaise, je travaille différemment de ce que vous présentez.

Jean-Paul GAILLARD : personne n'a pas de schéma éducatif ! L'humain ne pense que sur des modèles...conscients ou non-conscients. Il serait peut-être intéressant que vous acceptiez de formaliser le vôtre.

En outre, le travail en SESSAD est très différent de l'internat et de l'ITP : les contextes sont totalement différents, ce qui rend inévitables des comportements différents de la part de l'ensemble des protagonistes. Je supervise aussi des équipes de SESSAD, l'avantage est qu'il y est plus facile travailler avec les parents, si on le souhaite. La question est de savoir comment créer des contextes permettant à des mères d'entrer en conversation et en réflexion avec nous et avancer. Une des équipes avec laquelle je travaillais avait eu l'idée géniale de proposer aux mères de faire des bijoux avec des capsules Nespresso. Les mères venaient le mercredi, après-midi et faisaient les bijoux avec les éducatrices... déprimées et mal fagotées au début, puis, au fur et à mesure des semaines, elles se sont mises à mieux s'habiller, se maquiller, à se parler entre elles et à se rendre des services, en réfléchissant ensemble à la façon d'éduquer leurs enfants.

L'intervenante : En tant qu'éducateur, on apprend avec l'enfant et avec les parents.

Jean-Paul GAILLARD : Je suis peut-être un peu brutal mais je constate trop souvent que dans les écoles sociales, les éducateurs n'ont pas pu apprendre ce qu'il leur aurait été utile d'apprendre pour accompagner efficacement les enfants et leurs familles. Il faut comprendre que l'on ne travaille pas seulement avec ce qu'on est : si c'était le cas, les diplômés d'éducateur seraient inutiles. Nous sommes des professionnels qui doivent disposer de modèles et d'outils suffisamment efficaces car suffisamment élaborés et expérimentés. Ces modèles et ces outils manquent aux éducateurs, de sorte que, quand je vais vivre avec eux dans les établissements je les vois trop souvent obligés de se rabattre sur de l'éducatif déficitaire du genre « *bien éduquer des mal éduqués* ». Il est clair qu'en SESSAD, vous êtes obligé d'avoir avec les gamins et leurs parents un comportement différent de celui des éducateurs d'ITEP. Les contextes étant très différents, les comportements éducatifs sont forcément très différents.

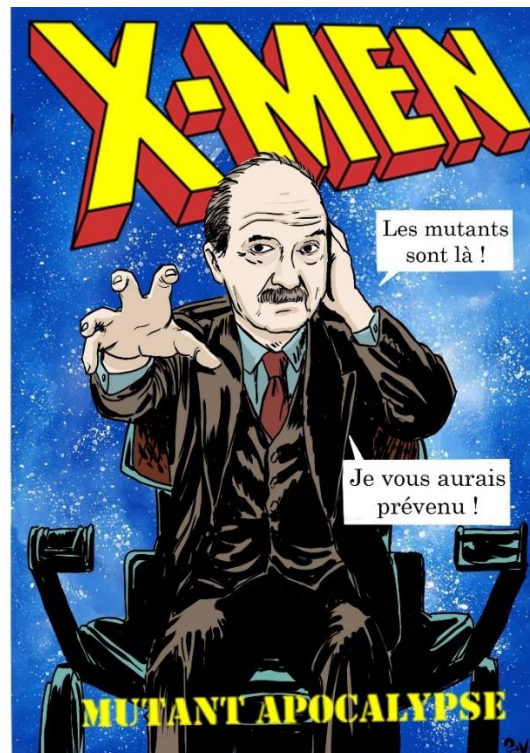
Lydie : Je suis monitrice-éducatrice, j'entends que les jeunes changent ou ont changé, notre équipe éducative aussi. Le problème est que lorsqu'on suit des jeunes qui sont en difficulté, qu'ils arrivent à la majorité et que nous devons leur trouver une solution, nous avons beau essayer d'avoir un discours pour les soutenir et d'aller dans le sens de leur projet, il manque des structures. J'ai suivi un jeune qu'on a laissé errer une fois arrivé à maturité. Nous travaillons pendant les vacances et pendant le temps du Covid pour l'accueillir, parce que ce gamin est à la rue. Je trouve que nous ne sommes pas beaucoup aidés à l'extérieur. Je veux bien remettre en cause ma manière de travailler, mais je trouve aussi que nous ne sommes pas beaucoup aidés par les structures à côté pour les jeunes majeurs.

Jean-Paul GAILLARD : Je suis de tout cœur avec vous, je ne décolère pas de voir que la plupart des Départements ont commencé à supprimer les projets jeunes majeurs, ils se retrouvent donc dans la rue à 18 ans. Cela me fâche d'autant plus, que le cerveau humain finit de se configurer entre 17 et 24 ans, générant ainsi une plus grande capacité d'abstraction. J'ai vu des jeunes mettre à profit ces trois ans de plus qu'ils avaient eu entre 18 et 21 ans, probablement grâce à cette capacité supplémentaire de combattre le polytraumatisme. Vous connaissez la statistique : 30 % des gamins sortis à 18 ans sont dans la rue et 40% des SDF sont passés par nos structures. C'est tout simplement insupportable.

Philippe GABERAN : Je vous remercie de l'apport que vous faites du côté des neurosciences, qui nous permettent de saisir la complexité de l'humain. Mais je trouve dommage que vous renvoyiez à zéro ce qui s'est fait dans les centres de formation. Les choses sont sans doute perfectibles, mais je trouve un peu triste cette critique sans mesure. Moi aussi j'ai été dur envers mes collègues, parce que je les aime. La difficulté pour eux est aujourd'hui d'exprimer ce qu'ils font, de rendre visible et lisible ce qu'ils savent faire.

Jean-paul GAILLARD : personnellement je ne pratique pas le « *qui aime bien châtie bien !* » avec les éducateurs... je constate simplement que les centres de formations n'honorent en rien ce qui en médecine s'appelle « l'obligation de moyens ». Un médecin qui, pour soigner ses patients, n'utilise pas

les données que la science offre à la médecine, est condamnable devant les tribunaux. Les centres de formation peuvent, en toute impunité, continuer à enseigner des choses dont les avancées scientifiques et anthropologiques ont montré et démontré depuis plusieurs décennies qu'elles étaient non seulement obsolètes, mais contreproductives dans l'accompagnement des enfants dont nous parlons aujourd'hui. C'est dommage !





BIENVENUS DANS L'HORIZONTALITÉ!



Restitution des ateliers

La restitution débute par la projection d'un petit film sur l'ITEP de Saint-Ignan.

Ulrike KIRCHHOFS : Ce matin, plusieurs ateliers étaient proposés : rap, cuisine, gravure, land art, stop motion, arts visuels, vélo, relaxation.

Cindy POUGETOUX : Nous avons demandé aux participants d'écrire les mots qui expriment le mieux ce qu'ils ont vécu durant ces ateliers. Vous voyez les différents mots apparaître, et je crois que celui qui apparaît le plus est le mot « partage ». L'essentiel dans ces ateliers était de vivre un moment ensemble. Nous pouvons vous donner la parole si vous en avez envie, pour partager cet instant de vie.

Pauline MARTIN : Nous remercions les animateurs des ateliers. Vous vous êtes donnés, vous avez ouvert vos institutions, vous avez offert votre savoir-faire. Ce nuage de mots est important aussi parce qu'il reflète vos pratiques et votre engagement.

Ulrike KIRCHHOFS : Je vois plusieurs prénoms dans ce nuage. Je vois également des mercis. Dans leur formation, les éducateurs sont formés aux techniques éducatives par le *faire*. Notre souhait était tout simplement que vous fassiez des choses, avec un plaisir qui est aussi celui de jouer et peut-être en se mettant à la place des enfants.

Cindy POUGETOUX : Nous souhaitons aussi que vous puissiez vivre la dimension de groupe et que vous viviez ce que signifie qu'être avec des collègues qu'on ne connaît pas. Nous voulions aussi que vous puissiez avoir l'expérience de médias que vous ne connaissez pas forcément.

Pauline MARTIN : Nous vous avons demandé de partager certaines photographies de vos moments et nous en avons fait un petit montage. L'idée était de bien de partager ce que vous avez vécu, non pas de décrire la finalité des choses qui ont été produites.

Projection du montage.

Pauline MARTIN : Deux groupes ont souhaité montrer des productions : l'atelier stop motion et l'atelier rap, pour lequel nous avons un invité, parce que cela demande pas mal de technicité. Il est sur Toulouse et il est disponible pour intervenir ailleurs.

Diffusion d'un film puis du morceau de rap.

Les productions suscitent des applaudissements nourris.

**ATELIER
ART VISUEL**

VOUS AVEZ COUPLÉ ÇA À L'ATELIER
"DÉCOUVERTE DES PSYCHOTROPES"?

OUAAAIIIS....



AH... C'EST POUR
ÇA ALORS...

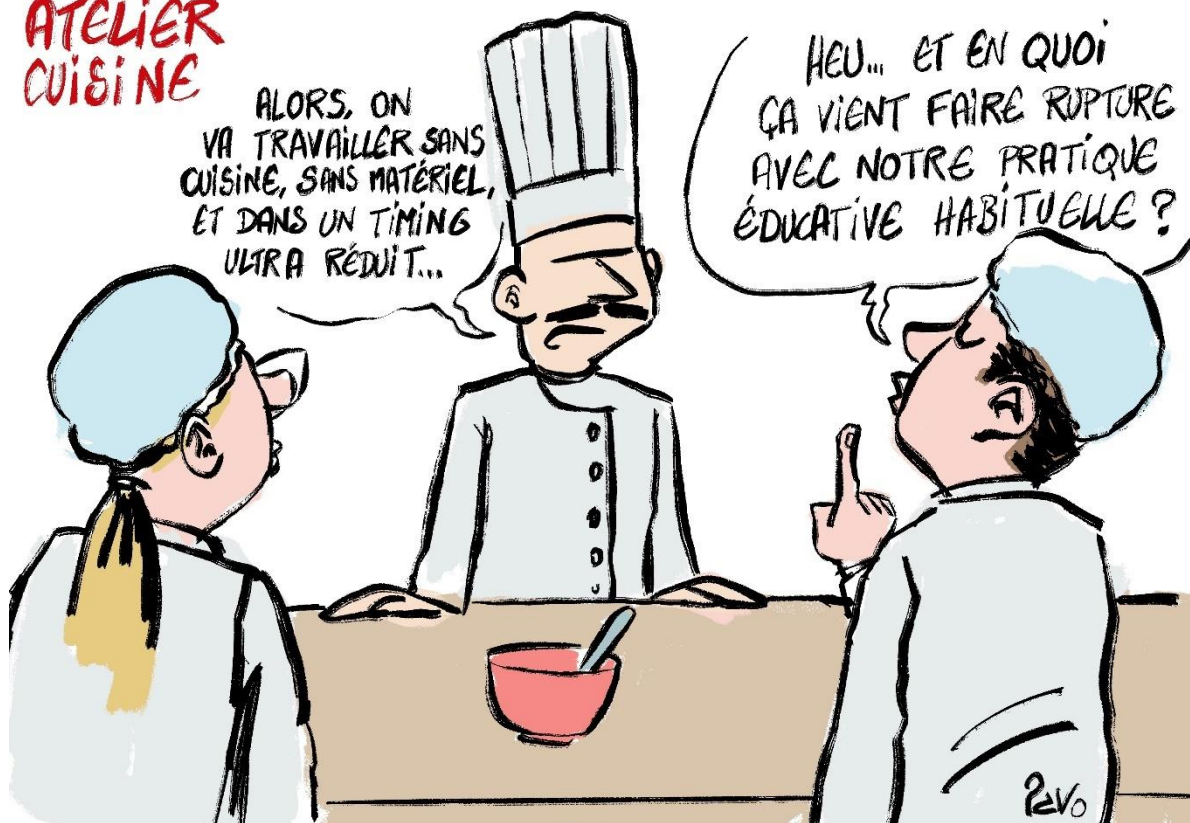
**ATELIER
STOP MOTION**

ET ON DIRAIT
QUE JE SERAIS LE PRINCE
ET QUE JE SAUVERAIS
LA PRINCESSE QUI VOUDRAIT
TROP COUCHER AVEC MOI,
DU COUP !

PFF!
C'EST
TOUJOURS
TOI !



ATELIER CUISINE



ATELIER RELAXATION

ALORS, DANS LE CADRE DE NOTRE ATELIER "RELAXATION ET HYPERACTIVITÉ", PENSEZ À VOUS MUNIR DE CORDES ET DE CARTOUCHES HYPODERMIQUES DE RITALINE. ... ÇA AIDE.



**ATELIER
BALADE À
VÉLO**



OUI, BON! ON S'EST PERDU, ON S'EST PERDU!
ON VA PAS EN FAIRE TOUTE UNE HISTOIRE!!

LE POINT DE REPÈRE, C'ÉTAIT UN IMMEUBLE BLANC AVEC UNE FORME CHELOU...

ATELIER RAP.

WESH GROS! LES Z'ÉDUCS, NIQUE LEURS MÈRES!!



HEU.. SINON IL Y A L'ATELIER RELAXATION...



ATELIER SCULPTURE



Les jeux vidéo, drogue dure ou espace de liberté ? Les jeux vidéo comme supports de médiation thérapeutique

Ulrike KIRCHHOFS : Beaucoup d'établissements s'interrogent sur la place des jeux vidéo dans la méthode éducative. Faut-il connaître les noms des Pokémons pour accompagner des enfants ? Est-ce nécessaire ou laisse-t-on cela dans le domaine des enfants sans trop s'en occuper ? Doit-on travailler avec les jeux vidéo ou dit-on que ce n'est pas notre culture ? On pourrait se dire que ces jeux sont un phénomène générationnel et que des éducateurs ayant un certain âge ne sont peut-être pas les mieux placés pour accompagner les gamins d'aujourd'hui sur ces jeux. Mais ce qui est intéressant, c'est que même de jeunes professionnels, qui jouent personnellement, s'interdisent la question du jeu vidéo dans les établissements. Nous avons demandé Lorelei Dietrich d'intervenir sur cette thématique des jeux vidéo. Sont-ils une médiation à part entière ? Qu'est-ce qu'on peut en tirer ? Est-ce un danger ? Si l'on joue à Call of Duty, est-ce qu'on va devenir violent ? C'est aussi une question que des enfants nous posent.

Lorelei DIETRICH : Je suis psychologue clinicienne, à Aix-en-Provence, où j'ai un cabinet libéral, et j'interviens dans plusieurs institutions en tant que superviseuse. Je côtoie le terrain des éducateurs et j'ai beaucoup de respect pour votre métier. Avant tout, commençons par mettre deux ou trois choses au point. J'ai conscience des réticences et des ambivalences qui concernent les jeux vidéo. Vous êtes des professionnels certes, mais vous êtes aussi des parents, des grands-parents, des fils et filles de, des adultes et quelques adolescents. C'est pourquoi je voudrais, avant de nous lancer dans la question des médiations, revenir sur quelques éléments historiques, techniques, juridiques et médicaux.

Le jeu vidéo est un loisir populaire : 71 % des Français jouent aux jeux vidéo au moins occasionnellement, soit plus de 36 millions de joueuses et de joueurs. Suite à premier confinement : plus d'un joueur sur deux considère que la pratique du jeu vidéo permet de créer du lien social. 72 % des Français considèrent le jeu vidéo comme un loisir pour toute la famille. On ne peut donc pas les ignorer ces jeux vidéo, qui font partie intégrante de notre quotidien et encore plus depuis le premier confinement. Certains parmi vous sont persuadés de l'effet nocif des jeux vidéo. Je ne suis pas là pour nier les troubles ou les abus dont ils sont parfois le support.

LES TEMPS CHANGENT



Qui parmi vous pense que les jeux vidéo sont une activité enrichissante et positive ? Levez la main... Une petite vingtaine.

Qui pense que c'est une activité qui fait perdre son temps aux joueurs et risque de les isoler ? Un peu moins. Dix à quinze.

Qui pense que ce n'est pas une activité qui vaut la peine de s'y intéresser ? Deux courageuses.

Comme vous pouvez le voir, vous êtes tous assez divisés sur cette question. Je remarque que certains n'ont pas du tout levé la main. Un entre-deux...



Faisons un rapide détour par les risques éventuels liés à cette activité. L'impact du jeu sur le joueur et l'utilisation que le joueur fera du jeu dépendent fortement de la structure du jeu mais aussi de celle du joueur. Dans le domaine du jeu vidéo, on appelle cela le gameplay. C'est ce qui caractérise le ressenti du joueur (c'est-à-dire la jouabilité). Il dépend des règles du jeu, de la manière dont le joueur est censé y jouer, de la fluidité des règles une fois appliquées à l'environnement du jeu, de la manière dont le joueur peut jouer ou bien les possibilités offertes par l'environnement. Ce qui fait la force des jeux vidéo mais aussi le risque majeur qui lui est associé, réside dans deux éléments constitutifs des jeux vidéo. Leur capacité à nous immerger dans un autre univers et celle d'opérer des changements chez celui qui les utilisent.

Serge Tisseron a identifié deux schèmes de l'activité mentale de base de l'humain sur lesquels les nouvelles technologies agissent tout particulièrement :

- le schème d'enveloppe ; l'illusion d'entrer dans un espace (physique ou psychique) et d'être contenu par eux, et qui se traduit par le sentiment d'immersion (par exemple dans le rêve ou la lecture) ;
- le schème de transformation, qui pousse sans cesse l'être humain à des opérations de transformation qu'il s'agisse de transformer le monde ou bien d'être transformé par lui.

Avec les images (art, télévision, jeux, photos...), la combinaison de ces deux schèmes entraîne à la fois notre transformation (inconsciente) par les images dans lesquelles nous nous immergeons et la

possibilité de les transformer en nous les appropriant, leur donnant ainsi un sens personnel en fonction de nos expériences propres.

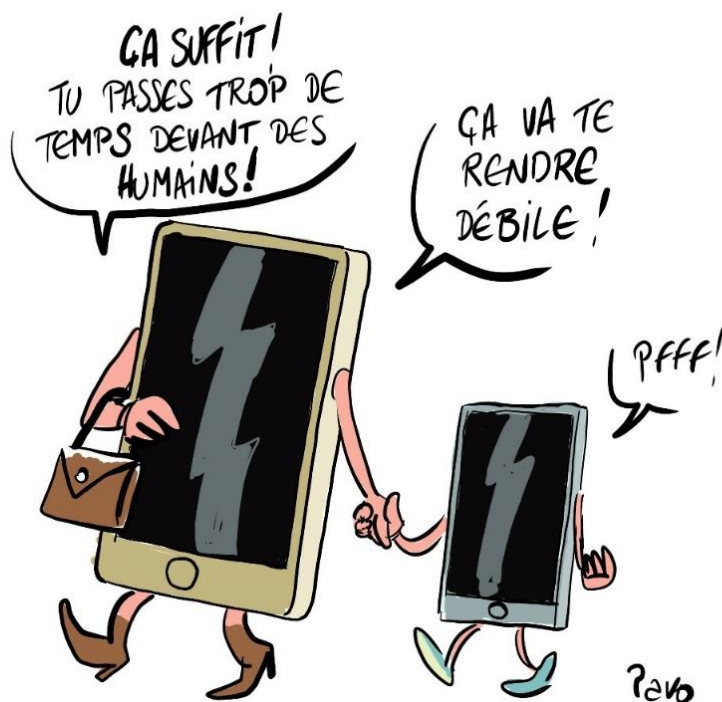
Selon Benoît Virole, il en résulte que nos relations aux images s'orientent selon 3 axes : le pouvoir de créer l'illusion de nous contenir, leur capacité à être de puissant levier de transformation du monde et de l'homme, et le pouvoir de faire sens pour chacun d'entre nous.

Ce qui nous amène à faire de fortes distinctions entre les différents jeux vidéo en fonction de leur contenu, car les univers numériques ne font qu'accentuer les effets (positifs comme négatifs) portés par les images. À chaque fois que quelque chose nous immerge et transforme la société, on se demande si c'est dangereux.

Peut-on alors parler de risques d'addictions ? Les jeux vidéo ne sont pas des drogues et les joueurs ne peuvent pas être considérés comme des « addicts ». Ce que l'on nomme addiction aux jeux vidéo ne correspond pas en réalité au concept scientifique d'addiction. Les symptômes que l'on observe sont déjà catégorisés sous d'autres théories préexistantes. Jouer peut-être pris dans une problématique obsessionnelle (la compulsion), dépressive (jouer pour éviter de penser), narcissique (jouer pour restaurer ou maintenir un idéal) ou même psychotique (jouer pour s'éprouver vivre). Dans tous ces cas de figure, « jouer » est un terme impropre puisque l'utilisation qu'en fait le joueur ne correspond plus à la définition d'un jeu. Le jeu vidéo est comme un couteau : qu'on utilise le couteau pour se nourrir ou pour tuer son voisin, cet objet reste le même ; ce qui compte est l'utilisation que l'on en fait.

Keith Baker, spécialiste de l'addiction, a créé en 2006 un centre de désintoxication. Après deux ans de travail sur plusieurs centaines de jeunes dépendants aux jeux vidéo, il affirme catégoriquement que cette addiction reflète en vérité des problèmes sociaux, expliquant qu'aucun de ses traitements classiques ne fonctionne.

Le 6 mars 2012, l'Académie nationale de Médecine précise qu'il est préférable de parler de « pratique excessive » que « d'addiction aux jeux vidéo », et cela pour deux raisons : il n'y a à ce jour aucun consensus scientifique sur l'existence d'une réelle addiction aux jeux vidéo ; le terme « pratique excessive » est plus approprié car moins stigmatisant. Si un jeune cherche, dans l'utilisation du jeu vidéo, une réponse à une problématique, et si vous supprimez sa réponse, vous ne supprimez pas pour autant la problématique, vous laissez le jeune dans le désarroi et vous le stigmatisez encore plus.



Plus récemment, en 2019, la même Académie a sorti un appel à une « vigilance raisonnée ». Rappelant que les effets négatifs des écrans ne doivent « pas occulter le fait que, bien utilisés, les écrans, et l'information dont ils permettent l'échange, constituent des outils de connaissance et d'ouverture sur le monde dont l'intérêt est incontestable ».

Elle souligne également que « les campagnes alarmistes axées sans distinctions sur les « dangers des écrans » ne risquent pas seulement de faire ignorer aux parents et aux éducateurs les avantages potentiels des technologies numériques, largement argumentés à ce jour. Elles risquent aussi de faire oublier les véritables déterminants de la santé mentale et l'importance des problèmes sociaux.

C'est pourquoi certains psychiatres et psychologues comme moi même, remettent en cause la notion d'addiction appliquée à des objets qui ne sont pas des drogues, comme les jeux vidéo, le travail ou le jogging, car dans ce cas, on pourrait avancer que toute passion est pathologique.

Ceci étant posé, j'aimerais vous montrer comment cet outil peut devenir un véritable support et facilitateur dans la clinique. Je vais vous présenter un cas clinique avec Miley, qui avait 8 ans en 2017. La demande parentale initiale est liée au fait Miley pleure beaucoup, notamment lorsque sa mère sort de la maison. Elle a des difficultés à s'endormir seule. Elle questionne régulièrement ses parents sur la mort. Des décès dans la famille semblent alimenter ses peurs.

Lors de la première séance, on discute avec les parents l'enfant, pour comprendre ce qui se joue dans la famille, ce que l'on appelle la récupération de l'anamnèse. Je propose faire un dessin à Miley, qui fait preuve de peu d'imagination ; elle ne parvient à dessiner que dans un cadre thématique prédéfini. Je lui demande de m'amener à chaque séance un dessin de son choix comme paiement symbolique. C'est un élément qui me permet également de créer une dynamique familiale autour des séances, mais aussi de juger de l'implication et du désir de venir de Miley et de sa famille. Si les premiers dessins étaient principalement des preuves de transfert positif (cœurs, smiley souriant, etc.), ils deviennent par la suite l'occasion d'approfondir la question des peurs en les lui proposant comme thème.

Ensuite, j'ai préparé deux postes de jeux, en les lui proposant, sans les imposer, tout en sachant qu'elle n'a jamais utilisé un PC : le premier sur la table avec des feuilles et des crayons et le deuxième sur mon bureau avec mon ordinateur. J'ai lancé le jeu Sims, qui est un jeu de simulation de vie. Le joueur commence par créer un ou plusieurs avatars ainsi qu'une maison puis il fait évoluer son avatar dans un milieu ordinaire (maison, famille, travail, amis, besoins primaires et secondaires...). Je lui propose de dessiner à nouveau mais elle choisit l'ordinateur. Ce n'est pas un média dont elle a l'habitude à la maison mais elle est curieuse d'essayer. Elle passe la séance à créer un avatar adolescent avec les appareils d'une princesse qu'elle nommera Tina Fleurs.

Ce temps de création n'est pas anodin, l'enfant est très libre, il peut décider de créer un personnage ou toute une famille, de créer un avatar qui lui ressemble ou bien qui est la projection de celui ou celle qu'il aimerait être. Il peut aussi se retrouver affublé de marques ou de traits de caractères plus ou moins visibles, plus ou moins négatifs, qui dès le début nous renseignent sur ce que l'enfant projette de lui-même et ce qu'il veut consciemment ou non nous mettre en lumière. C'est aussi l'occasion d'observer sa manière d'interagir ou non avec le thérapeute, de nous utiliser ou de nous exclure.

Puis Miley se lance dans la création d'une maison pour son avatar ainsi que pour les parents qu'elle lui a créés. À nouveau Miley est très attentive aux détails et je constate rapidement qu'elle accorde une attention toute particulière aux prix des choses et au fait que ses « parents » avatars n'aient pas de soucis. Il est assez rare qu'un enfant s'inquiète du prix des choses, encore moins dans un jeu ; on peut en déduire que c'est une préoccupation qui existe d'ores et déjà dans son quotidien. Cela nous renseigne également sur la position que prend Miley envers sa famille ; elle prend soin d'eux, s'inquiète pour des préoccupations qui devraient être celles des adultes. Ce qui m'amène rapidement à faire une place à la

maman à la fin de chaque séance afin de travailler sur ses propres représentations et angoisses. Il s'avère que la mère a plusieurs deuils non élaborés associés à beaucoup d'angoisse et de culpabilité, la mort étant une question taboue dans la famille.

Dans les premières séances, Miley fait preuve de beaucoup de passivité et d'obéissance, elle semble craintive et ne se permet pas de créer ou d'inventer. J'observe une jeune fille timide qui se colle à sa maman jusqu'à lui grimper dessus et l'étouffer. Dans les premières séances le travail se fera donc sur deux terrains. Le premier avec Miley qui fera évoluer son personnage avec difficulté mais application. Et le travail avec la mère pour encourager la libération de la parole autour des non-dits et deuils familiaux.

Sur demande de Miley et de sa mère, qui voudraient un jeu pour la maison, je leur conseille un jeu qui s'appelle Minecraft, un jeu « bac à sable » qui peut se jouer en mode créatif ou en mode survie. Le mode créatif est un « god-mode » où le joueur est tout puissant et a accès à la totalité des éléments pour construire ce que bon lui semble. Le mode survie demande au joueur de trouver des ressources dans le jeu afin de survivre aux attaques de zombies qui ont lieu chaque nuit ainsi que dans les endroits sombres tels que les grottes. Par exemple, cela peut être récolter du bois pour créer des outils, récolter des matériaux avec ces outils afin de créer une cabane, du feu, des éléments de protection.

Ensuite, Miley vient avec une tablette afin de me montrer ce qu'elle a créé sur Minecraft à la maison. Elle a fait preuve de beaucoup d'imagination et de compétence dans cette création. Au fil du temps les dessins qu'elle amène semblent moins investis, mais ils seront rapidement compensés par son plaisir à me montrer ses créations sur Minecraft. La petite fille qui ne parvenait pas à dessiner spontanément à la première séance a créé, grâce au jeu, une grande maison sur deux étages, bien meublée, avec un jardin, une écurie, une cabane, des bibliothèques et même un petit portillon à l'entrée. Elle fait preuve d'imagination et d'inventivité. Car il faut comprendre que Minecraft n'est pas un lieu de création de maison à la base. Il demande donc de détourner certains objets pour créer le mobilier, par exemple un piquet pour barrière associé à une plaque de bois reproduit la forme d'une table, un bout d'escalier permet de donner l'illusion d'un canapé, etc. La tendance de Miley à la fuite et à l'abandon semble trouver dans le mode créatif un espace d'expression riche et sécurisé. Le plaisir qu'elle prend à créer et à montrer ses créations a permis de poser les bases d'une relation thérapeutique agréable et positive pour la patiente.

Il me semble alors pertinent de faire évoluer le travail sur le terrain que m'amène Miley. Je lui propose d'explorer le mode survie de Minecraft en séance. En effet, dans le travail familial il est apparu que les angoisses de Miley étaient liées à sa capacité de supporter l'absence de ses parents. Constatant une disparition progressive des troubles liés aux angoisses morbides de ses parents et le déplacement de sa problématique, l'exploration du mode survie de Minecraft me semble adaptée pour travailler sur sa capacité à se protéger et à trouver les ressources nécessaires à sa survie, en jeu mais aussi symboliquement en elle-même.

Miley parvient rapidement à jouer de manière efficace en mode survie et j'en profite pour valoriser ses compétences. Lorsque le danger devient trop angoissant je l'aide un peu et ensemble nous parvenons à survivre plusieurs nuits sans problème. Le cadre ouvert lui permet d'aller en exploration à son rythme, mais le gameplay me permet de contrôler à tout moment le taux de stress et la vitesse du jeu afin de ne pas la mettre en échec et d'adapter au plus près de ses capacités et besoins l'expérience de jeu.

Parallèlement à ce changement de jeu, sa maman témoigne de changements subtils à la maison. Elle constate qu'elle est parvenue à ne pas pleurer lors de la dernière absence de sa mère même si elle était contrariée. Je constate également que Miley est moins collée à sa maman dans mon bureau et qu'elle parvient à rester sur sa propre chaise et à laisser de l'espace à sa mère.

Miley expérimente la mort sur Minecraft pour la première fois. L'angoisse et la frustration refont surface. Après résurrection elle enchaîne avec une chute dans une grotte qui pourrait être à nouveau

mortelle. Je décide de mettre le jeu sur pause. Je lui propose de respirer profondément et l'accompagne pour sortir de la grotte en toute sécurité et sans succomber à la panique. J'en profite à nouveau pour valoriser sa réussite et ses capacités à faire face au danger. Si dans un premier temps elle est paralysée par la peur de mourir et que je la juge mauvaise, elle se laisse volontiers aider.

En fin de séance la maman me rapporte une évolution très positive chez sa fille.

Miley montre sa fierté d'être toujours vivante et parvient à me demander mon aide lorsque la situation devient trop dangereuse à son goût. Elle reproduit elle-même les moyens que j'avais utilisés pour lui permettre de surmonter les situations de stress. Je commence à préparer le moment où nous irons nous-mêmes à la rencontre des monstres en lui parlant et en l'encourageant à explorer plus avant.

Elle commence à gérer son angoisse en situation de danger et crée sa première porte, signe de sécurité et de contrôle. Elle n'est plus sans défense face aux dangers, mais choisit lorsqu'elle va les affronter et dans quelles conditions.

Elle commence à prendre des risques volontairement, et se sent plus en confiance. Elle s'appuie sur ses expériences positives précédentes pour surmonter sa peur et commence à trouver du plaisir dans la victoire.

Miley gère elle-même la mise en pause du jeu en cas de stress intense et commence à s'équiper en prévision d'une descente dans les grottes. Elle est prête à faire face à ce qui lui fait le plus peur, mais en conscience et préparation et non comme une victime impuissante.

À chaque réussite j'en profite pour souligner ses compétences et l'encourager à surmonter les difficultés. La première mort a été l'occasion de tester sa capacité à persévérer et de lui montrer comment elle pouvait s'améliorer, progresser ou demander de l'aide, ce qu'elle apprend progressivement à faire. D'abord en se servant de l'adulte comme d'une aide, elle finit par intégrer mes actions pour les faire siennes et surmonter les moments de stress intense. Parallèlement la maman me rapporte qu'elle s'ouvre de plus en plus sur les activités extérieures, parvenant à surmonter ses craintes. Le courage dont elle fait preuve sur le jeu se reflète parallèlement dans son quotidien et la pousse à surmonter ses peurs.

Miley se retrouve confrontée à une araignée (l'animal faisait partie des phobies identifiées à l'anamnèse), elle s'enfuit dans un premier temps, mécanisme de défense récurrent chez elle. Mais elle revient finalement et parvient à la vaincre.

Dans les séances suivantes Miley se confronte de plus en plus souvent à des monstres et parvient à leur faire face sans crainte excessive. Parallèlement elle investit des activités sportives qui lui faisaient peur auparavant comme l'équitation.

La situation semblant de plus en plus stable, nous prenons la décision de stopper les séances.

Miley reviendra une dernière fois quelques mois plus tard suite au décès d'un voisin qui réactive ses angoisses passées. Une séance de verbalisation semble suffisante pour lui permettre de surmonter la situation sans blocage psychologiques.

Dans un premier temps, la pratique du jeu donne à Miley un cadre, qui lui permet d'amener des éléments de son caractère qui ne parvenaient pas à s'exprimer dans le dessin ou la parole, trop vague pour elle. Ne sachant pas où se place mon désir à son égard, elle se fige dans l'indécision. Le jeu lui donne également une accroche et une envie de venir qui lui permettent de tenir bon face aux attaques répétées du père qui ne voit en la thérapie qu'une perte de temps et d'argent. Le jeu me permet aussi de comprendre où se situe l'attention de Miley, à savoir, les angoisses de sa mère. Puis progressivement,

à mesure que la relation mère/fille évolue, la problématique de Miley évolue, nous amenant à changer de jeu.

Là où les Sims se concentraient sur l'image narcissique, les angoisses du quotidien ou la place dans la famille, Minecraft vient poser plus concrètement la question des angoisses de mort et des mécanismes de défense. On voit dans sa pratique à la maison, comment cet outil est devenu pour l'enfant un support de projection et de construction. Il lui permet de se découvrir compétente, capable de contrôler sa peur et de créer. Il crée une dynamique familiale positive où Miley peut montrer ses créations à ses parents et à sa psychologue.

Il ne s'agit en aucun cas d'un écran que l'on place entre le patient et soi, mais bien d'un vecteur qui permet au patient d'exprimer des choses réprimées et au thérapeute de rejoindre le patient là où il se trouve sur un chemin balisé, qui se trouve être beaucoup moins angoissant pour le patient. Il crée de la curiosité et de l'envie là où les représentations associées au psychologue créent souvent de l'anxiété et de la peur. Le jeu est le meilleur moyen qu'a l'enfant à sa disposition pour comprendre le monde.

J'ai choisi intentionnellement de vous montrer un suivi qui n'était pas uniquement basé sur la pratique des jeux vidéo. Comme vous avez pu le constater, Miley n'est pas une joueuse à la base, elle n'a même aucun jeu vidéo à la maison. De même, nos séances ne sont pas uniquement tournées vers le jeu, nous avons beaucoup d'échanges verbaux qui accompagnent le jeu vidéo, et cela ne m'empêche pas de me servir des dessins tout au long de la thérapie.



Le choix du jeu est de ma responsabilité mais je ne suis pas figée dans celui-ci. Lorsqu'il me semble que l'intérêt de Miley évolue, je me permets d'évoluer avec elle et de lui proposer un autre support qui me semble plus adapté à sa nouvelle situation.

J'espère avoir réussi à vous transmettre l'envie et la curiosité d'aller vous aussi vous confronter à ces univers numériques, et vous avoir montré l'apport qu'ils pouvaient avoir dans l'accompagnement et la thérapie des patients, jeune ou moins jeunes.

Je vous propose de passer aux échanges.

Pauline MARTIN : Merci, Lorelei, pour cet éclairage. Cet outil qu'est le jeu vidéo pose des questions notamment sur la socialisation dans les ITEP.

Raphaël : Est-ce que cela s'applique à toutes sortes d'enfants ?

Lorelei DIETRICH : Oui. La seule chose qui compte est l'intérêt du patient. Au début de ma carrière, il m'est arrivé d'utiliser les jeux vidéo avec une femme de 80 ans, qui adorait ça.

Une personne dans la salle : Je suis un peu loin de tout ça. Pour revenir à l'exemple de l'araignée, est-ce un hasard si cette araignée est apparue dans le jeu ?

Lorelei DIETRICH : C'est un peu hasard. Cela fait partie des monstres récurrents. L'idée est que l'enfant se confronte à quelque chose qui lui fait très peur et qui la fige. L'avantage du jeu vidéo est que vous pouvez contrôler ce monde, ce qui permet de surmonter ce moment où vous êtes figé, pour relancer la pensée.

Un intervenant dans la salle : Quand vous commencez une séance avec un jeu vidéo et si la personne refuse de continuer parce que cela va trop loin pour elle ou parce que c'est trop angoissant, est-ce que vous y mettez un terme et vous revenez en arrière ou est-ce que vous élaborez quelque chose pour aller jusqu'à la fin du jeu ?

Lorelei DIETRICH : Je n'ai jamais fini un jeu avec un patient. Nous sommes deux et donc l'enfant ne se retrouve pas seul, bloqué face à quelque chose qu'il ne peut pas élaborer. L'adulte met un mot sur les choses, pose des interprétations, protège aussi l'enfant par exemple en mettant le jeu sur pause et en parlant. Si l'enfant n'y arrive pas, c'est moi qui prends les manettes, et l'enfant me voit sauver son avatar. C'est assez fort symboliquement. Je n'ai jamais eu de patients complètement figés. J'ai déjà eu des patients qui ont abandonné parce que c'était un peu trop dur pour eux, et dans ce cas-là j'ai choisi de rééquilibrer la difficulté du jeu ou de changer de jeu. Ou bien des patients ont trouvé que c'était trop facile et donc pas assez intéressant. Cela me demande parfois un peu de temps avant de cerner quel est le bon jeu qui va correspondre à la bonne problématique.

Une personne de la salle : Comment pourrions-nous, nous éducateurs, adapter le jeu vidéo à la prise en charge de nos gamins ? Vous parlez en tant que thérapeute et je pense qu'il y a un petit décalage entre nos deux métiers.

Lorelei DIETRICH : Je pense que si nous n'en tirons pas la même chose, le cadre est le même. Ce matin, vous avez expliqué dans l'atelier sur les arts visuels que vous incitez les enfants à se demander ce que pouvait bien évoquer ce qu'ils avaient créé eux-mêmes. Cette association repose sur le symbolique. Vous incitez les enfants à s'éloigner un peu du réel pour ajouter du symbole et du signifiant. Nous faisons la même chose, il n'y a pas de différence fondamentale. J'en tire quelque chose avec mes interprétations, et vous pouvez faire la même chose, vous pouvez tout à fait accompagner des enfants sur des jeux qu'ils ont investis et les faire parler et comprendre pourquoi ils les ont investis. Ce n'est pas pareil de jouer à un Battle Royale que de créer des œuvres d'art sur Minecraft. L'important est que vous soyez là, que vous posiez des mots et que vous accompagniez. Rien que le fait que vous vous intéressiez à quelque chose qui les intéresse et que vous puissiez valoriser cela, c'est déjà thérapeutique. Ce qu'il y a de merveilleux avec les jeux vidéo, c'est qu'on peut renverser les situations, par exemple quand c'est l'enfant qui sait faire et que les adultes ne savent pas. Laissez les enfants vous apprendre. Il n'y a pas de meilleur moyen de créer un lien avec l'enfant que de lui permettre d'être votre professeur. Ce renversement est très riche.

Pauline MARTIN : Le cadre, la gestion émotionnelle, la valorisation et la création sont des notions extrêmement transférables au domaine de la médiation. L'espace du jeu vidéo est pensé comme un cadre d'expérience, comme vous avez partagé ce matin un cadre d'expérience à l'extérieur ou en atelier dans une salle.

Une personne dans la salle : Je suis orthophoniste et j'entends que la petite fille n'avait jamais joué aux jeux vidéo : c'était donc pour elle comme une initiation. Comment les choses se passent-elles avec les enfants qui jouent déjà beaucoup aux jeux vidéo chez eux ? Est-ce aussi possible d'utiliser ce cadre ?

Lorelei DIETRICH : Oui, c'est même plus facile. En général, avec les enfants qui jouent beaucoup, le travail se situe sur deux plans, d'abord dans un accompagnement familial, en accompagnant les parents à gérer cet outil, face auquel ils sont souvent démunis, ce qui peut créer un rejet total. Je me retrouve avec des parents qui débranchent la box pour que l'enfant vienne manger, qui n'arrêtent pas de dénigrer les jeux, de dire que c'est une perte de temps, que l'enfant est isolé dans sa chambre... Je vous rappelle qu'en tant que parents, vous étiez bien contents, quand il était petit, qu'il soit enfermé dans sa chambre, ce qui lui évitait d'être dans la rue et d'être en danger. Si l'enfant joue 2 heures par semaine à World of Warcraft, ce n'est pas beaucoup, car c'est le minimum vital pour ce genre de jeu, ce serait extrêmement frustrant de n'y jouer que 10 minutes. Vous créez une frustration énorme si vous empêchez l'enfant de faire quelque chose dans le jeu. En revanche, s'il est possible de sauvegarder toutes les 2 minutes, on peut s'arrêter n'importe quand. La première chose est donc d'accompagner l'enfant dans une connaissance de l'outil. Au lieu que l'outil soit générateur de conflit, il devient un liant, un moyen d'aller vers le monde de l'enfant. Lorsque l'enfant joue beaucoup, l'idée est d'abord de mettre du sens sur la pratique. Est-ce le moyen d'avoir une place sociale ? Est-ce que cela donne un statut ? Des gamins sont maltraités à l'école et quand ils rentrent à la maison, ils sont chefs d'une équipe de 200 personnes, dont des adultes, et ils sont respectés, suivis et écoutés. Ou bien est-ce de la compulsion à la répétition ? L'enfant n'a trouvé alors que le jeu pour décharger sa pulsion. Bien souvent, des enfants qui passent trop de temps devant un écran sont victimes d'un environnement qui est culturellement pauvre ; ils ont peu de stimulations à la maison, peu d'accompagnement. Dans le jeu vidéo, l'enfant peut avoir des copains, créer des choses, être fier de lui. Il ne faut évidemment pas abuser des écrans, car cet abus peut créer des douleurs. C'est la même chose qu'un pot de bonbons : si vous ne dites pas stop au bout d'un moment, l'enfant aura une indigestion. L'idée est donc d'accompagner les parents à poser un cadre qui soit respectueux du jeu et de l'enfant. Il ne s'agit pas seulement de jouer une heure puis de couper : ce n'est pas une bonne idée. Il s'agit surtout de donner du sens à la pratique, en jouant ensemble et en laissant l'enfant parler de ce qu'il fait en jouant.

Un éducateur : À une époque, dans mon école, on apprenait à faire beaucoup d'activités manuelles, des jeux de marionnettes, du théâtre... Je ne connais pas les jeux vidéo et je n'y comprends rien. Vous parlez là d'une approche individuelle, mais quand j'ai un groupe de dix gamins dont neuf qui ne sont pas avec moi quand je joue avec le dixième, cela peut être compliqué. Comme tous les parents intelligents, j'ai acheté des jeux éducatifs, qui n'intéressaient pas du tout les enfants. Ce qui les intéressait, c'étaient des horreurs, des jeux où il fallait tuer, écraser... Ces jeux m'interpellent, cette violence me questionne.

Lorelei DIETRICH : Vous n'êtes pas obligé de pratiquer les jeux de façon individuelle. Je connais par exemple l'ADAPT 13, qui organise des ateliers avec le jeu de football Fifa, ce qui est très fédérateur. De la même manière, il y a quelques années, j'avais monté un projet dans un quartier défavorisé de Marseille sur l'idée que les gamins devaient recréer dans Minecraft un des bâtiments historiques de la ville, avant de l'imprimer en 3D et de faire une remise de prix. Il existe un jeu de gestion qui peut être joué à quatre sur la gestion de son temps, ce qui implique de se répartir le travail, de se parler. Quant à la question de la violence, cette question est récurrente et fondamentale. Il y a quelques années, je participais dans le public à une conférence de la guilde de Paris et j'avais demandé si le fait d'être acteur de la violence dans un jeu vidéo est quelque chose de protecteur ou qui au contraire nous met encore plus en contact avec la violence que si l'on est passif devant la télévision. Le fait de tuer dans un jeu vidéo me rend-il plus violent que le fait de voir quelqu'un qui tue quelqu'un à la télévision ? Aujourd'hui,

les séries sont très violentes. Il ne faut pas se mentir, cette violence est là, dans la société et en nous. Des mouvements d'agressivité nous submergent par moments. La violence dans la société déborde actuellement de tous les côtés, et je ne pense pas du tout que cela vienne des jeux vidéo. Si elle est présente dans les médias, c'est qu'elle vient exprimer quelque chose qui est présent dans la société. En effet, certains jeux vidéo sont très violents, mais ne vaut-il pas mieux qu'un jeune exprime de la violence en jouant à GTA et en écrasant des passants plutôt qu'en allant tabasser son petit camarade de classe ? Ne vaut-il pas mieux sublimer la violence, en faire quelque chose de récréatif ou artistique ? Le fauvisme, c'est de la violence artistique, très acceptée. On ne peut pas faire sans cette violence, qu'il faut bien intégrer d'une manière ou d'une autre. Je préfère être actrice derrière un jeu vidéo, c'est-à-dire avoir mon cerveau qui continue à fonctionner, que de « bouffer » de la violence en mode passif devant la télévision.

Pauline MARTIN : C'est aussi tout l'intérêt d'être à côté du jeune, de pouvoir mettre des mots et du sens et d'interroger ce qui se joue dans cette virtualité.

Lorelei DIETRICH : Les enfants savent que c'est du jeu, que ce n'est pas pour de vrai. Je suis sûr que lorsque vous étiez petits, vous avez joué aux cowboys et aux indiens. Les jeux d'agressivité ont toujours existé.

Une personne dans la salle : Je suis une fervente joueuse de Minecraft et je me suis rendu compte que j'utilisais mal ce support, parce que je pose des limites aux enfants dans le jeu. Par exemple, il existe des araignées dans ce jeu, un monde obscur. Je me demande jusqu'où la dangerosité d'un jeu vidéo peut être un apport repérant pour l'enfant.

Lorelei DIETRICH : Cela dépend ce que vous avez identifié. Si vous avez en face de vous des enfants qui sont dans une espèce de toute-puissance un peu destructive et qui ne sont pas du tout cadrés, si par exemple l'enfant entre dans le jeu en voulant détruire tout ce qu'il voit, comme un garçon que j'ai suivi et qui a passé la première séance à détruire toute la forêt, et la suivante à tout cramer avec de la lave, vous voyez là une expérimentation, et il ne me semble pas absurde qu'à un moment donné vous disiez à un enfant qu'il y a quelque chose qui est de l'intime de l'autre, qui n'est pas un espace qui lui appartient et qu'il n'a pas le droit de le détruire.

Un éducateur : Effectivement, la violence est partout, pas seulement dans les jeux vidéo. C'est peut-être plus le mode opératoire qui nous questionne, lorsque le mode issu des jeux vidéo semble être reproduit dans la vraie vie, par exemple comme dans la tuerie qui s'est produite en Norvège il y a quelques années.

Lorelei DIETRICH : De tout temps, des individus ayant des structures psychotiques créaient des délires en prenant comme support des choses de la vie. Auparavant, les supports pouvaient être des films ou des livres. Vous connaissez la chanson « Ouvrez la cage aux oiseaux » ... Savez-vous combien d'oiseaux sont morts cette année-là ?... Celui qui a un esprit structuré et apaisé ne reproduira pas une tuerie dans la vraie vie.

L'éducateur : Et quand ils ne sont pas structurés et apaisés ?

Lorelei DIETRICH : On les envoie en psychiatrie ! Sérieusement, je n'ai pas ces gens-là en thérapie.

L'éducateur : Et quand des transgressions énormes deviennent des banalités pour des jeunes ? Doit-on utiliser un support qui incite à la déviance dans le jeu ?

Lorelei DIETRICH : Le principe de l'adolescent est qu'il va interroger la limite, sauf qu'aujourd'hui la limite « part en vrille ». À l'époque de mon papa, Trust et AC/DC étaient ultra-rebelles. Aujourd'hui, c'est GTA, un jeu dans lequel vous êtes un gangster, vous volez des voitures, vous allez voir des prostituées et vous êtes poursuivi par des hélicoptères de la police quand vous braquez des banques. Cela invite à la

déviante !... Il ne faut pas oublier que c'est un jeu, que c'est du faux. Du reste, les normes PEGI indiquent si tel jeu est déconseillé aux moins de 16 ou 18 ans. Notre rôle d'adulte est de poser cette limite, de faire force de loi, de dire ce qui est jouable. Mais le rôle de l'enfant est d'aller interroger la limite et de la franchir. Ce n'est pas comme s'il allait braquer une banque pour de vrai. Je pense qu'il faut savoir regarder la question de la violence, par exemple de la cocaïne dans le jeu, sans se rigidifier. Il s'agit plus de détourner la chose, d'en rire... Vous n'êtes pas le copain, vous n'êtes pas celui qui valide la chose, vous êtes capable de lui dire que ce n'est pas dans la ligne et que c'est aussi un peu « naze ». Vous pouvez discuter de tout cela ensemble, et la discussion peut aussi se faire en groupe.

Pauline MARTIN : Mais si l'on ramène GTA dans l'institution, on n'est pas dans le cadre. Si l'on choisit un jeu en ITEP, il importe de se poser la question de l'objectif. À mon sens, GTA n'est pas un support pour la médiation dans nos établissements. Il s'agit surtout de ramener ce qui est réel et de savoir ce qui est dans l'écran. Le numérique fait partie du quotidien, cela suscite le désir des enfants et c'est devenu quelque chose de fondamental dans la relation à l'autre, mais c'est aussi à nous de nous demander ce que nous mettons en face d'eux et quels moyens nous leur donnons pour s'exprimer par rapport à la question du numérique.

Une intervenante de la salle : Je m'interroge sur la surconsommation à la maison. Parfois, des jeunes ont joué toute la nuit aux jeux vidéo. Nous donnons des conseils aux parents, comme poser des limites de temps, mais souvent les parents sont démunis eux aussi. Avez-vous des pistes ?

Lorelei DIETRICH : Il faut d'abord identifier quel est le type de jeu. Certains jeux sont en temps réel et sont très chronophages. La plupart des MMORPG se jouent de 20 heures à minuit, ce qui ne convient pas très bien à des adolescents en scolarité. Si c'est un jeu de type Battle Royale dans lequel on enchaîne les parties, je serais assez directe, je dirais aux parents qu'une partie dure 20 minutes, qu'ils peuvent autoriser trois parties et qu'ensuite ils débranchent internet. Moi je ne mettrais absolument pas d'écran dans une chambre.

Jean-Jacques JOUSSELIN : Je suis pédopsychiatre et je vous remercie beaucoup pour cette présentation, qui me semble bien décrire ce qu'est le problème de la médiation. Dans cette histoire, vous nous parlez d'un problème relationnel, avec une petite fille qui a peur de la perte et qui s'accroche à sa peur. Elle n'a pas de représentation. Ce que la médiation a permis, c'est de mettre en place petit à petit une représentation de sa souffrance et de son monde interne. Vous l'avez amenée sur des modalités à la fois d'expression et de découverte. Pourquoi une médiation de ce type n'est-elle pas plus utilisée au niveau éducatif ? Peut-être cela fait-il appel à des peurs très sombres ?

Lorelei DIETRICH : Je pense que c'est une question de génération. Beaucoup n'ont pas grandi avec ces jeux vidéo. Certains sont peut-être aussi victimes de représentations médiatiques du jeu vidéo, qui est systématiquement montré du doigt comme étant responsable de toutes les problématiques de la jeune génération. Il subit la même discrimination qu'ont subie tous les médias avant lui. Quelque chose de nouveau nous fait peur parce que nous ne savons pas et que nous pensons que cela ne nous concerne pas. Ma professeure d'université pensait que je mettais un écran entre l'enfant et moi, alors que nous sommes ensemble en face de l'écran. La question de la violence est pour moi une absurdité en un sens parce que cette violence est loin de ne s'exprimer que par le jeu vidéo. Entre un gamin qui joue à GTA et un autre qui se retrouve devant les informations de BFMTV toute la journée, je choisis GTA, c'est beaucoup moins angoissant. Je trouve que ce monde fait peur et que les jeux vidéo sont aussi un moyen d'appréhender cette peur.

Pauline MARTIN : En tout cas, j'espère que cette intervention vous aura donné envie de découvrir ces jeux. Pour la fin de cette deuxième journée, je vous invite à regarder des dessins de PAVO.

LE CONSEIL DE BENJAMIN GRIVEAUX

LES ÉCRANS
C'EST BIEN
JOLI...



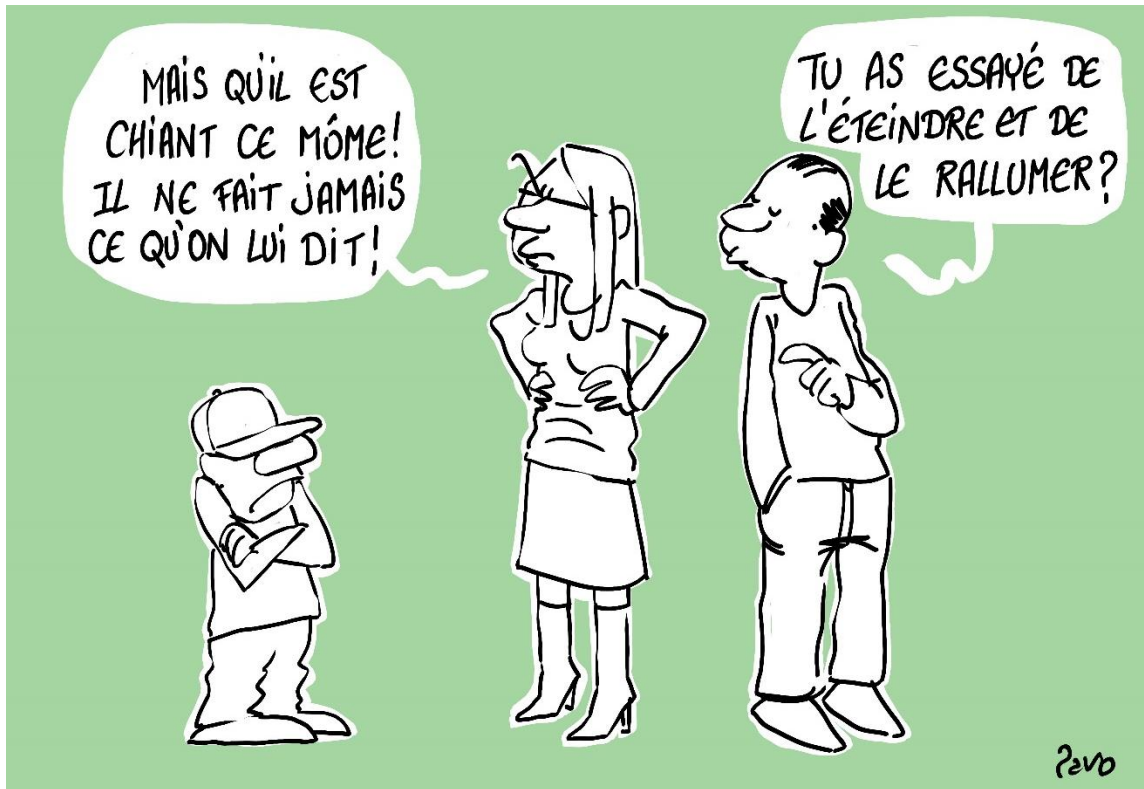
... MAIS IL FAUT
CONTINUER À
EXPLORER SON
CORPS.

2020

LA MALTRAITANCE 2.0.!

EN FAIT,
À L'ÉCHELLE DE MA VIE,
T'ES UN BUG!





ON PEUT ÊTRE DIRECTRICE DE DITEP, ET VIVRE AVEC SON TEMPS!



La médiation éducative, un travail clinique ? Ce que pensent les psys

Ulrike KIRCHHOFS : Nous allons maintenant organiser une table ronde avec les psychiatres Jean-Jacques Jousselin et Michel Botbol.

Jean-Jacques JOUSSELIN : Je vais tout d'abord vous parler de ce qui s'est dit. J'ai beaucoup aimé la proposition de distinction entre « enfant » et « gamin ». L'enfant pose la question de l'éducation, tandis que le gamin serait celui qui aurait besoin d'une éducation spécialisée ou spéciale. En quoi est-ce spécial ou spécialisé ? Si ces gamins ne sont pas comme les autres enfants, cela veut dire qu'ils seraient divergents d'une certaine façon, et en quoi seraient-ils divergents ? Je reprendrai aussi la notion de « manque » et celle de « reste » sur lequel travailler. Mais le reste de quoi ? Je pense que ces enfants divergents ont vécu des troubles relationnels précoces et sont plutôt dans des positions de survie et dans l'action plus que dans la réflexion, et je me dis qu'il ne leur reste pas grand-chose parce qu'ils n'ont peut-être pas acquis quelque chose. Quelque chose ne s'est peut-être pas construit, donc sur quoi allons-nous travailler si cela n'existe pas ? Sur quelque chose qu'il va falloir faire émerger ! Je vois aussi que ces enfants ont une rage de vivre, et c'est cela également qui nous fait tenir avec eux. Derrière cette souffrance, ce malheur, ces difficultés qu'ils rencontrent, ils ont une rage de vivre qui nous touche. Cela pose les enjeux de la relation humaine, et c'est cela qui m'intéresse, pour construire quelque chose de l'ordre de l'humanité en eux.

Cela ouvre sur une autre discussion : le travail sera-t-il thérapeutique ou pas ? J'aime bien le terme de « clinique éducative ». À un moment donné il va aussi falloir parler de psychopathologie, parce que ces enfants ne vont pas bien, et j'en parlerai. Quand des parents ont un enfant malade, que font-ils ? Ils vont voir le médecin, qui donne quelques médicaments. Où se situent ces parents pendant la thérapie de l'enfant ? Ils vont prendre soin de l'enfant et participer à la guérison. S'ils ne donnent pas le traitement, l'enfant sera en difficulté majeure. Je pense que votre travail relève un peu de ce domaine. Si vous n'intervenez pas, ces gamins auront beaucoup de difficulté à aller du côté de la guérison. C'est la raison pour laquelle je me pose du côté du soin et de la clinique éducative.

La question de la « bonne distance » a également été abordée. Je suis clairement pour la bonne distance, encore faut-il discuter de ce qu'est la bonne distance. Nous sommes d'accord qu'il ne faut pas être ni trop près ni trop loin, pas trop près dans le fusionnel et pas trop loin dans le rejet. Il faut être dans l'entre-deux, dans quelque chose qui nous porte émotionnellement vers cet enfant, mais sans se laisser embarquer dans sa problématique. Nous sommes alors dans une position tierce. Je pense que vous êtes dans la résonance : la façon d'être résonne en vous. Et je pense qu'il faut éviter d'être dans le raisonnement qui fait prendre de la distance. Cependant il faut aussi se mettre à penser, sans quoi on est perdu et on est pris dans la tension, la violence et la souffrance. Le tiers est important pour se mettre à penser.

Je voudrais revenir aussi sur la question des mutants. Parler de verticalité ou d'horizontalité est une figure de style et un discours que l'on entend depuis longtemps. D'après ce que je peux voir, la plupart des équipes ont déjà basculé du côté de l'horizontalité. Je ne vois pas d'équipes où l'on est positionné principalement sur l'interdit, la soumission et les contraintes. Les équipes que je vois montrent une capacité à accueillir, à rassurer, à protéger et à contenir. C'est là qu'est la bonne distance et c'est de cela dont il faut discuter à mon avis. Depuis longtemps, les ITEP sont aussi sortis de l'enfermement (ce qui s'est officialisé avec les DITEP), par un travail construit sur des relations d'échange et de partage. Pour moi, la problématique n'est pas de passer de la verticalité à l'horizontalité, c'est de résister aux injonctions des tutelles sur la position inclusive sans avoir le temps du soin. Je rejoins Philippe Gaberan,

il faut faire attention aux enjeux : pour vous, l'enjeu n'est pas exclusivement le social, l'enjeu est humain, et c'est cela qui est le plus difficile à tenir.

Je pense aussi qu'on ne peut pas faire passer des concepts anciens en leur mettant un nouveau costume et en disant que ce sont de nouveaux concepts. Nous avons entendu beaucoup de concepts que nous entendons depuis longtemps, sur les attachements insécures, les traumatismes, les troubles rationnels précoces, le point de vue neurodéveloppemental (déjà annoncé par Freud) ... Mais qui suis-je pour parler ainsi ? Je ne suis pas psychanalyste, je suis pédopsychiatre, j'ai travaillé pendant longtemps en pédopsychiatrie et me suis occupé notamment d'une unité mobile et d'un centre d'aide à la parentalité. L'unité mobile se déplaçait dès qu'un partenaire était en difficulté, elle menait une étude de situation et restait sur place pour accompagner les équipes. J'ai travaillé beaucoup avec les ITEP. C'est ma façon d'être psy. Je ne suis pas psychanalyste mais j'ai besoin de la psychanalyse pour penser le soin. Je ne suis pas systémicien et pourtant j'ai besoin de la systémie pour penser le soin. Je ne suis pas neuropsychiatre mais j'ai besoin de la neuropsychiatrie pour penser le soin. Je ne suis pas généticien et pourtant j'ai aussi besoin de l'épigénétique pour penser le soin. Je suis un pragmatique opportuniste, ce qui m'aide à penser. Je suis à la retraite mais je continue à travailler un peu, j'ai gardé une activité au Centre de ressources en santé mentale pour la prévention de la radicalisation (ou des radicalités).

Selon moi, la médiation est une nécessité qui fait loi. L'adjectif latin *médius*, qui signifie « qui est au milieu, central », a donné le nom « médiation ». Médiare signifie « être au milieu ». Ce qui dans mon langage se traduit par « Tierceité », « faire Tiers ». Il est donc question dans la médiation de ce qui fait Tiers. Mais ce qui particularise cette médiation, c'est son « entre-deux ». L'on sait, depuis les écrits de Mises que les états limites, les pathologies narcissiques, les pathologies du lien sont liées à « *un défaut d'étayage précoce et de contenance* », et donc à une problématique de tierceité. Et il ajoute qu'il « *en découle ultérieurement des défaillances dans les mécanismes qui assurent l'individuation, la maîtrise des instruments de la symbolisation, l'accès à la vie fantasmatique* ». Et il poursuit : « *lorsqu'ils grandissent ces enfants sont gravement touchés dans leur capacité de sublimation et leur créativité, (...) et on ne saurait méconnaître les difficultés rencontrées auprès de ces enfants qui se révèlent incapable de faire évoluer leurs investissements en mobilisant leurs capacités d'élaboration* ». Dès lors : « *Ceci conduit à faire une place de plus en plus importante aux supports institutionnels* » et il précise l'importance du travail en équipe et des moyens diversifiés. Michel Botbol dans ses paroles et ses écrits a bien montré que la place du Tiers dans cette situation se situait non dans un face à face mais plutôt dans un côte à côte, avec l'institution en position de tierceité. Voilà donc le problème, nous sommes face à des enfants et des jeunes présentant un agir prévalent, sans parole, sans pensée, sans lien, et sans liaison. Dur, dur d'être éducateur !

Et comme si cela ne suffisait pas, nous assistons à une évolution. Ce qui faisait la base du travail d'éducation disparaît. La gestion du conflit d'autorité, qui posait un cadre et des limites, permettait de mettre en place les règles du « vivre ensemble ». Sauf que depuis le début de ce siècle, on voit augmenter des postures d'effacement de l'Autre. Cela se caractérise par des enfants et des jeunes qui refusent d'entrer dans un conflit d'autorité, et qui choisissent une position de fuite relationnelle, dans le repli, dans la violence ou encore dans la radicalité de leur pensée. Cet Autre, non plus fusionnel mais différent, brise l'illusion de l'omnipotence infantile, du fait même que la règle qu'il énonce impose une différenciation, et donc une acceptation de la perte et du manque. Autrui est à fuir, tant il fait exploser les angoisses archaïques. Dans la clinique, cela s'est traduit par l'émergence d'un plus grand nombre de jeunes s'engageant dans une posture de rupture à être de ce monde, par la claustration, les addictions, ou encore la violence extrême.

Le lien à l'autre induit une différenciation par une présence qui introduit, de fait, une pensée réflexive qui rend alors insupportable cette confrontation à soi-même, comme dans un miroir. Être soi ne va pas de soi ! Être avec autrui se révèle impossible ! Et c'est bien ce que l'on voit régulièrement du côté des MECS et des DITEP quand les jeunes accueillis fuient la relation, cognent, claquent les po(r)tes, ou fuguent quand un éducateur se permet une remarque sur un comportement. Voilà donc une clinique

des troubles que j'appelle des « troubles désorganisateur du développement » qui donnent à voir des jeunes très tôt effractés dans leur construction psychique, des abusés narcissiques nous dirait Rémy Puyuelo, et qui, plutôt que de conflictualiser le lien dans une Tierceité, tendent à éliminer le gêneur ou bien s'effacent eux même de la sphère sociale dans une claustration que l'on croyait réservée aux seuls Hikikomori japonais !

Il est ici question, dans la construction de leur monde interne, d'une souffrance au niveau des enveloppes et des contenances, d'expériences relationnelles traumatiques précoces qui vont poser le statut d'Autrui du côté de l'insupportable, et donc d'un impossible partage.

Pascale Roger, psychanalyste, décrit « *des jeunes, meurtri du dedans par la pulsion, comme du dehors par le réel, ce qui associé à l'absence de tiers et à la jouissance sans limite entretenues par le social, conditionne les formes perverses de toute-puissance et de violence, véritables défenses contre la psychose* ». Au bout du compte, que ce soit par la maltraitance, l'emprise ou les vécus traumatiques, ce qui constitue ces jeunes, dès la toute petite enfance, est peut-être un vécu de « négation de l'autre », dans leurs éprouvés, comme dans le regard du « *care giver* » (celui qui prend soin de l'enfant). En tout état de cause, ils ne sont pas en mesure de tolérer ou d'élaborer les conflits. « *L'accent se déplace de la pathologie des conflits, à une pathologie des liens, des limites et de la dépendance* », nous dit Philippe Jeammet. Mais plus encore, dans le quotidien actuel du social, des processus de refus du conflit au profit de la négation de l'autre se rependent. Il en est ainsi de la *cancel culture*, du *mobbing* qui cherchent à effacer l'Autre pour l'éliminer. Le but est qu'il n'existe plus ! De même par le harcèlement et l'humiliation existe cette volonté d'effacer l'humanité dans l'autre et de le rayer de la carte du vivre ensemble.

Donc, nous voilà préoccupés par un jeune, dans l'agir, sans pensée, et qui fuit le lien à l'autre. C'est pourquoi, selon moi, la mise en place d'intervention sous forme d'une médiation éducative est non seulement nécessaire, mais surtout indispensable. Vous n'avez pas le choix. Il va être question de mettre de « l'entre-deux », du Tiers entre ce jeune et vous, afin de lui permettre de ne pas être confronté à l'explosion de l'archaïque en lui. La médiation est alors un bon support pour « tierceiser » cette relation. Car à bien y regarder, il y a deux termes majeurs dans cette rencontre : l'objet médiateur et l'objet de la médiation. L'objet médiateur c'est celui qui est au milieu. Mais, on l'a compris, c'est véritablement l'objet de la relation qui est en jeu. Parce que, finalement, on pourrait se demander quel est l'objet de la médiation : l'objet médiateur (l'objet concret de cet entre-deux) ou bien le professionnel médiateur (objet de l'identification projective de ce jeune) ? L'objet de la médiation, ce n'est pas tant de proposer une activité dans un dispositif d'accueil, que de permettre que se déroule un cheminement d'apaisement, de découverte, de créativité dont le but est de permettre qu'une relation à autrui soit possible.

Plusieurs ingrédients vont alors être présent : la capacité à « encaisser » les coups de butoir de l'émergence émotionnelle archaïque ; la pertinence de l'objet tiers dans la rencontre ; le commentaire narratif comme dynamique thérapeutique ; et la présence contenante de l'institution.

Les médiations, comme l'institution, sont traversées par des zones de tensions et de conflits potentiels, à travers lesquelles le jeune tente de maintenir le contact avec la réalité au prix de modalités défensives où dominant le clivage, l'identification projective et le déni. Malgré des attitudes de prévenance, de patience, de compréhension et d'indulgence de la part du professionnel, ces enfants paraissent ne pas tolérer que l'on soit bien disposé à leur égard. Il semble que la relation à l'adulte soit à la fois extrêmement attractive pour eux et extrêmement angoissante. D'où une posture de collage/rejet. La relation provoque un éprouvé analogue à un nouveau traumatisme. Ces enfants ne semblent pas avoir d'alternative à opposer à ce qu'ils ont expérimenté auparavant. À tel point que Albert Ciccone a pu parler d'un « squat de l'espace mental ». La question de la juste distance se pose, ni trop près ni trop loin, avec une capacité de résonance au mouvements psychique du jeune.

Le médium malléable proposé par Marion Milner me semble une bonne image de cette capacité à « encaisser les coups ». Elle a construit son travail à partir de ce que Winnicott a élaboré dans sa conception de l'environnement suffisamment bon. Cet environnement doit être comme la pâte à modeler et doit avoir les qualités suivantes :

- disponible, c'est-à-dire suffisamment présent et saisissable ;
- prévisible : C'est-à-dire suffisamment constant et le plus possible infaillible dans sa fidélité ;
- transformable, c'est-à-dire adaptable et souple ;
- hyper-sensible, c'est-à-dire suffisamment sensible et réceptif pour que le jeune puisse envisager de lui transmettre un peu de son vécu ;
- indestructible, c'est-à-dire non destructible, et non bouleversé par ce que le jeune donne à ressentir et à vivre.

C'est donc être résistant à la maltraitance, tout en acceptant la manipulation et en tolérant l'agression. Bref, c'est survivre. L'objet de la médiation c'est cela : permettre à un jeune de projeter son mal-être et pour le professionnel d'être en capacité de l'accueillir et d'y survivre. Le soin est déjà là, reste à mobiliser les capacités métaphoriques (capacités à penser ou imaginer en se mettant à la place du jeune) des professionnels pour introduire la dimension thérapeutique.

Très régulièrement, le langage utilisé est celui du comportement, celui du corporel et de l'agir. Il faut savoir reconnaître celui-ci comme une tentative de communication autour des expériences précoces traumatiques. C'est pourquoi, l'objet médiateur n'est pas neutre. Il permet de rompre avec le face à face et d'introduire un sujet tiers en position de médiation, de portage, de contenance. D'où l'importance de son adéquation avec les besoins du jeune, et c'est bien là toute la difficulté quand il s'agit d'accueillir un jeune sur un créneau horaire disponible et qui devient prioritaire par-delà le projet éducatif, pédagogique et thérapeutique.

L'action parlante proposée par Paul-Claude Racamier permet de se représenter ce que peut être la qualité d'un objet médiateur. Une « action parlante » désigne une action porteuse par elle-même de sens ou de messages, voire d'interprétation implicite. Elle est un « agir thérapeutique » qui parle au sujet, dans la mesure où elle relie des éléments concrets de la réalité externe, à des éléments de sa réalité interne.

En reprenant Bernard Chouvier, professeur de psychopathologie et de psychologie clinique, on peut imaginer trois types d'actions parlantes : celles qui concernent la substitution (remplacer une image, un vécu par un autre), celles qui touchent la séparation (agir sur le processus de séparation/individuation) et enfin celles qui ont à voir avec la sublimation (permettre la rêverie, l'imagination, la création). Mais une médiation devient une « action parlante » si les professionnels qui la mettent en œuvre lui donnent une valeur symbolique, c'est-à-dire qu'ils facilitent l'émergence d'un début de représentation.

La narrativité proposée par Paul Ricoeur, à partir de l'identité narrative, ouvre la voie à cette émergence de la représentation symbolique, prémices de la mise en pensée. Tout d'abord, par le biais de « parlottes » qui racontent le quotidien, le maintenant, l'avant et l'après, une « mise en récit » prend forme et pose une première mise en pensée qui rompt avec l'ici et maintenant, le tout « tout de suite ». Sans être une interprétation, cette « mise en récit » relie des éléments concrets de la réalité externe, à des éléments de la réalité interne, et fait narration d'une histoire personnelle qui peu à peu émerge dans une mentalisation et, on l'espère, dans une agentivité (la capacité à se sentir responsable de ce que l'on a mis en place). Autrement dit, il nous faut pouvoir amener, mine de rien, le jeune à accepter une pensée réflexive. Et pour cela, avec ces jeunes qui sont dans le refus de la conflictualité, dû face à face, et dans un agir sans pensée, la médiation est un outil incontournable puisque justement il détourne l'attention vers l'objet médiateur, laissant ainsi libre cours au professionnel de s'intéresser tout particulièrement à l'objet de la médiation, c'est-à-dire la mise en pensée chez le jeune de sa relation à autrui, via le médium malléable, l'action parlante et la narrativité.

Mais cette présence et cette capacité métaphorisante du professionnel engagé dans une médiation ne peut exister que si elle prend appui sur un cadre institutionnel contenant et en capacité d'élaborer une histoire pour ce jeune. Sinon on revient à la case départ, une toute puissance contre une autre toute puissance. L'institution doit faire Tiers entre ce jeune et le ou les professionnels engagés dans une médiation éducative, voire thérapeutique. Ce qui, en cas d'absence du professionnel revient à penser le vide. L'impossibilité de maintenir la médiation, ne doit pas être perçue comme la volonté du seul absent, mais comme une dynamique d'équipe et d'institution. Comment penser ces absences ? Que dire et que proposer qui face sens et non pas signe d'un vide ? Et dans le même temps il est utile de travailler sur la présence/absence qui introduit du Tiers.

De même, connaissant la force des identifications projectives de ces jeunes sur l'institution et des professionnels qui la composent, parler, imaginer, penser ensemble permet de dépasser les clivages, les affrontements et de se projeter dans une élaboration tant du passé du jeune que de son à-venir. Et c'est là tout bénéfique pour les professionnels qui, dans un contact rapproché, sont bousculés par l'agir des jeunes. Pour leur survie psychique, il est important que cet espace de pensée existe, pour ne pas sombrer dans le circuit court action/réaction.

C'est toute la richesse de la thérapie par l'environnement dont a parlé Roger Mises, et qu'a très bien développé Michel Botbol : Exposer une équipe aux mouvements d'identification projective du patient, produire dans l'équipe des représentations élaboratrices des conflits, et restituer au patient des effets de cette élaboration.

Faisons le détour par un exemple clinique.

J'accompagne une petite équipe de pédopsychiatrie qui est une unité mobile qui se rend dans les écoles, suite à une demande de l'inspection d'académie, pour des situations devenues ingérables pour l'enseignant et pour l'école. Ils sont deux : un éducateur et un enseignant. Ils sont sollicités pour Diego, 8 ans, fils de forain. Diego a un trouble majeur du comportement avec hyperactivité, agressivité, intolérance à la frustration, opposition permanente et tout le bagage qui va avec ce panel. Il a un parler bébé et un très gros problème de communication. Un bilan orthophonique a été impossible du fait de l'ampleur des troubles.

L'équipe décide de déployer son intervention habituelle, à savoir une demi-journée dans la classe et deux heures une autre demi-journée avec l'enfant seul. Une médiation de jeu avec de la pâte à modeler est choisie pour faciliter la rencontre dans les moments individuels. C'est à partir de cet objet médiateur que l'équipe envisage de faciliter chez l'enfant la construction d'une histoire (nous avons évoqué en supervision le chemin de la narrativité). Dans un premier temps ce n'est qu'onomatopées et mots-phrases, mais petit à petit l'histoire va naître. Pour faciliter l'émergence de celle-ci, l'équipe a l'idée de se partager les rôles. L'éducateur va interagir avec Diego dans son histoire, et de simple spectateur au début, il va être peu à peu associé et jouer tel ou tel rôle que Diego va lui assigner. Quant à l'enseignant, il va retranscrire l'histoire et prendre en photo les constructions en pâte à modeler afin de permettre à chaque début de séance de lire et montrer ce qui s'est dit la fois précédente, et de proposer de reprendre là où Diego s'était arrêté. Et c'est ce que va accepter Diego.

Voici l'histoire que va dérouler Diego. Il s'agit d'un monstre qui est un volcan chaud, dangereux et qu'on ne peut approcher. Mais lorsqu'il a un cristal sur le cœur, il peut aller dans le monde des hommes. Par contre, si le cristal est cassé, il redevient un volcan chaud et dangereux, il est triste et il casse tout. Tout le travail de l'équipe c'est d'aider Diego à dire, à s'exprimer, sans interpréter, mais en insufflant ici ou là quelques questions (« Il est triste le volcan ? »). Ce volcan va avoir un nom, il s'appelle « Zinzin ». Et puis, happy end, Zinzin dans le monde des hommes va sauver un bébé qui a failli se faire écraser. La maman du bébé va alors s'exclamer : « Vous les monstres, vous êtes gentils ! »

L'équipe décide, pendant ce travail, de rencontrer les parents pour leur expliquer ce qu'ils font avec leur enfant. Elle propose une rencontre chez eux à l'heure du café. Et là elle découvre des parents dans un

tel désespoir que le conflit avec l'école, et tout ce qui fait autorité, à propos de leur enfant, est une porte de sortie, certes projective mais la seule modalité d'apaisement de leur culpabilité. S'ensuit alors une discussion très empathique sur la culture gitane dont les règles du vivre ensemble ne sont pas comme celle des « Gadjos », mais aussi une ouverture vers une coopération envisageable. Et de fait, lors d'une équipe éducative dont on imagine bien que ce n'était pas pour lancer des fleurs aux parents et à l'enfant, ceux-ci vont se saisir de la position d'entre-deux de l'équipe du soin, pour écouter et dire leurs difficultés et leurs attentes. Une nouvelle dimension d'apaisement s'ouvre alors entre l'école et les parents.

Toute cette histoire est véridique et assez incroyable, mais elle montre la force de la position de médiateur quand le cadre du travail prend appui sur la médiation comme position tierce dans une rencontre qui subvertit une simple activité pour substituer une démarche de soin.

Petite incise au passage : pourquoi n'arrive-t-on pas à penser que la rencontre avec les parents relève aussi d'une approche par la médiation ? Penser les parents comme toxiques (donc souhaiter le placement de l'enfant) ou comme incompetents (donc les mettre sous surveillance) n'aide pas à la rencontre. En revanche, penser ceux-ci comme empêchés dans leur parentalité permet d'aller vers eux, et alors de penser des espaces où ce n'est pas l'exercice de la parentalité qui va être sollicité, mais le partage de la pratique de la parentalité dans un respect commun avec l'espoir que la parole ouvre chez eux aussi une narrativité avec laquelle il devient possible de travailler.

En conclusion, il importe de voir et entendre au-delà de ce que les enfants donnent à voir et à entendre. Ne pas s'appuyer sur les manques et ne pas lâcher sur ce qui remonte à la surface : c'est toute la question du travail sur l'émergence. Ces jeunes restent dans la sensation, ils ne sont pas dans l'émotion. Je pense aussi qu'il est bon d'aller voir les parents. Dans le circuit de la survie, il n'y a pas d'autres humains, il y a seulement des obstacles : je suis d'accord aussi avec cette idée. De même que je suis d'accord avec les images employées d'hier du couteau et du pot de bonbons. Je souligne aussi que la limite est de ne pas détruire l'intime de l'autre.

Ulrike KIRCHHOFS : Merci beaucoup. Peux-tu préciser ce que tu entends par « angoisse archaïque » ?

Jean-Jacques JOUSSELIN : Quand un bébé naît, il est dans la fusion maternante, ce qui sera sa façon d'être jusqu'à huit-neuf mois. Puis, jusqu'à deux-trois ans, il va basculer sur la séparation et l'individuation, c'est-à-dire qu'il se sépare de sa mère et devient un individu à part entière. Sauf qu'un certain nombre d'enfants sont dans des contextes compliqués, pas simplement dus à de la maltraitance ou à des carences, car cela peut être lié à des pertes ou des déménagements. Par exemple, nous avons rencontré un enfant claustrophobe, qui avait peur de perdre sa maman ; et il s'est avéré que cet enfant est né au moment où la maman a perdu sa propre mère et s'est repliée sur son enfant. Certains enfants n'ont pas le code pour entrer dans une relation, ils sont effrayés par le fait de se retrouver seuls sans pouvoir s'appuyer sur un tiers. L'angoisse archaïque est l'angoisse vide, de perte, de mort, de chaos. Ce vécu est insupportable pour l'enfant. Alors soit il déprime, soit il bascule dans la toute-puissance, c'est-à-dire qu'il s'acharne à maîtriser l'environnement qui est autour de lui. Cela se retrouve aussi à l'adolescence quand des jeunes veulent conserver la toute-puissance, garder la maîtrise du monde.

Une personne dans la salle : L'unité mobile que vous avez évoquée était-elle une MECS ?

Jean-Jacques JOUSSELIN : Elle était rattachée à un secteur de la psychiatrie, pour aider l'Éducation nationale.

La personne : Pour nous, en DITEP, il faut que les parents autorisent notre intervention. Il est très compliqué de faire comprendre aux parents qu'il y a besoin d'un éducateur qui n'est pas scolaire.

Jean-Jacques JOUSSELIN : L'idée de cette unité mobile est d'aller à la rencontre des parents pour leur expliquer pourquoi elle rencontre l'enfant. Elle ne peut pas intervenir sans autorisation parentale.

Ulrike KIRCHHOFS : Pour faire le lien avec les ateliers d'hier, nous vous avons demandé d'y aller, d'y participer, de vous intéresser au ressenti. Le vélo n'amène peut-être pas la même chose que la cuisine ou le rap, mais en tant qu'éducateurs, personnes qui mènent une médiation, l'idée était de vous mener à ressentir ce que peut vivre l'enfant. Sur le terrain, peut-être perdons-nous un peu de vue la narrativité que tu as décrite.

Jean-Jacques JOUSSELIN : Quand nous avons vu le nuage de mots hier, les quatre qui sont ressortis en premier sont « partage », « échanges », « liberté », « créativité ». Si ce n'est pas cela, travailler à une médiation, je ne sais pas ce que c'est ! Pour donner un autre regard, je me réfère aussi à Bernard Chouvier, professeur de psychopathologie, on peut imaginer trois types d'actions parlantes : celles qui concernent la substitution (remplacer une image par une autre), celles qui touchent à la séparation, et celles qui peuvent avoir avec la sublimation (permettre la rêverie, l'imagination et la création), et hier c'est un peu cela qui a été expérimenté.

Une intervenante dans la salle : Vous avez expliqué que les troubles de désorganisation du développement sont liés au fait que les enfants sont laissés à eux-mêmes. Je me dis qu'auparavant les enfants l'étaient également, peut-être plus que maintenant, mais ce n'était peut-être pas le même « laissés à eux-mêmes ».

Jean-Jacques JOUSSELIN : Je me suis peut-être mal exprimé mais je n'ai pas forcément dit qu'ils étaient laissés à eux-mêmes. Les problématiques d'enfants et d'adolescents sont les mêmes depuis la nuit des temps. Je suis ethnoclinicien et quand on observe les autres cultures, on voit bien que les questions d'enveloppe, de séparation et d'individuation se posent également, sauf que chaque culture met son propre costume autour de ces questions. Si un enfant n'est pas accompagné dans son développement, il se retrouve face à un vide et un chaos important. La société a évolué dans la mesure où, autrefois, la verticalité était forte, avec des règles, des autorisations et des limites. Maintenant, je vois que notre culture est beaucoup moins marquée par le rapport vertical à l'Autre. Aujourd'hui, les jeunes viennent nous dire, au nom de la devise « liberté, égalité, fraternité », qu'ils ont le droit de récuser la parole de l'adulte. Si nous ne trouvons pas d'autres façons de contenir ou d'accompagner un enfant dans son développement et en même temps de lui poser un cadre, avec des limites, si nous n'avons pas cette présence accompagnante, c'est très compliqué pour les jeunes parce qu'ils peuvent très facilement basculer sur la *cancel culture*. Quand vous voyez quelqu'un comme Trump qui dit que « la vérité n'est pas la vérité mais qu'elle est ce qu'il dit être la vérité », vous voyez bien que socialement il devient très difficile d'accompagner un jeune avec des repères, des références. Ils peuvent donc facilement basculer dans la négation de l'Autre, que l'on trouve maintenant régulièrement à tous les âges. Il ne faut pas s'étonner qu'il y ait des pensées radicales. Greta Thunberg est une jeune fille radicalisée mais qui dit avec force et violence : « Vous, les vieux cons, vous nous préparez un monde de merde ! Arrêtez de nous embarquer dans cette histoire ! » En France, Camille Étienne a également une position très radicale. Quand on lui demande si elle est pour la violence, elle répond négativement, en ajoutant : « Mais si des jeunes veulent être dans la violence, qu'ils n'hésitent pas ! » Le monde a changé, et le problème est que pour les jeunes il est beaucoup plus compliqué de se trouver des repères. Même leurs parents sont paumés.

La personne dans la salle : On ne remettait pas trop en question le monde d'avant, ses valeurs ; on s'y conformait. Aujourd'hui, il existe une forme de liberté qui fait que les repères sont plus compliqués à trouver.

Jean-Jacques JOUSSELIN : Je rêve d'écrire un livre qui s'appellerait *Repenser Autrui*, sur la façon dont on se positionne aujourd'hui avec autrui.

Émilie : J'ai une question sur l'espace de médiation. Quand on sort de l'institution, il y a d'autres enjeux ; et quand on est à l'extérieur, une dynamique autre se met en place. Faut-il penser cela en termes de

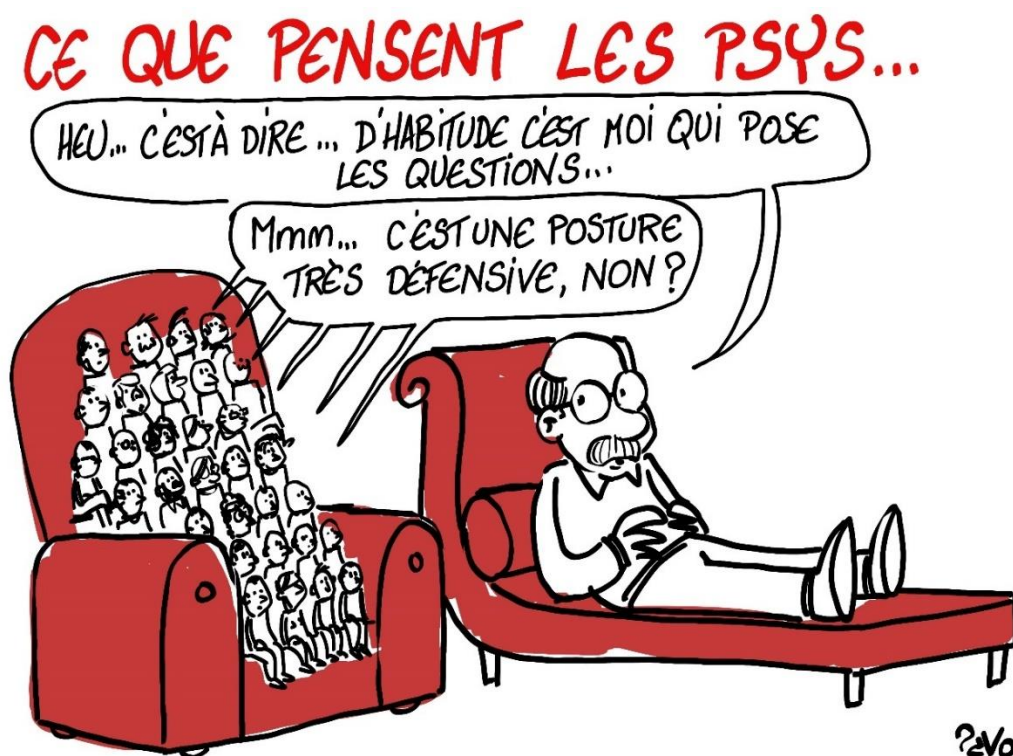
défaut de contenance dans notre institution ? Ou est-ce un enjeu social qui se déplace et qui est différent, que ce soit pour nous ou pour les enfants ?

Jean-Jacques JOUSSELIN : Il me semble que le cadre n'est pas neutre. Quand vous êtes dans un cadre d'ITEP, vous êtes effectivement dans un cadre d'ITEP, qui peut être excitant pour les jeunes. Je fais la distinction entre « exciter » et « stimuler ». L'excitation peut mener au rapport de forces, tandis que la stimulation revient à apporter à l'enfant des possibilités d'imaginer et de penser. Quand on va à l'extérieur, on stimule le psychisme des enfants, mais on ne va pas les exciter sur le plan corporel. La médiation peut avoir le même effet, à la différence d'un cadre qui pose le face à face.

Agnès : Comment poser le cadre quand on est à égalité ?

Jean-Jacques JOUSSELIN : C'est bien toute la question ! Le problème est que vous n'êtes pas à égalité. Vous, vous êtes en capacité de penser les choses, d'imaginer, de rêver... Ces enfants n'ont pas cette capacité. Ils vont revendiquer une égalité de fait, mais vous savez bien que dans leur être, dans leur psychisme, ils ne sont pas à égalité avec vous, ils sont en souffrance et en difficulté et il va falloir les amener à penser une relation à l'autre qui ne soit pas une relation de destruction, de violence ou de mise à l'écart. L'idée est de les amener à pouvoir être des égaux, en tant qu'adultes.

PAVO : J'ai fait un petit dessin sur ce que pensent les psys...



Ulrike KIRCHHOFS : Nous poursuivons en laissant la parole à Michel Botbol.

Michel BOTBOL : C'est un peu le problème des Dupont-Dupond. Je n'ai rien d'autre à dire que ce qu'a dit mon collègue et ami Jean-Jacques. Je pense qu'il vaut mieux maintenant que je participe à la discussion en me demandant ce qui se passe pour les adolescents qui sont tellement en difficulté qu'il n'y a pas de tiers possible pour eux. Il s'agit de ceux pour qui donner de l'importance à autrui, l'aimer ou même le considérer dans son altérité, c'est se perdre ou perdre du temps. Le drame du drame, chez ces adolescents-là, c'est que tout ce qui est autre, tout ce qui n'est pas soi, c'est un chiffon rouge, un danger, une menace, parce que lorsqu'ils donnent de l'importance à quelqu'un, ils craignent de lui en

donner trop, au point de devenir dépendant de lui. C'est souvent le cas chez ceux qui ont déjà vécu des déceptions traumatiques si massives, que c'est une menace constante pour eux ; pour face à cette menace il ne leur reste plus que des défenses par le rejet de tout nouveau lien significatif. Ces sujets constituent ainsi un défi pour les éducateurs, qui dans ces cas, qu'ils le veuillent ou non, ne peuvent plus s'en tenir aux techniques habituelles de l'éducation qui supposent toutes que le lien positif est capable d'entraîner l'adhésion du jeune ; si bien que ces professionnels sont contraints, qu'ils le veuillent ou non, à devenir tous des cliniciens (des cliniciens de la clinique éducative) car c'est la condition sine qua non pour eux pour relever ce défi impossible avec ces jeunes chez lesquels le lien qui est la seule solution que l'on peut leur proposer, est en même temps leur principal problème. Le point commun de ces jeunes c'est en effet leur incapacité à nouer des liens significatifs y compris s'ils sont positifs, car en visant à réactiver leur espoir en l'autre, ils réactivent surtout le risque de la déception traumatique qu'ils ont déjà connue de façon plus ou moins répétitive. Pour faire face à cette contradiction ou ce paradoxe les professionnels doivent trouver néanmoins des raisons d'espérer, sans lesquelles ils vont eux aussi renoncer aux liens voire à rejeter ces jeunes qui les mettent en échec et les exposent à ce renoncement et à la dépression qui l'accompagne.



Je voudrais également souligner ce qu'a dit si bien Jean-Jacques à propos de la place que la narrativité prend dans ces raisons d'espérer, c'est-à-dire sur cette idée que les agirs qui rendent ces jeunes si difficiles ont au moins un avantage : ils disent quelque chose de leur situation : d'abord parce qu'ils manifestent à travers ces agirs, à quel point ils ne peuvent pas penser l'autre, autrement dit, qu'ils n'ont pas la liberté de lui donner une place dans leur vie psychique. Ensuite parce que l'expression agie de cette incapacité à accepter l'altérité a un effet paradoxal : celui d'affecter les proches, ceux qui entourent le jeune qui agit la relation aux autres puisqu'il ne peut l'exprimer ou la penser autrement. Confrontés aux affects souvent pénibles qu'induisent ces agirs, les personnes de l'entourage (c'est-à-dire en particulier les professionnels qui suivent ce jeune) n'ont que deux solutions : la première consiste évidemment à rejeter ce jeune et les affects qu'ils génèrent en eux ; mais la seconde, au contraire vise à les supporter en les mettant en narration, c'est-à-dire, à se raconter des histoires pour donner sens aux affects que les agirs du jeune induisent en eux. La juste distance, ou la bonne distance, ce n'est donc pas, ici, de ne pas ressentir ces affects ou de ne pas être contaminé par les attitudes du jeune, la juste distance c'est de ne pas céder à la tentation de prendre la première option, celle qui met en acte le rejet.

On peut évidemment poursuivre ce discours théorique pendant de longues minutes, mais je trouve préférable que nous ayons maintenant une discussion sur sa mise en pratique dans les ITEP telle qu'ils ont évolué à partir de leurs conceptions de l'institution de soin. Il n'y a pas en effet, à ma connaissance, une autre institution qui, au niveau réglementaire, a revendiqué à ce point ce qu'est une institution thérapeutique. En général, on tend en effet à insister sur la différenciation entre soin et éducation, c'est-à-dire sur leur séparation bien ordonnée. L'originalité de la conception de l'ITEP c'est précisément de pas faire cette séparation. Sa circulaire de 2008 affirme en effet clairement que l'ITEP s'occupe d'enfants et d'adolescents présentant des difficultés psychologiques se traduisant par des troubles du comportement qui ont pour effet de faire obstacle à la socialisation et à l'apprentissage. Cette affirmation est banale pour nous tous, mais elle n'est banale que pour nous car elle rend fongibles ce que la plupart des autres tendent à séparer. Cela revient à souligner que le travail en ITEP est un travail interdisciplinaire, qui ne cache pas qu'il a une visée soignante car il se fonde sur l'idée sous-jacente que c'est l'élaboration psychique qui va permettre de retrouver le chemin de l'inscription sociale. Ce parti pris peu ordinaires définit donc la façon dont nous allons traiter ces adolescents difficiles, notamment ceux qui associent des agirs transgressifs et violents avec le rejet de toutes les aides qu'on leur apporte. Comme nous l'avons dit plus haut, cette configuration symptomatique nous oblige à inventer des abords qui cherchent à dépasser les obstacles que posent, chez ces adolescents difficiles, leur incapacité à supporter autrui et la tiercéité.

Cela n'empêche pas que, pour une partie des adolescents que les ITEP reçoivent, les choses puissent être facilitées par le fait que, de façon plus classique, les ITEP puissent faire jouer les différentes facettes de sa pluridisciplinarité pour mettre en œuvre différentes manières d'entrer en conflit qui peuvent être structurantes.

Jean-Jacques JOUSSELIN : L'idée que l'ITEP se trouve confronté à la nécessité de mettre du conflit me semble intéressante et j'aimerais que tu puisses la développer.

Michel BOTBOL : Tu as en effet souligné ce point qui est essentiel pour le plus grand nombre des adolescents que nous recevons, ceux chez qui le conflit est structurant puisqu'il leur permet de se poser en s'opposant et de se construire tout contre le conflit d'autorité que ces différentes facettes définissent avec ces jeunes. Mais ce n'est peut-être pas le cas pour tous qui sont suivis en ITEP. Il faut se rappeler en effet que l'idée de DITEP a émergé du constat que tous les adolescents reçus en ITEP ne paraissent pas pouvoir tirer profit du fait que l'ITEP multiplie les occasions de conflits en multipliant les domaines dans lesquels ces conflits peuvent se déployer (thérapeutique, éducatifs et pédagogiques). C'est d'ailleurs ce constat qui avait conduit la circulaire de 2008 de souligner la nécessité de faire appel à un facteur supplémentaire, l'effet thérapeutique de l'Institution, pour dépasser les conflits que l'ITEP produit en son sein. Si bien que, dans son projet même, l'ITEP qui propose des conflits potentiels dans les domaines Thérapeutiques, Éducatifs et Pédagogiques (TEP de son intitulé) prévoit en même temps de rendre ces conflits supportables et élaborables grâce à l'Institution (le I de son intitulé). La circulaire comporte en effet une chose inouïe dans un texte réglementaire concernant son organisation : derrière l'apparence d'une égalité de traitement entre les aspects TEP qui définissent sa pluridisciplinarité, il met la valeur thérapeutique de l'institution au-dessus de son contenu : situé en surplomb du TEP, le I accroît la capacité du T, du E et du P à supporter les conflits qu'il créent, voire à les dépasser avec ceux de jeunes pour qui le conflit ne marche pas c'est-à-dire ceux chez lesquels le conflit ne peut être dépassé parce qu'en tant qu'il est un conflit d'autorité il est une manifestation forcenée de l'altérité, ce qui n'est pas supportable pour ceux de ces jeunes qui se sentent menacés par les liens significatifs. Ne pas supporter de respecter la loi, ne pas supporter de partager les valeurs communes, ne pas supporter la relation et le savoir de l'autre sont, chez eux, différentes figures du rejet de l'altérité. Chez ceux chez lesquels c'est ce fonctionnement qui domine le conflit n'est plus structurant mais source de désorganisation ou de régression. Chez ceux-là, le conflit n'est pas ce qu'il est chez beaucoup d'autres : le moyen le plus supportable de faire une place à l'autre tout en s'opposant à lui. Ceux qui supportent le conflit sans être désorganisés peuvent en effet, dans le conflit, trouver le moyen de supporter le lien à l'autre sans craindre de s'y perdre. Autrement dit ils peuvent supporter la place que l'autre prend dans leur vie psychique dès lors qu'ils peuvent affirmer leur différence grâce au conflit d'autorité que cela génère en

eux. Le conflit d'autorité est pour eux, en somme, une façon très élaborée d'entrer en contact avec l'autre sans avoir à reconnaître sa prééminence, c'est-à-dire, sans que l'adolescent ait à reconnaître son besoin de sa présence. A ceci s'ajoute le fait que, si l'autre réagit au conflit, cela le rend présent sans que l'adolescent ait le lui demander puisque c'est au contraire une provocation transgressive et violente qui motive l'intervention de cet autre. Pour ceux qui sont accessibles au conflit d'autorité, le I de d'IITEP a donc une fonction subalterne : celle d'apporter aux professionnels (et peut-être aux familles) un moyen de mieux contenir la multiplicité de ces conflits d'autorité pluri focaux. Cela marche avec ceux avec lesquels cela marche. Pour les autres, cette pluri-conflictualité est plutôt une source supplémentaire de désorganisation et de régression, dans le passage à l'acte et le sentiment de persécution. Si bien que l'institution doit avoir un rôle beaucoup plus central, un rôle qui va très au-delà de celui de contenir le multiple. Pour se faire une idée de ce à quoi cela correspond, il faut revenir au constat que si ces adolescents particulièrement difficiles ne supportent pas l'existence des autres significatifs c'est, au moins en partie, parce qu'ils ne supportent pas sa précarité : ils sont marqués par le fait que l'autre n'est pas une promesse de lien, ni une promesse de plaisir, mais une promesse de rupture



. En outre, ils croient que s'ils ne contrôlent pas pleinement l'autre, ils sont contrôlés par lui, et le passé leur a donné de multiples raisons de penser ainsi. Comment faire alors pour sortir de cette situation ? : en servant du truchement des médiations dans lesquelles la présence de l'autre est suffisamment masqué par le plaisir de faire que son rôle et son importance est en fait oublié, activement méconnu. En prenant cette place, le plaisir de faire est alors narcissique et n'impose pas de reconnaître l'autre et donc de la nécessité de le détruire en activant les défenses contre le lien l'autre. Avec ces adolescents-là, les professionnels qui mettent en jeu les médiations doivent donc rester extrêmement discrets, en les proposant « mine de rien ». La médiation est donc d'abord une façon de regarder ensemble dans la même direction sans le savoir ; et ce n'est que secondairement et à petite dose que, au fur et à mesure que le plaisir de faire renforce son narcissisme (l'estime qu'il se porte à lui-même) que le jeune découvre à son rythme ceux qui l'entourent même si, au début, il les perçoit tout au plus comme ceux qui ne l'ont pas empêché de prendre plaisir à faire. Cela se rapproche de ce que la psychanalyse et en particulier Winnicott ont décrit comme la création de l'objet (la reconnaissance progressive de l'altérité d'autrui et de la séparation avec lui) dans les premiers temps de son processus de subjectivation .

En résumé et de façon schématique on peut donc dire que à ceux qui sont en mesure de supporter le lien a l'autre dans la mesure où ils sont en conflit d'autorité avec lui l'ITEP a plus d'un tour dans son sac pour leur proposer du conflit et ainsi leur permettre un lien structurant à condition que le conflit d'autorité soit suffisamment respectueux de leur narcissisme c'est-à-dire que l'autre y tienne son rôle d'autorité sans se venger ni disparaître c'est-à-dire, sans transformer un conflit qui permet au lien de se maintenir, en étant protégé par le désaccord, en un conflit qui détruit. Dans le débat sur le miel et le vinaigre, l'amour et la loi, qui a été évoqué hier, il faut bien sûr que l'éducateur soit plus dans le miel que dans le vinaigre ! C'est d'ailleurs ce que dit la loi, dans toute sa force et toute sa rigueur, en France, comme dans tous les pays démocratiques. Nous devons donc tous inspirer plus de la douceur du miel que de l'aigreur du vinaigre. Mais chez ceux pour qui c'est l'autre qui est un problème, c'est autant le vinaigre que le miel qui sont un problème.

C'est un autre avantage de la médiation qui va devenir crucial dans ces cas : le fait qu'elle est une forme de présence qui, permettant de ne pas être en face à face avec ces adolescents qui ne supportent pas l'altérité, est une manière de permettre néanmoins la coexistence. Que l'on soit éducateur ou soignant c'est un atout inestimable quand rien d'autre n'est possible. Dans les bons cas il est même possible que cela aboutisse à un travail proprement psychothérapeutique lorsque, sur la base de ce qui se passe dans la médiation les professionnels arrivent à se raconter des histoires sur les patients ce qui contribue à leur donner un sens au moins provisoire. Il devient ainsi essentiel d'avoir un espace pour déverser ses sentiments, ses ressentiments, ses affects : un espace d'élaboration et de délibération collectives, qui doit exister dans chaque institution qui se donne une fonction soignante.

Quand un professionnel a en tête le fait qu'il va élaborer les moments difficiles ou énigmatiques vécus au contact, lors d'une délibération collective permise par l'institution, ce n'est pas la même chose que de garder cela pour soi. Ce que le professionnel perçoit dans ces cas est déjà en train d'être élaboré comme quelque chose qui va être mis en commun dans une délibération où les autres ne sont pas tous obligés d'être d'accord. Cela permet de construire une narration en la racontant.

Ulrike KIRCHHOFS : Puisque vous avez insisté sur le I dans ITEP, dites-nous quelques mots sur ce que vous entendez par institution.

Michel BOTBOL : L'institution est ce qui reprend l'ensemble et qui l'inscrit dans quelque chose qui est suffisamment contenant pour protéger la possibilité d'avoir des désaccords ou des conflits. La seule nouveauté, et c'est pour cela que vous avez inventé les DITEP, c'est que dans un système où la majorité des jeunes ont du mal à accepter tout ce qui vient de l'autre pour des raisons qui ont toujours existé, mais sont peut-être un peu plus fréquentes aujourd'hui où la verticalité est devenue obscène, et qu'il est maintenant tout à fait commun de considérer que le moi est un roi et qu'il est entièrement identifié à un trait qu'il considère comme identifiant. C'est devenu très important dans la culture collective, et les modèles d'inconduite, la manière de faire ce qu'il ne faut pas, cela a changé : aujourd'hui ce n'est plus tellement dans la provocation, c'est dans la destruction d'autrui ; ce n'est pas dans la recherche du conflit, c'est dans l'annulation du conflit et l'annulation de l'autre. Avant, je me distinguais par ma capacité à entrer en conflit avec mes amis, fraternellement ; maintenant, il y a une intolérance absolue à cette altérité insistante dans le conflit. Et cela sans que les gens soient malades mentaux. Parce que de plus en plus de gens ne supportent pas l'altérité, le DITEP pourrait être une très bonne façon d'être plus économes de conflits devenus moins structurants dans ce contexte.

Ulrike KIRCHHOFS : Dans la salle, avez-vous des questions ?

Une personne dans la salle : Par rapport aux besoins des enfants, nous sommes tous tombés d'accord, durant ces trois jours, pour dire qu'ils ont besoin de médiation. Pouvez-vous aiguiller nos pensées par rapport à des observations professionnelles qui sont un peu ambivalentes et singulières pour chaque enfant ? Nous observons chez certains, dans la construction de leur emploi du temps, un trop-plein de médiation et une demande de leur part de la couper. Dans un autre sens, des enfants sont en grande demande de venir davantage à l'ITEP pour ces médiations. Je me demande si l'enfant comprend pourquoi il est en ITEP, qui n'est pas un centre de loisirs.

Michel BOTBOL : Pour ceux pour lesquels l'autre est un problème majeur, je trouve que c'est un succès s'ils considèrent que c'est le Club Med. Parce que ce n'est pas le Club Med ! Mais chez ceux qui ont besoin d'un conflit d'autorité, c'est dommage s'ils regardent l'institution comme le Club Med. En revanche, si ceux qui ont des difficultés avec l'autre et qui éprouvent du plaisir en ITEP, c'est un succès extraordinaire !

Une personne dans la salle : J'aimerais vous faire préciser une idée quand vous avez évoqué le « mine de rien » et la mise en retrait de la présence éducative. Mine de rien, ce n'est pas rien ! Je voudrais mettre cela en lien avec qui s'est joué au tout début de l'atelier relaxation, lorsque, mine de rien, les animatrices ont maintenu le cadre initial proposé, qui devait amener les participants à se masser l'un l'autre par l'intermédiaire d'une balle, alors que quelques-uns s'étaient représenté l'idée que chacun allait se relaxer dans son coin. Elles ont su, mine de rien, maintenir ce cadre et permettre que l'activité se déroule. Je vois beaucoup d'enjeu dans le fait que le « mine de rien », ce n'est pas rien.

Michel BOTBOL : Vous avez raison. Mais dans l'exemple que vous donnez, ce n'est pas du lien, c'est essayer de faire quelque chose avec une balle, pour faire passer l'idée qu'il y avait quelque chose en commun qui se partageait. C'est le « mine de rien » qui n'est pas rien, en effet.

Une personne dans la salle : Ce qui m'intéresse, c'est la capacité qu'ont eue les animatrices de ne pas lâcher le cadre alors que celui-ci aurait pu lâcher avec la petite réticence du départ. Je vois la capacité de mes collègues à maintenir le groupe initial et à le mener jusqu'au bout de l'activité en dépit des représentations que chacun pouvait en avoir.

Une intervenante : Je voudrais partager certaines réflexions. Je ne pense pas que les enfants soient des mutants ; ce sont des êtres humains, et les enfants sont les produits de phénomènes sociaux qui sont mutants. L'intérêt des enfants d'ITEP est qu'il n'y est pas question seulement de pathologies : la dimension sociale y est également importante. Je pense que la mutation est plus dans la société. Par exemple, je ressens fortement le fossé entre les jeux vidéo et moi. Je me suis beaucoup interrogée sur ces enfants claustrés à la maison, et ce qui me fait peur est qu'il n'y a plus de capacité de socialisation de l'enfant, en tout cas nous avons perdu des moyens de socialisation. Je pense que très peu d'enfants jouent avec d'autres enfants en dehors de l'école. Ils sont tous protégés, on les empêche d'aller dans la cour avec les autres... Les structures d'accueil collectif des enfants sont aussi moins fréquentées. Je pense que l'un des maux de notre société est que les mères sont livrées à elles-mêmes et que les enfants sont livrés à des relations duelles, et je pense que c'est la pathologie du siècle et de l'ITEP. Je viens d'une culture qui est beaucoup plus collective, en Afrique de l'Ouest. Par exemple, j'ai entendu récemment un jeune m'expliquer que dans sa famille il y a la maman biologique et, parmi les tantes, une qui va être aussi la maman, et parfois l'attachement est plus fort pour cette deuxième maman. Il y a aussi la place de la fratrie : celle des parents, et la fratrie des parents. Quand vous avez des classes d'âge, la relation verticale est médiatisée par ces classes d'âge : l'autorité n'est pas portée forcément par les parents, qui ont une autorité à laquelle on a recours rarement, une autorité qui a de la valeur parce qu'elle ne se met pas en branle tous les jours, mais ce sont les grands frères et les grandes sœurs qui gèrent un certain nombre de situations, de conflits, et l'éducation des plus jeunes. Cela me paraît être une forme de médiation. Mais on n'a plus tout cela, on a maintenant une maman seule avec un bébé, sans papa dans beaucoup de cas, ou avec des relations très chaotiques. Je pense que c'est cela, notre maladie.

Michel BOTBOL : Vous avez raison, il y a beaucoup de différences entre les cultures et les périodes. Ce qui est frappant, c'est qu'il existe aussi beaucoup de points communs. Je pense qu'il existe toujours des relations verticales en commun, concernant par exemple l'interdit de l'inceste aussi bien chez nous qu'en Afrique de l'Ouest ou en Polynésie. Et cet interdit là il ne se transmet pas de façon horizontale, par l'exemple. Un père ne peut pas dire à son fils : « fait comme moi, ne te marie pas avec ta mère » Pour l'instant, on n'a rien trouvé d'autre que cette verticalité transgénérationnelle pour expliquer ces relations verticales que ce que le freudisme a proposé. Et même s'il est passé de mode de parler de loi

du père, il faut reconnaître qu'il est difficile de se passer de cette notion pour expliquer au moins cet interdit structurant et suffisamment universel pour qu'aucune société ne l'admette. Ce n'est ni bien, ni mal mais ça montre qu'il faut se méfier des déclarations à l'emporte-pièce concernant les nouveaux jeunes car de certains points de vue structurant ils ressemblent beaucoup aux anciens. Quand vous parlez de l'autorité et que vous évoquez la mutation à ce propos comme quelque chose qui rend impossible la pratique d'avant, vous insistez sur une discontinuité dont on peut se demander ce que cela sert.



L'intervenante : Je pense que l'absence de tiers n'est pas sans effet sur ces enfants.

Michel BOTBOL : Bien sûr, ce n'est pas sans effet ; mais il me semble que cela n'a pas, en tous cas, l'effet de supprimer l'autorité verticale. Faire la publicité de la suppression de l'autorité verticale est un choix pas un constat.

Ceci dit vous avez raison de dire que la famille a beaucoup changé. Une famille réunit trois types de liens : les liens d'alliance, les liens matrimoniaux et les liens de filiation. Selon les époques, l'un des trois types a une prééminence. Depuis la fin du XIX^e siècle, le lien de filiation a pris plus d'importance, ce qui fait que le consensus est venu remplacer la règle, l'autorité, la contrainte dans les relations familiales. Pour rendre la famille démocratique, il faut qu'il se passe quelque chose : que les messieurs et les dames soient à égalité. Les pères et les mères partagent la même autorité. Et cela met la priorité sur les liens de filiation qui deviennent les plus stables dans le temps et ont pour corolaire de privilégier les rapports d'égalité sur la verticalité

Ulrike KIRCHHOFS : Merci beaucoup. Avant de donner la parole à Gaël Escaffre pour la clôture, je vous laisse regarder d'autres dessins de PAVO, qui a aussi une question à vous poser.

PAVO : J'aimerais avoir votre position concernant le recours à la chimie, un choix a priori plus rapide que la médiation avec des êtres humains.

Jean-Jacques JOUSSELIN : J'ai très peu utilisé les médicaments dans ma profession. J'ai utilisé un peu la Ritaline, qui a été un outil pour entrer en contact avec les jeunes et dérouler le reste.

Clôture

Gaël ESCAFFRE : J'ai la lourde tâche de clôturer ces trois jours. Pour ceux qui connaissent un peu la direction générale de L'ESSOR, elle est située dans un bâtiment qui accueille notamment une maison d'enfants à caractère social, quarante enfants qui vivent, hurlent, crient, jouent et s'épanouissent au sein de leur lieu de placement. Vous connaissez mon appétence à rapprocher le secteur des ITEP et le milieu de la protection de l'enfance. La différence dans l'accompagnement de ces deux types d'institutions n'est que l'absence d'une notification MDPH ou d'une mesure de placement. M. Gaberan a évoqué les termes de « gamins » et d'« enfants », la seule différence entre les deux étant que le gamin a subi un traumatisme de parcours de vie.

Je vais vous parler de Mamoudou, enfant de neuf ans, qui a été placé à la MECS avec son traumatisme, exclu de l'école, errant dans les couloirs de l'établissement, parfois en crise. Pour ma part, ayant dirigé un temps cet établissement, j'avais créé un lien avec ce gamin, un lien inexplicable avec Mamoudou, qui venait souvent dans mon bureau, s'asseyait en face, me regardait travailler, et au-delà du lien inexplicable, je me devais par moments de trouver un support qui me permettait d'échanger avec lui. Je lui ai demandé un jour de conjuguer le verbe « vouloir » au présent sur le tableau blanc de mon bureau, à la suite de son expression « je veux voir mon père ». Malgré les fautes peu importantes finalement, l'idée était de détourner Mamoudou de sa tristesse. Puis je lui ai demandé de faire des coloriages de Pokémon. Je l'ai complimenté sur son choix de couleurs harmonisées et son sans-faute du verbe à la troisième personne du singulier, ce qui lui renvoyait une image de soi bienveillante, de sa prise de conscience et de son désir d'être. C'était ma médiation éducative. Pour autant, j'ai agi mais je n'ai pas fait ; j'ai rempli l'objectif du lien mais je n'ai pas saisi les enjeux. Je suis parvenu à mettre en place de l'occupationnel sans nécessairement conclure à l'observation. C'est plutôt normal ; n'est pas éducateur spécialisé qui veut. Ce constat me conduit à rendre mon pseudo tablier d'éducateur spécialisé et à reprendre mon rôle de directeur général, qui est bien plus facile, et j'en ai eu la confirmation hier matin en faisant le tour des ateliers.

Durant l'atelier stop motion, des compétences se sont révélées. Merci à Laurent et à Renaud pour la création de cette activité. Le land art était un terme encore inconnu pour moi hier et il est pourtant évident aujourd'hui : ou comment une activité éducative peut révéler des clés pour le thérapeutique. Merci à Clément et à Nicolas pour la proposition de cette activité. La balade à vélo restera un mystère pour moi ; j'ai couru de toutes mes forces pour rattraper les participants, sans jamais pouvoir y parvenir. Merci à Souleymane et à Issame pour cette visite. La gravure sur béton, présentée par Yannick et Anthony, a révélé mon côté artiste, ou comment faire jouer l'éducatif et le pédagogique au sein des ITEP. Merci pour la gravure notamment du logo de L'ESSOR. Je rencontre également le pédagogique et l'éducatif dans l'atelier cuisine, avec Raphaël et Adeline. Félicitations au docteur Botbol pour ses talents culinaires ! Le huis-clos de l'atelier relaxation ne m'aura pas permis de rencontrer Catherine et Sylvie, mais ce huis-clos était nécessaire pour mener à bien cette activité. Enfin, l'atelier des arts visuels, animés par Marie-Pierre et Laurent, a révélé quelques artistes au sein de L'ESSOR que je ne connaissais pas : *Formaliser le Super 8*, *L'Évolution* ou *Une Balade en moto autour de fleurs gigantesques* relèvent d'une véritable expression artistique.

Il faut pouvoir se servir de cette expérience pour organiser des formations en interne sur le sujet, pour créer des outils. On a beaucoup parlé de partage au sein des ateliers ; je pense aussi au partage des compétences. Il va falloir y réfléchir et peut-être développer cela au sein de l'association.

Je constate que le métier d'éducateur spécialisé doit révéler plusieurs compétences : celles acquises lors de la formation et des compétences extraprofessionnelles qui amènent l'outil de la médiation éducative. Lorelei Dietrich nous en a fait part hier, nous expliquant que les jeux vidéo pouvaient être aussi un

support éducatif. L'intérêt est là, même si j'ai bien entendu que la mise en place de ce support supposait de montrer aux gamins de faire ensemble ou de se faire montrer.

J'ai entendu le mot « partage » dans chaque atelier, et c'est le premier qui apparaît dans le nuage de mots. Cela implique d'accompagner, de savoir faire un pas de côté pour se dégager de l'empire des symptômes, de ne pas rendre l'accompagnement éducatif comme une contrainte mais d'aller chercher la dimension du plaisir entre l'éducateur et l'enfant par la médiation.

Durant ces trois jours, je me suis interrogé sur la fonction même d'éducateur spécialisé. Il est indéniable que ce métier a évolué, en raison de la professionnalisation du secteur, du balancement entre l'accompagnement éducatif et les contraintes administratives, de la future reconnaissance du diplôme en niveau 2, de la référence de parcours, de la coordination des projets personnalisés d'accompagnement... Et je me demande si, dans tout cela, il reste de la place à la médiation éducative aujourd'hui. Je n'ai pas de réponse. En tout cas, il va falloir commencer à y réfléchir. En tant que directeur général, mon rôle est de pouvoir adapter l'association à toute évolution ou de pouvoir l'anticiper. Comment à L'ESSOR anticiper l'évolution du métier d'éducateur spécialisé ? Est-ce que nous devons prendre le chemin de l'éducateur spécialisé comme un véritable coordinateur de PPA ? Faut-il préserver le métier tel que nous l'avons connu ces derniers temps ? Ce métier de lien direct avec le gamin sera-t-il effectué par d'autres fonctions socio-éducatives (moniteurs, animateurs) ? Nous ne pourrions pas fermer les yeux sur ce sujet, le tout dans le contexte DITEP.

Nous sommes toujours une institution, et cette institution est cadrante et sécurisante. Dans ce dispositif, il n'y a pas d'approche éducative ou d'approche thérapeutique telle que la journée de lundi a bien failli nous le faire croire. Je reste persuadé qu'il faut rester sur les fondamentaux de l'ITEP, sur le fameux triptyque : l'éducatif, le thérapeutique, le pédagogique. Il n'y a pas d'approche qui l'emporte sur l'autre, mais bien une interdisciplinarité, qui se croise et joue la transversalité. C'était flagrant sur chaque atelier. Les animateurs du land art me disaient comment cette médiation éducative a révélé un gamin, dans la construction d'une cabane, avec un jardin parfaitement délimité. Le retour de cette expérience en synthèse a permis au thérapeutique de mettre des mots sur la manifestation de ce gamin dans la construction de son jardin. Les éducateurs ne l'avaient pas vu de suite, mais l'évidence n'a pas épargné les thérapeutiques, et les clés de cette observation sont apparues évidentes. Les animateurs de l'atelier gravure sur béton cellulaire et de l'atelier cuisine ont insisté longuement sur la nécessaire présence du pédagogique au sein de ces activités.

Je n'ai pas encore fait référence à l'atelier rap, qui a confirmé les bienfaits de cette médiation, et je remercie Émilie et Nicolas dans cette aventure. Je vais lire le texte qu'Émilie m'a demandé d'écrire (avec l'aide de Didier) :

On a tous un rêve enchanté
Dans son jardin d'intimité
Tous un désir à partager
Tous un monde que l'on peut changer
Beaucoup veulent être des acteurs
Moi je voulais être un opérateur
Et je me suis fait une promesse
Fais-toi plaisir et reste sans stress
Mais par lassitude un jour j'ai lâché cet engagement
J'avais pas assez de talent
Et j'ai quitté ma vie sereine
Je venais sans aide, j'étais en peine
Donc c'était pas gagné
En plus je suis toujours heureux de travailler

Donc il fallait batailler
Puis j'ai grandi
J'étais en paix comme on te dit
Plus pacifique que grandi
J'aimais le mercredi
J'étais dans le train pour la Grande-Motte
Je rêvais à travers les autres
On me voyait comme un DJ, pardon un DG
Bref un dirigeant
Mais je voulais vous remercier simplement

(Applaudissements)

Je tenais à vous remercier et je rends un hommage particulier à Ulrike, Pauline, Cindy, Martine et Pierrette.

(Applaudissements)

