

Les « 140 » ébranlent le mythe institutionnel

Avant d'approcher ces questions au Coga... bref rappel historique pour contextualiser notre propos. Avant le fonds 81¹, créé dans le cadre de feu le Ministère de la santé publique et de la famille, nous retrouvons ces jeunes essentiellement dans des internats du réseau associatif. Ce choix de ministère situe d'emblée le projet des pionniers qui se sont battus pour trouver une subvention spécifique.

Ils organisent des classes d'enfants dits « inadaptés ». Les éducateurs-enseignants s'inspirent de Montessori, Freinet, Decroly... on évoque l'école active, la méthode des projets....la vie communautaire est sous gouverne du mythe du « gros bon sens ». Cette époque pourrait bien interroger la question de la continuité entre lieu de vie et la classe-atelier qu'elle pratiquait dans un engagement profond et dans le don. Le bon sens partagé par quelques inspecteurs de l'Education Nationale jettera les bases de ce qui deviendra l'enseignement spécial. Après un 4^{ème} degré en charge de socialiser et de conduire le jeune « inadapté » au plus haut de ses possibilités dans le plan de l'enseignement primaire, furent créées les premières écoles de formations professionnelles en charge de la formation des « enfants inadaptés ».

L'arrivée du Fonds 81 fait entrer médecins, psychologues et paramédicaux dans cette organisation. Avec eux le diagnostic. C'est sur décision médicale que se gère l'accès à la catégorie 14. La définition de la catégorie établit que l'accès sera réservé à des jeunes qui présentent des difficultés dans l'axe de pathologie (...présentant un état névrotique et ou pré-psychotique) , et dans l'axe de la personnalité (...troubles caractériels) cumulées avec une problématique sociale (...et nécessitant une éducation appropriée en internat et /ou en semi-internat). Cet outil décisionnel est resté inchangé jusqu'à ce jour en dépit des nombreux travaux menés pour passer à un concept susceptible de réduire la taille de cette catégorie trop gourmande dans le partage des fonds réservés à l'accueil et l'hébergement (FSMSPH) selon un lobbying renforcé par l'existence d'un moratoire. Le Dr Brunson, avec la commission de programmation s'arracha les cheveux sur ces tentatives. Cela fait donc longtemps que les institutions de cette catégorie doivent justifier leur existence. Cette insécurité s'insinuerait bien dans la question du mythe. Une catégorie de handicap qui renonce à une certaine fermeté dans ces rapports avec les pouvoirs de tutelle, « heureuse qu'elle doit être d'encre exister ». Le manque de place d'accueil et d'hébergement se fait gravement sentir tant pour cette catégorie que pour celles de personnes porteuses d'un handicap « avéré ». La gestion de la liste des cas prioritaires de l'AWIPH crie l'urgence d'une augmentation de la capacité d'accueil de ces personnes. Cette indignation n'est pas suffisamment partagée par le grand public pour qu'elle exige un budget revu à la hausse et ainsi libère le moratoire sur la création de places d'accueil et d'hébergement. Les 140

¹ Fonds 81, créée en 1967 en Belgique unitaire. Il fusionne avec le FNRS pour créer l'AWIPH en 1995.

n'émoustillent pas la sympathie et la sensibilité du public. Borderline et déclarés hors catégorie dans l'AWIPH est devenu le mythe. Ces lieux où se révèlent leurs symptômes, la famille, l'école et la société relèvent de la Communauté Française, voire du Fédéral quand les symptômes relèvent du psychiatrique. Les situations dites « incasables » sont l'enjeu de partie de ping-pong. Cette fragilité dans l'insécurité d'avoir une place sied bien aux 140 qui se spécialisent dans ces troubles. Le vocabulaire s'est actualisé mais il me semble qu'encore aujourd'hui c'est eux que l'on considère comme inadaptés plutôt que de procéder à l'examen de l'adéquation (ou l'inadaptation) des Institutions (Ecole, famille...) aux besoins particuliers de ces jeunes. Après la question de leur place à l'école, se pose celle de leur place dans le secteur du handicap. Désignation, exclusion... qui font suite aux échos des « injonctions parentales » : « Ne soit pas un enfant, n'aie pas de besoins, pas de place, ne sois pas toi-même, n'existe pas ».

Langage commun et individualité ou le risque de la recherche d'un modèle

Parce que le mythe (système de croyance) est affaire de langage, l'intérêt d'en partager un nous est apparu très tôt au COGA. Nos besoins de collégialité et de sécurité nous ont conduits à une recherche de cohérence. Comme s'il était question de fermer les failles d'un système que les ados dits caractériels ont vite fait de diagnostiquer pour s'y engouffrer, tant dans nos failles individuelles que « communautaires ». Parmi ces jeunes, la survie de nombre d'entre eux fut assurée par la vivacité avec laquelle ils jugeaient l'état émotionnel de leurs parents pour anticiper les coups. Exercice de vigilance qu'il poursuit en institution. Nous nous sommes donc mis en quête d'une tentative de sécuriser en fermant ce que nous identifions comme failles institutionnelles. Nous sortions du mythe de la famille parfaite qui laissait croire qu'il n'était question que d'appliquer le discours (du gros bon sens) et de le mettre en œuvre à la lettre. Cette position prive de l'individualité mais fait paravent face à l'angoisse de la position éducative et soignante. Abandonner cette position, n'est pas nécessairement confortable. Dès lors, nous nous sommes engagés dans une recherche de collégialité et d'un travail institué. Parce qu'elle régule l'équation personnelle, à condition d'être à son écoute, cette tentative protège de la sauvagerie de l'auto référencement. Le passage par un paradigme commun qui ne prive pas de l'usage d'outillages différents.

D'emblée cette recherche prive du recours à une autorité personnalisée qui protège du transfert. C'est précisément ce qui fait que le travail nous place face à l'inconfort. Le contre-transfert suscité par les ados caractériels, abandonniques, en proie à de graves troubles de l'attachement est particulièrement pénible, culpabilisant. L'objectif secret du jeune étant bien entendu de contrôler la relation et d'obtenir la prime de scénario qu'est le rejet en ayant eu soin de faire de l'éducateur un partenaire scénarique. C'est là que se blessent les équipes de façon répétitive, c'est aussi là que se forge le turn-over et que de nombreux jeunes collectionnent les ruptures qui les conduiront au statut d' « incasables ».

Inspirés par nos collaborations avec Camille Cornet, de l'IMP du Val d'Aisne, nous nous sommes attelés à offrir à ces jeunes une empathie nourrie par un travail de décodage. S'appuyant sur les concepts d'analyse du scénario de l'AT nous tentons de lire la vie du jeune dans ses premières années à travers ses yeux et ses oreilles, son intelligence de petit garçon et ses émotions... Comment pouvait-il avoir vécu ces instants, quelles leçons, quelles décisions en a-t-il tiré ? Ce temps de travail qui consistait, en quelque sorte, à « entrer dans sa peau » permettait de mettre à jour nos résonnances et nos taches aveugles. Progresser vers un travail institué passe donc par l'adoption d'un langage et oblige à revisiter les questions de l'autonomie, de l'autorité, de la hiérarchie et de la responsabilité. Comment se sentir autonome dans une construction, une culture institutionnelle qui se veut en cohérence avec les besoins de soins de ces jeunes qui ne cessent de faire appel aux instances parentales (persécutrices, c'est encore mieux). C'est précisément cette cohérence que l'ado met à mal. Il tente de compromettre l'éducateur dans une réaction de prestance qui le disqualifie (invitation symbiotique). Pour tenter d'échapper à ce risque, à la suite d'actes violents nous recourons à un conseil de discipline dont la composition est variable et où l'éducateur présent lors des faits n'est pas convié. En recherche d'autonomie, l'éducateur pourrait se sentir privé de l'acte éducatif qui assied son autorité. Ce système qui protège la relation et l'attachement ne prévoit la désignation d'un membre de la hiérarchie qui incarnerait l'autorité.

Nous comptons dans nos rangs des personnes formées aux approches psychanalytiques, de pratiques psychomotrices (Aucouturier), psychiatrique, systémiques ainsi qu'à l'utilisation de média les plus variés. Mais chaque personne est invitée à faire quelques étapes dans la culture psychologique et psychothérapeutique de l'analyse transactionnelle². Berne, son créateur, fut psychanalyste avant d'élaborer l'analyse transactionnelle. Le langage structure la pensée, dit-on. Berne a voulu une approche simple sans verser dans le simplisme avec des concepts utilisables par le « client ». La lecture qu'il fait des besoins de la personne en demande d'aide est structurante. L'AT donne des clés pour lire les phénomènes transférentiels sans l'évoquer comme tel. L'adoption de ce langage conduit vers une approche qui protège, sécurise et qui invite le jeune à mettre de la pensée sur l'émotion. Une approche qui convient bien à des jeunes sous l'emprise de l'émotion et de l'agir qui squeeze la pensée dont ils ne sont pourtant pas démunis. L'école de la redécision, les concepts ok-ok, nous engagent dans une voie qui ne renonce jamais à accepter que tous peuvent changer.

Nous partageons le propos de Ph Kinoo³, « *Il n'existe pas un bon modèle objectif de fonctionnement. C'est la congruence suffisante entre le modèle objectif et les vécus subjectifs* »

² Atelier Transactionnel à Rosière. Antoinette Demol et Salomon Nasielski

³ Meyskens, Fourrez, Lebrun, Robin et Kinoo – Qu'est ce qui fait autorité dans les institutions médico-sociales ? ERES, collection Empan (page 69)

de ses membres qui est nécessaire. La direction suffisamment bonne doit viser une cohérence pour elle-même et pour les autres entre la parole, les actes et l'émotionnel »

C'est cette recherche de congruence dans le travail d'équipe qui nous mobilise dans les réunions institutionnelles et cliniques. Nous tentons, dans le respect des limites de chacun, d'exercer l'indispensable tiercité qui est techniquement nécessaire et humainement indispensable, tout en sachant que son exercice, dans l'offre comme dans l'accueil, demande une ouverture que nous n'avons pas en partage de façon égale.

Notre effort nous conduit à tenter de savoir ce qui nous organise⁴. Il est entré dans notre culture que le changement est un processus qui peut être long, lent. Abandonner un système défensif caractériel d'un haut rendement est vertigineux. L'installation de la confiance chez un jeune bafoué, carencé, maltraité, violé dans l'enfance exige de répéter de nombreuses fois les actes de confiance, n'épargne jamais des marches arrières. Tenir face aux troubles de l'attachement est devenu notre leitmotiv. Mais il ne s'agit pas d'une déclaration d'intention. Il n'est jamais acquis. Chaque histoire est nouvelle. C'est le sujet essentiel du travail d'équipe qui est le premier tiers de chacun d'entre nous. Les résonances, les tentatives d'auto-référencement comme justification éducative menacent sans cesse la culture institutionnelle. La perte d'individualité invoquée suscite des sentiments amers. Les plus anciens savent que ce qu'ils sèment aujourd'hui ne fleurira peut-être que des années plus tard, longtemps après nous avoir quittés. Cela ne s'enseigne pas, cela s'expérimente. Les anciens se fatiguent parfois dans cette construction. Ces jeunes ont besoin de tout le contraire ; de ce rejet qu'ils nous adressent quasi quotidiennement, ils prennent chaque jour la mesure de notre capacité à TENIR.⁵

Nous risquons toujours de nous brûler les ailes, si nous n'y prenons garde, au mythe de la toute puissance. Insidieusement le projet d'aider le jeune, malgré lui (voir sans lui) s'articule avec ses résistances. La toute puissance s'insinue d'autant plus subtilement dans notre travail que quelques jeunes sont « friands » de nous surprendre, en défaut, dans cette dérive. Cela se passe comme s'ils nous poussaient à la faute et nous invitent à devenir partenaire de la quête d'une prime scénarique, rejets, persécutions...

De puissance à « toute puissance »

Entre tenir et toute puissance la frontière est parfois ténue, perméable. On pourrait énoncer cela. La première se construit dans une contractualisation dans la tête de l'éducateur sous le regard tiers de son équipe. Qu'il faille en passer pour une étape où il est question de désirer à la place du jeune n'a rien de surprenant, ni de toxique si l'on s'arrête à temps. Un peu comme désirer pour lui tout en se tenant un peu en arrière de lui, en étant discret sur la

⁴ Idem Lebrun JP (page 49)

⁵ Une équipe faïtière, Confluences, Revue de l' IWSM www.iwsm.be , sept 2010, Luc Fouarge

participation de l'éducateur dans le succès du jeune. Le Dr Botbol⁶ nous disait combien la dépendance à l'adulte peut être source d'angoisse lorsqu'elle en rappelle d'autres, toxiques celles-là. La bascule dans la toute puissance démarre à ces alentours. Dans un trop d'attente de l'éducateur, trop en recherche de reconnaissance sur le dos du jeune, ou trop de pression pour qu'il renonce aux symptômes, ressenti comme prédateur d'égo dirait B.Fourez. On y revient toujours, notre pratique doit se faire voir par d'autres. Cette tiercité se construit notamment dans le travail à plusieurs institutions. Protéger les jeunes de la sauvagerie de notre « vouloir pour eux », par ailleurs régulièrement indispensable en raison de leurs difficultés à sentir et penser sur eux-mêmes, se gagne dans le travail à plusieurs. L'idée de l'intrus que le Dr J.M. Lemaire inclut dans la clinique de concertation, mérite qu'on s'y attarde dans la façon de penser nos réunions de synthèse. L'ouverture de ses réunions aux partenaires du social, du scolaire, de la santé, du travail alourdit l'organisation, certes, mais augmente considérablement la tiercité. De la même manière, permettre au jeune de participer à tout ou partie de ces rencontres où il est question de faire du « méta » sur lui, peut modifier la parole et donc le regard posé par des professionnels nécessairement confrontés, un temps, à l'envie de renoncer.

L'autonomie = gestion des dépendances

Enfin, je nous invite avec Bernard Fourez à secouer le mythe de l'autonomie. Il est central dans nos projets. Il occupe une telle place dans les plans thérapeutiques et autres projets dits personnels qu'il devient LE sujet de l'évaluation.

Il est fastidieux d'apporter du soin à des jeunes dont les dépendances furent accompagnées de violences et de carences graves. Il est difficile de soutenir l'accès à l'autonomie lorsque les dépendances sont vomies. Et si éducateurs, et psy...sont eux-mêmes en lutte à l'interne de l'institution contre les dépendances nécessaires, jeunes et professionnels pourraient bien se retrouver à leur insu dans des combats contre des moulins. Si c'est le cas, il est fort possible, qu'au balcon, les jeunes 140 comptent les points et retardent leurs accès à l'autonomie. L'attachement des jeunes en voie de « reconstruction » peut aussi les retenir un peu plus longtemps que nous le souhaiterions tant parfois ils s'attardent dans la découverte de la jubilation d'une saine dépendance. Ils ont besoin de temps...va-t-ON leur en laisser ? A l'inverse, quand ils sont devenus champion pour susciter du rejet, pourrions-nous leur offrir suffisamment longtemps une offre de dépendance provisoire à l'équipe d'IMP ? Nous pourrions bien être tentés de les déclarer autonomes pour accélérer la réorientation quand nous nous fatiguons de leur inertie.

« Peut-on encore à notre époque militer ou insister sur l'importance de la dépendance ? Il semble que non. Dans l'éducation, par exemple, la commande sociale est clairement du côté

⁶ Dr Botbol, pédopsychiatre français, 1 ère journées européennes de MÈTIS-Europe à Luxembourg, oct 2008

de l'autonomie. Cela s'observe tant dans les positionnements parentaux que dans les discours étatiques réglant les modalités d'enseignement. Mais à tellement se déparer de la dépendance, à tellement la dénier, ne crée-t-on pas alors de nouvelles pathologies ? Le diagnostic « trouble de l'attachement » en atteste. Pourrait-on militer pour plus de dépendances dans le chef de l'enfant à l'école afin que soit possible l'acte d'enseignement et d'apprentissage ? »⁷

luc.fouarge@scarlet.be

⁷ Bernard Fourez, op cite, page 16