

# Les paradoxes de la relation éducative

Professeur Philippe JEAMMET<sup>1</sup>

S'occuper d'adolescents dits difficiles, c'est constamment travailler aux confins du judiciaire, du sanitaire et de l'éducatif. A priori les deux premiers champs apparaissent mieux définis : on est coupable ou pas, malade ou non. Il est tentant de pousser les adolescents les plus difficiles vers un des deux champs en espérant qu'à un problème défini on apportera une solution précise. D'où la plainte actuelle d'une judiciarisation et d'une psychiatrisation excessives. Excessive, parce que pas toujours justifiée, loin s'en faut ; mais excessive aussi, et c'est plus problématique, parce que ces deux champs ne peuvent pas fonctionner sans un indispensable relais éducatif.

Le problème essentiel est bien celui du champ médian, qui fait carrefour, celui de l'éducatif. Les deux autres n'interviennent le plus souvent que par défaut, quand l'éducatif ne peut plus faire limite et n'offre plus de capacité contenante. Il faut redonner à l'éducatif sa place centrale, les deux autres fonctionnant comme limite potentielle dans leurs aspects les plus lourds institutionnels et comme appoint à l'éducatif dans leurs aspects préventifs et curatifs ambulatoires pour la santé.

Mais cet objectif n'est possible que si on redonne du corps à l'éducatif, c'est à dire une meilleure capacité à poser les limites et à les tenir. Mais qu'est-ce qu'éduquer ? C'est la question à laquelle cherche à répondre le texte de Jacques Marpeau. Eduquer vient du latin ex-ducere : conduire un sujet hors de lui-même, c'est à dire l'amener à réaliser ses potentialités par une rencontre avec les autres et avec l'environnement. C'est nous dit Jacques Marpeau, le résultat d'un processus d'élaboration de facultés liées à la structure psychique, affective, relationnelle et sociale d'un sujet qui vont le rendre capable «d'évaluer, d'anticiper, de choisir, de différer, de renoncer, de s'engager... ». Processus très élaboré qui ne peut se construire que dans le cadre d'une relation fiable et durable avec l'environnement et notamment les objets d'attachement, c'est à dire les parents ou ceux qui en tiennent lieu. La relation éducative nous confronte inévitablement au paradoxe qui est au cœur de l'humain, à savoir que pour être nous-même, il nous faut simultanément se nourrir des autres et se différencier d'eux.

## Le paradoxe du développement

On peut considérer que la construction de la personnalité s'opère schématiquement suivant deux grands axes du développement.

Le premier peut être qualifié d'axe relationnel. Il est fait des échanges entre l'individu et son environnement et plus particulièrement les personnes les plus investies et les plus importantes de son entourage (ce qu'on appelle dans la théorie psychanalytique la relation d'objet), au premier rang desquelles, la mère, puis le père au fur et à mesure que les deux se différencient de plus en plus nettement. Ce sont ces échanges qui littéralement nourrissent la personnalité de l'enfant et servent de base aux identifications. Il n'est pas étonnant que les métaphores alimentaires soient si usuelles

---

<sup>1</sup> Responsable du département de psychiatrie de l'adolescent et du jeune adulte. Institut Mutualiste Montsouris

dans la psychologie du développement où l'on parle de l'intériorisation, de l'incorporation des qualités propres à ces échanges.

Le second axe est celui de l'autonomie du sujet naissant, celui du narcissisme et de l'identité. Il est fait de tout ce qui contribue à renforcer cette autonomie et assure la différence entre l'individu et les autres.

Cette construction de l'identité s'opère dans un mouvement dialectique entre cette double nécessité d'une continuité relationnelle avec les figures d'attachement de l'enfant et d'une ouverture à la différence. La continuité relationnelle est garante de la qualité des processus d'identification. En effet le sentiment de continuité et d'unité de la personne se construit en miroir de cette continuité relationnelle qui, dans la mesure où elle est suffisamment bien adaptée aux besoins de l'enfant et sécurisante, conforte le sentiment de sécurité interne de celui-ci. Mais ce qui est nécessaire au développement de l'enfant, du fait même de cette nécessité, peut devenir un facteur d'aliénation si cette continuité n'est pas tempérée par l'ouverture à la différence. On retrouve là une loi générale des échanges, celle de l'entropie, qu veut que tout système fermé se dégrade.

Cette nécessité de l'ouverture à la différence se fait progressivement par la différenciation entre le familier et le non familier. La première différence est binaire, en bon/mauvais et correspond à la peur de l'étranger caractéristique du développement de l'enfant entre 6 mois et 10-12 mois. Simultanément et surtout par la suite une différenciation s'opère au sein même du familier entre les différentes figures d'attachement et notamment entre la mère, plus liée à la continuité et la proximité corporelle et le père. Celui-ci représente le tiers par excellence. Il fait partie des bons objets, familiers ; il est lié à la mère et en même temps différent. Il ouvre l'enfant à un jeu possible d'identifications différenciées et à la possibilité de se concevoir lui-même comme semblable aux parents et en même temps différent. Dès lors le dilemme n'est plus entre être comme les parents et plus ou moins confondus avec eux et indifférencié ou différent et rejeté parmi les mauvais. Il est possible de se concevoir comme différent et semblable sans être pour autant le même. Cette fonction tierce sera par la suite relayée par d'autres figures de médiations : grands parents, oncles ou tantes et surtout les intervenants du monde social environnant avec au premier rang les enseignants et tous ceux qui ont une fonction éducative.

C'est la qualité des liens précoces aux autres qui autorise leur intériorisation et le développement des capacités du bébé à utiliser ses propres ressources avec plaisir et à apprendre à attendre, conditions d'une progressive autonomie. Par là autrui devient constitutif du soi et atténue d'autant la dépendance aux personnes extérieures, celles de la réalité perceptivo-motrice. A contrario le défaut de relation crée les conditions d'une violence potentielle, qu'elle vienne de la rencontre placée alors sous le signe de la menace identitaire, ou de la recherche de substituts sous la forme d'une auto-stimulation dont l'expérience montre qu'elle revêt inévitablement une forme auto-destructrice. C'est la qualité du lien aux autres qui confère au désir et au besoin d'attachement de l'enfant, ou du moins à cette poussée vers l'investissement, sa tempérance et ce qu'on appelle sa qualité de tendresse et de plaisir. Celle-ci suppose que l'autre soit devenu pour partie interne, consubstantiel au sujet, par le biais des auto-érotismes puis par celui des identifications. Les premiers constituent les assises narcissiques de la personnalité. Les secondes servent de support à la constitution des structures différenciées intrapsychiques. Plus le sujet dispose de modèles différenciés à l'intérieur de lui par

identification à des caractéristiques des personnes qui s'occupent de lui, plus s'individualisent des interdits, ce qu'on appelle un Sur-moi, plus un Idéal, moins l'investissement des personnes sera massif, totalitaire, donc moins il sera menaçant pour le narcissisme, c'est à dire le sentiment d'identité et d'autonomie du sujet. A l'inverse plus il est dans une attente importante, plus les réponses de l'environnement sont ressenties comme menaçantes, potentiellement violentes et susceptibles de générer à leur tour des violences.

Il existe ainsi une relation dialectique entre cet équilibre narcissique et l'investissement objectal, c'est-à-dire le besoin des autres. Les défaillances de l'un contribuent à conflictualiser l'autre en en rendant l'aménagement plus difficile.

Plus l'enfant aura intériorisé une relation de confiance et de sécurité avec l'environnement plus il sera porteur de sa propre capacité de se sécuriser lui-même et d'être au contact de ses ressources personnelles, de plaisir notamment, plus il sera autonome et capable de s'ouvrir aux tiers. A l'inverse plus il sera en insécurité, plus il deviendra dépendant de l'environnement et du besoin de s'assurer du contrôle de celui-ci par la perception et la motricité au détriment de ses capacités psychiques internes. C'est ce qui se passe pour l'enfant qui se panique quand il est laissé seul et a besoin de s'agripper à une personne connue, non par ce qu'il l'aime particulièrement, mais parce qu'il a peur sans elle. C'est du même ordre que ce qui se passe quand le rêveur est réveillé la nuit par l'angoisse et se rassure en constatant qu'il est en sécurité dans sa chambre. Mais cette dépendance à l'environnement a un prix. L'enfant qui se sent trop dépendant de son environnement pour assurer sa sécurité va défensivement chercher à rendre son environnement dépendant de lui notamment par le caprice, qui deviendra à l'adolescence le comportement d'opposition, et par les plaintes corporelles.

On voit ainsi que ces deux axes du développement idéalement complémentaires portent en germe un possible antagonisme. Ce dernier se nourrit du paradoxe potentiel qui résulte de la nécessaire conjonction de ces deux axes dans le développement de la personnalité de l'enfant. C'est qu'en effet pour être soi et devenir autonome, il faut accepter de se nourrir des échanges avec les autres. L'esprit se nourrit d'autrui, tout comme le corps est fait de la nourriture absorbée et transformée en ce qui devient la substance propre de ce corps. Mais se nourrir des autres risque être vécu comme une dépendance et une menace de perte de son autonomie insupportable.

L'adolescent arrive à la puberté avec des besoins de dépendance plus ou moins importants selon la qualité de ses ressources et de sa sécurité internes, c'est-à-dire de ses assises narcissiques et de ses identifications. Mais celles-ci sont toujours accomplies de façon relative ; on a tous besoin d'un apport extérieur qui vienne soutenir nos ressources internes. Mais chez ceux qui vont être massivement tributaires d'une présence extérieure pour assurer leur équilibre interne, leur estime et leur image d'eux-mêmes, cette présence, en particulier celle des parents, va immédiatement se conflictualiser au moment de l'adolescence. Elle va se conflictualiser parce qu'elle se sexualise et parce que la dépendance affective à l'entourage est contradictoire avec la nécessité de s'autonomiser. C'est à ce moment là que ces adolescents vont ressentir ce besoin des autres comme une aliénation, à la limite extrême comme un syndrome d'influence.

Un tel antagonisme n'est évidemment pas perçu comme tel par le sujet. Il est vécu et subi comme une contrainte qui ne dit ni son nom, ni son origine, et qui ne peut être perçue que par ses effets. C'est d'autant plus le cas qu'il ne s'agit pas de conflits entre

des désirs contradictoires ou un désir et un interdit, mais d'exigences internes qui ne peuvent être perçues par ces adolescents que comme s'annihilant entre elles. On est en fait dans le registre du paradoxe qui pourrait se formuler de la façon suivante : « Ce dont j'ai besoin, cette force et cette sécurité interne qui me manque et que je prête aux adultes parce que j'en ai besoin, et à la mesure même de ce besoin, est ce qui menace mon autonomie. » Les deux termes de l'antagonisme n'appartiennent pas en effet au même niveau de logique. Ils ne s'opposent pas mais devraient au contraire se compléter, comme c'est le cas dans un développement plus satisfaisant où la confiance en soi se nourrit de l'intériorisation de la qualité de plaisir et de confiance des relations aux autres.

### **Les paradoxes de la relation éducative**

C'est le paradoxe que l'on retrouve au cœur de la relation éducative où il va falloir à la fois permettre au sujet de réaliser ses propres désirs et aspirations, de s'approprier un certain nombre d'exigences et de valeurs venus des autres, et en même temps intégrer des limites, des contraintes et des interdits, mais aussi des idéaux portés par son environnement et la culture dans laquelle il est élevé.

L'objectif de l'éducation est de permettre à l'enfant de devenir autonome et de ne plus dépendre de l'autorité de l'adulte. on a pu penser que cette autonomie s'acquerrait plus facilement en laissant l'enfant très libre et en lui posant le moins de limites possibles. Le résultat est peu concluant et contribue à faire naître ce « doute sur la promesse éducative » dont nous parle Denis Salas. Ne pas exercer d'autorité, c'est abandonner l'enfant à lui-même, à la tyrannie de ses besoins et de ses contradictions, sans références extérieures pour les réguler, les projeter dans l'avenir et leur donner un sens. L'essentiel de la liberté d'un individu dépend de sa capacité d'attendre. Or l'attente est un apprentissage qui résulte à la fois des capacités propres à l'enfant et de sa prise en compte progressive des limites que les adultes lui imposent pour le protéger, mais aussi l'insérer dans le groupe social. En acceptant ces limites et interdits, l'enfant s'assure en retour de sa valeur par l'amour et l'estime que les adultes éprouvent à son égard. La capacité d'attendre repose non pas sur le refus de la satisfaction immédiate mais sur la possibilité de la différer en vue d'un plus grand bien : l'approbation des adultes dans un premier temps, puis la prise de conscience progressive de ses ressources propres, de ses moyens de contrôle. L'enfant se perçoit ainsi progressivement comme plus libre, tant par rapport à ses besoins propres que par rapport aux réactions de l'environnement.

Si l'adulte est trop laxiste, l'enfant est prisonnier de ses contradictions internes, sans autre valorisation structurante que la quête répétée de satisfactions passagères auxquelles il risque d'être condamné.

Ce sera d'autant plus aisé que l'enfant comme l'adolescent sont dans une relation de confiance avec leur environnement. En effet, le fait que l'échange entre l'enfant et ses parents fonctionne de façon satisfaisante repose sur une condition essentielle : la confiance. C'est parce que l'enfant fait profondément confiance à l'adulte qu'il accepte les sacrifices immédiats qui lui sont demandés sans trop de frustration et avec un bénéfice secondaire important : celui d'être aimable aux yeux d'une personne, elle-même aimable et valable pour lui, qui lui autorise l'acquisition du sentiment de sa propre valeur. Ce sentiment lui permettra par la suite de s'opposer à l'occasion et de se différencier, sans crainte de perdre l'amour du parent pour autant.

## **L'inévitable autorité**

On n'échappe pas à l'autorité, en ce sens qu'il existe une autorité de fait liée à la dépendance physique et psychologique du petit enfant à l'égard de ses parents. Qu'ils le veuillent ou non, ceux-ci ont un pouvoir total sur lui, dont celui de lui donner le langage et les mots qu'il utilisera pour qualifier ses émotions, ses sentiments, ses ressentiments, pour nommer et donc se représenter les liens qu'il noue avec eux. Les parents disent et organisent le permis et l'interdit et servent de modèle à l'enfant. Le besoin de leur amour et de leur attention crée chez l'enfant une dépendance affective inévitable et souhaitable, qui met les parents en position d'autorité.

A tout âge, et au moins jusqu'à la fin de l'adolescence, la différence de génération, par ce que fait, dit et montre l'adulte, a des répercussions sur le jeune. La différence d'âge positionne l'adulte dans un rôle éducatif qui contribue à organiser la personnalité en formation de l'enfant et de l'adolescent. Aucun adulte ne peut échapper à cet impact éducatif, cette relation d'autorité s'impose d'elle-même. En ne voulant exercer aucune autorité, l'adulte ne donnera pas plus de liberté à l'enfant. Il lui imposera en fait un choix qui consiste à l'abandonner à lui-même.

C'est le sens même de l'éducation que d'apprendre à un enfant à savoir et à pouvoir attendre. Le laisser évoluer au gré de ses désirs et de ses impulsions du moment, c'est le rendre esclave de sollicitations dont il ne mesure pas la portée, qu'elles soient intérieures ou extérieures. Il ne peut les accueillir et les gérer dans son intérêt que s'il est capable de différer ses réponses et d'en évaluer la pertinence en fonction de son projet d'avenir. Or ce projet est une construction toujours en devenir, élaborée selon des normes et des valeurs qui ne peuvent être déterminées qu'en étroite interaction avec des adultes en lesquels l'enfant et l'adolescent ont confiance.

Mais attendre suppose une confiance suffisante dans les autres et en soi-même. C'est justement ce qui manque le plus à ces adolescents difficiles. Leur insécurité les laisse sans ressources internes pour s'assurer leur équilibre, à la merci de leurs émotions et particulièrement dépendants du contexte environnemental comme des attitudes et des réponses de ceux qui les entourent. Ils tolèrent mal la solitude comme de ne pas être le centre d'intérêt et d'avoir le sentiment de ne pas être vus. Si on ne s'occupe pas d'eux, ils se ressentent vite abandonnés et si on s'intéresse à eux ils se sentent tout aussi rapidement envahis voire persécutés, d'autant plus qu'ils sont plus en attente de l'intérêt des autres mais qu'ils doutent de leur propre intérêt et de leur valeur et qu'ils se perçoivent sans ressources et sans qualités.

Le sujet potentiellement dépendant ressent son besoin des autres comme une dépendance intolérable. Il se sent diminué et menacé face à ce besoin qui le confronte à une passivité affolante. Le besoin de l'autre devient un envahissement par celui-ci transformé en une force aspirante. Son besoin n'est plus ressenti comme tel par le jeune mais comme un pouvoir d'autrui sur lui. On n'est pas loin du syndrome d'influence et c'est ce que le passage à l'acte tente de conjurer. Le sujet se sent menacé dans son identité personnelle. Il est débordé par ses émois et l'intensité de l'excitation l'envahit avec son inévitable connotation sexuelle. Ce débordement entraîne une situation de dédifférenciation : perte des différences entre dedans et dehors, entre le sujet et ses objets d'investissement, et à l'intérieur du sujet lui-même entre les différentes instances de son appareil psychique. Il est possédé, habité par ses émois et celui qui en est la source : la seule issue en est l'expulsion de l'excitation désorganisée sur un élément du cadre extérieur (qui n'est pas nécessairement l'objet d'investissement initial) sur

lequel le sujet va chercher à exercer un contrôle tout-puissant et une maîtrise qu'il ne peut appliquer à ses émois internes.

Tout ce qui touche ces jeunes (à des degrés certes divers en fonction de leur organisation psychique) tout ce qui les émeut, les affecte est perçu comme un effet d'autrui sur eux. L'autre n'est plus objet d'un désir ressenti comme leur appartenant et provenant d'eux, mais comme l'origine de leurs émois, dont la source et partant la propriété est ainsi déplacée de l'intérieur vers l'extérieur. Par l'émotion, c'est l'autre qui fait intrusion en eux, les manipule, les possède, les influence, bref les dépouille de leur libre-arbitre. Ces jeunes ont en même temps un besoin permanent de présence et de sécurité et une intolérance à la proximité avec les personnes qui pourraient répondre à leurs attentes.

Mais ce sentiment qu'ils ont d'être piégés, d'avoir « la tête prise » par les adultes, n'est que le retournement de leur grande appétence à recevoir pour combler un sentiment d'inquiétude, d'incertitude, de vide interne. Leur tête est prise que parce qu'elle est ouverte c'est à dire à la mesure de leur attente à l'égard des adultes.

Ces données permettent de comprendre comment le désir pour l'autre peut être perçu comme une menace pour soi, mettant en danger la subjectivité et même l'identité ; et pourquoi les sujets en échec relatif d'intériorisation, avec une insécurité interne, des assises narcissiques fragiles et des structures intra-psychiques mal différenciées, se raccrochent défensivement aux données perceptives et à des objets externes surinvestis et vont être particulièrement sensibles aux variations de la distance relationnelle. L'agir est pour eux un moyen de renversement de ce qu'ils craignent de subir et de reprendre une maîtrise qu'ils étaient en train de perdre. Tout ce qui les divise les fragilise que ce soient nous venons de l'évoquer l'ambivalence et le caractère paradoxal de leurs désirs, leur division entre les valeurs des pairs et celles des parents qu'évoque François SICOT et plus généralement comme le dit cet auteur «les grands défis auxquels les individus sont prioritairement sensibles en situation de morcellement culturel» et qui porte atteinte «à leur unité de sens et à la valeur qu'ils s'attribuent».

L'acte est alors le moyen de figurer sur la scène externe, celle de l'espace environnant, et par là de contrôler ce qu'ils ne pouvaient représenter au niveau d'un Moi sidéré par la massivité des émotions et d'un espace psychique effacé où le jeu subtil de la nomination des émotions et des compromis n'est pas possible.

### **L'espace, relais du temps chez les adolescents vulnérables**

La fréquence de ce recours à l'espace pour gérer les relations amène à penser qu'il reflète quelque chose d'essentiel au phénomène adolescence. L'utilisation de l'espace fait partie de ce mouvement d'extériorisation par lequel l'adolescent trouve un moyen de figuration des contenus intra-psychiques, mais aussi un moyen d'exercer une emprise sur eux.

Elle traduit une sorte de concrétisation d'une pensée qui n'a plus à sa disposition de moyens de représentation suffisamment clairs et différenciés. Elle reflète le débordement, plus ou moins important et durable, de l'appareil psychique, mais elle offre en même temps l'opportunité de découvrir un mode d'expression qui permet de figurer une problématique psychique dont on peut penser qu'elle serait difficile à décrypter en l'absence de ce moyen. On peut interpréter le recours à l'agir comme étant

par lui-même le signe de cette difficulté d'une représentation purement mentale des phénomènes psychiques qui l'ont provoqué.

Le contrôle de la distance aux personnes et à l'environnement apparaît plus maîtrisable que les désirs et les émotions internes. Une attitude d'opposition offre un compromis plus aisément négociable entre le désir de proximité et le besoin de se différencier que la prise de conscience et l'aménagement interne d'une relation d'ambivalence. L'espace fait partie de cette réalité externe, placée sous le contrôle du domaine perceptivo-moteur et donc de la conscience, du Moi et de l'action volontariste. En cela il est à l'opposé de la temporalité qui renvoie à l'attente et par là-même à la passivité et à l'absence de maîtrise. Passivité qui n'est pas sans analogie avec celle du Moi de l'adolescent face aux changements pubertaires qui s'imposent à lui tout comme les désirs et d'une façon plus générale le monde interne. De même l'infigurabilité de la temporalité renvoie l'adolescent à sa difficulté à saisir sa propre image. Il existe ainsi une opposition dialectique potentielle entre l'espace et le temps comme entre réalité externe et réalité interne. La temporalité est la référence des adultes. Ils vont sans cesse l'invoquer face à l'adolescent et ils le convient à laisser faire le temps qui apportera les solutions introuvables sur le moment. Mais à cette invitation à un déploiement sur l'avenir des tensions du moment, l'adolescent répond par un déploiement dans l'espace et une mise à distance immédiate d'une tension interne que l'attente ne fait qu'exaspérer. C'est ce temps à court terme dont nous parle François Sicot qui s'oppose à l'ordre temporel des adultes.

On voit ainsi apparaître clairement la fonction anti-relationnelle de ce comportement qui peut conduire l'adolescent non seulement à accentuer le recours à cet agir, mais également à en évacuer toutes traces de liens avec les autres. Le comportement devient de plus en plus désaffectivé, purement mécanique, tandis que disparaît toute activité fantasmatique qui lui soit liée et que l'auto-érotisme perd sa dimension érotique et de plaisir au profit du besoin de sensations violentes pour se sentir exister et non plus pour éprouver du plaisir.

La clinique illustre le lien étroit entre l'absence de relation et l'attaque contre le corps propre. La violence destructrice est un des seuls moyens pour les enfants carencés d'arriver à se sentir exister, c'est-à-dire d'arriver à avoir un contact avec eux-mêmes à la place du contact avec les autres. Mais, à partir du moment où il n'est pas lié à une qualité de tendresse donnée par la présence d'autrui, ce contact est toujours destructeur. C'est le cas des enfants abandonnés qui se balancent de façon stéréotypée, non par plaisir mais par nécessité, qui se tapent la tête contre les bords de leur lit ou se donnent des coups sur le visage, s'arrachent les cheveux...

De la nature des réponses offertes à cette situation, dépend, pour une part, le destin de ces adolescents. Celui-ci se joue autour du dilemme suivant : vont-ils pouvoir reprendre un échange narcissisant et valorisant avec leurs objets d'attachement et achever en particulier leurs identifications ? Ou vont-ils être contraints de développer des stratégies de lutte contre la dépendance qui, à des degrés divers, comportent toujours un processus d'attaque et de mise à distance des objets qui concerne inévitablement une part plus ou moins importante des investissements et des potentialités des sujets eux-mêmes, en tant que ceux-ci sont liés à ces objets ? Une des façons d'exister par eux-mêmes sera de prendre cette distance par rapport aux rôles prescrits par l'ordre sociale dont nous parle François Sicot.

En effet, le rapproché relationnel est synonyme de menace sur l'identité. C'est le facteur essentiel qui déclenche de la violence, la forme prise par celle-ci dépendant des possibilités d'aménagement de chaque individu et relevant de ce fait davantage de l'agressivité mise en acte que de la violence proprement dite.

La violence comporte une dimension d'emprise sur autrui et d'effraction de limites perçues comme contraignantes. Elle instaure brutalement un processus de séparation, de coupure, de différenciation abrupte avec l'autre. Elle tente toujours de renverser le mouvement en son contraire, en particulier de transformer la passivité en activité, de faire subir à l'autre ce qu'on a subi soi-même.

Le comportement de violence réalise en effet un compromis. Ainsi le coup donné marque apparemment la différence, l'opposition, mais en fait il témoigne aussi d'une proximité extrême qui va jusqu'au toucher, jusqu'au corps à corps. Par les jeux virils, les taquineries et les coups, les adolescents commencent souvent à négocier leur sexualité. Bien des jeux et des bagarres leur permettent de faire des choses qu'ils n'oseraient jamais faire en dehors de ce cadre, c'est-à-dire de réaliser une proximité physique qui, par son caractère brutal et désagréable pour l'autre, reste méconnue dans sa signification de rapproché.

La violence est ainsi caractérisée par un effet de rupture, de « désobjectivation » par celui qui la subit. Cela nous conduit à formuler les hypothèses que ce vécu reflète en miroir ce qu'éprouve celui qui agit la violence, sans qu'il en soit nécessairement conscient et celle que la violence représente une défense contre une menace sur l'identité. Elle va agir ce que le sujet craint de subir en menaçant à son tour la subjectivité et l'identité d'autrui.

Est alors susceptible d'être ressentie comme violente toute force qui agit le sujet. Celui-ci se retrouve de ce fait en situation d'être passivisé, emporté et dépossédé de lui-même par cette force. Ce peut être une force venue de l'extérieur ou de l'intérieur de soi, mais en quelque sorte étrangère au Moi et dépassant ses capacités de maîtrise. Cette force qui emporte est désobjectivante, que cette désobjectivation s'applique au sujet lui-même et/ou à l'objet auquel elle s'adresse. Il y a du viol dans la violence et au-delà de l'étymologie commune, elle comporte une dimension d'effraction qui fait vivre au Moi un sentiment de dépossession de lui-même. Il n'est plus maître chez lui mais se vit comme le jouet d'une force qui le dépasse que celle-ci soit l'œuvre du destin, d'autrui ou de désirs que le Moi a du mal à reconnaître comme siens. Dans tous les cas de figure c'est le Moi la principale victime. Il n'est pas étonnant que les affects du registre narcissique, la honte et la rage, soient fréquemment générés par la violence subie.

Chez ces sujets le drame, c'est que la présence de l'objet désiré fait resurgir la douleur des absences antérieures. C'est bien un des paradoxes de leurs psychothérapies. Le poids du lien ainsi créé renvoie aux carences infantiles et à la douleur de l'absence des personnes aimées qui était méconnue tant qu'ils pouvaient nier l'importance de celles-ci

### **La contrainte comme outil de liberté.**

Quelle peut être la part de liberté d'un sujet ainsi pris entre une double contrainte ? La contrainte intense qu'exercent les émotions qui le débordent et qu'il ne peut contrôler et dont la force est parfois telle qu'il peut penser que ces émotions ne lui appartiennent pas

et sont purement induites par l'extérieur. Et la contrainte externe venue de son hypersensibilité aux attitudes d'autrui qui, tel un écorché vif sans le filtre protecteur de la peau, le fait réagir douloureusement à tout rapproché. Pris entre ces deux forces perçues comme étrangères à lui. Le Moi s'efface et ne se sent exister que dans la violence de l'acte, sans pouvoir percevoir que, tel le taureau dans l'arène, il est lui-même agi par ces deux ordres de contraintes.

Comment dans ces conditions faire appel au moi pour l'éduquer ? Comment lui redonner un espace et une consistance propres ? Comment le Moi peut-il se construire s'il n'a aucune possibilité de contenir et ainsi se réapproprier ces forces pour les mettre au service d'un projet ? A une contrainte n'est on pas tenu d'opposer à un moment donné une autre forme de contrainte dont la finalité est d'arrêter ce cycle de stimuli-réponses sans fin et de permettre au sujet de penser sa situation et de poser des choix.

Imposer une contrainte éducative, c'est bien sûr prendre un risque. Le risque d'imposer ses propres choix et ses propres valeurs, voire même d'utiliser l'autre à des fins personnelles comme dans la démarche sectaire. Celle-ci est une démarche totalitaire qui vise à dépouiller l'autre de sa capacité à choisir. Eduquer, c'est donner les outils nécessaires pour pouvoir non pas tant apprendre des contenus donnés que développer une capacité de plaisir et de curiosité d'apprendre, et d'être en fin de compte en mesure de faire des choix. La perversion, c'est utiliser l'autre à des fins personnelles, lui refuser le droit d'exister en tant que sujet ayant des besoins et des désirs propres, c'est-à-dire différents des nôtres. Le comble de la perversité, aboutissement de l'endoctrinement, est de lui faire croire que ce qui lui est imposé relève de ses choix personnels. Il n'est pas toujours facile de distinguer endoctrinement et éducation. Ce sont à la fois l'intentionnalité de celui qui éduque et le contenu des apprentissages qui font la différence. Dans le cas de l'endoctrinement, l'intention, servie par les outils éducatifs proposés, est de faire en sorte que l'autre perpétue et reproduise une pensée identique. Le véritable éducateur peut marquer sa préférence pour tel ou tel courant de pensée, mais il ne l'impose pas, et les outils éducatifs ouvrent au choix et à la différence.

La tentation de tout éducateur, surtout s'il se sent menacé et fragilisé dans la transmission de son savoir, est de chercher à maîtriser et à contrôler. Il s'attache alors à transmettre des contenus qui demeurent fixes et intangibles au cours des siècles, comme si leur permanence garantissait leur bien-fondé.

Le risque d'abus existe mais il est inhérent à la fonction éducative. Et le risque n'est-il pas plus grand de laisser le sujet abandonné à lui-même et condamné à ne pouvoir rencontrer autrui que dans la violence de l'affrontement et se confronter à l'altérité que sous la forme du seul clivage bon/mauvais ?

Cela peut nous conduire à prescrire ce qu'on pense que le patient désire. Cette secrète attente qu'on le devine est très typique de l'adolescent. Paradoxalement, la prescription les soulage. Il faut qu'il y ait une contrainte extérieure pour qu'ils ne soient pas obligés de saboter tout ce qu'ils désirent. Face à leurs menaces de rupture, ce peut être au thérapeute par exemple d'être pour un temps porteur de leurs demandes et Jacques Marpeau précise dans sa contribution que si «la démarche éducative tente de s'appuyer sur une demande ou sur l'amorce d'un projet» «elle ne peut se confondre avec les demandes ou les projets de ce jeune» tant qu'il n'a pas effectué les élaborations

indispensables qui lui permettront de ne plus avoir besoin de se protéger par le refus de tout changement.

La prescription et parfois même l'imposition de ce que le sujet attend sans oser se l'avouer, peut-être paradoxalement quelque chose qui soulage. Le plus grand danger, c'est celui d'exprimer leur désir en tant que celui-ci leur fait sentir ce qu'ils vivent comme une forme d'emprise de l'objet du désir sur eux. C'est là où la démarche analytique classique est peut-être en porte-à-faux quand elle fait de la demande un préalable à la démarche de soin. Ces adolescents sont dans une attente perçue comme totalement aliénante.

Les adultes doivent avoir des exigences qui apportent les limites dont les adolescents ont besoin et qui les rassurent. La formulation de ces exigences permet en outre l'expression d'une conflictualité qu'il faut rendre tolérable, offre la possibilité à l'adolescent de prendre sa mesure dans l'affrontement, mais surtout, contribue à le protéger d'une prise de conscience trop brutale de ses besoins et de sa passivité. En effet, paradoxalement en apparence, avoir des exigences permet à celui qui en est l'objet de satisfaire un certain nombre de ses désirs et besoins, sans avoir à les reconnaître, mais en pensant qu'il ne fait que subir une contrainte extérieure. Or, celle-ci est toujours ressentie moins péniblement que les contraintes intérieures liées aux besoins et désirs qui représentent la véritable passivité, la plus dangereuse pour l'intégrité du Moi, car ce dernier ne peut se révolter totalement contre elles, comme dans le cas des contraintes externes puisqu'il en est le complice et qu'elles font partie de lui. Le risque n'est plus alors celui de la révolte mais celui, bien plus grave, d'un effondrement du Moi ou d'une annihilation des désirs.

### **La contre partie : Le respect**

La relation parent-enfant comme celle éducateur-enfant devrait être fondée sur le respect. Un respect certes réciproque, mais asymétrique. Le respect consiste à reconnaître l'autre pour lui-même, c'est-à-dire en tant que personne à part entière, ayant des besoins et des désirs propres qui ne se confondent pas avec les siens. Ce respect, que chaque parent devrait placer à la base de ses relations avec ses enfants, est présent dans divers domaines : respect des besoins de l'enfant et de son autonomie potentielle ; respect de son corps, qui ne doit pas servir à assouvir les désirs sexuels et/ou agressifs des adultes ; respect de son esprit, qui doit s'ouvrir à la différence, et donc, à la capacité de critique, par la découverte de la langue, les apprentissages, la culture et les contacts hors du milieu familial. Cependant, ce respect est obligatoirement asymétrique dans la mesure où les parents ont le devoir d'éduquer leur enfant alors que l'inverse n'est pas vrai, même si c'est parfois le cas à l'adolescence.

Ce devoir d'éducation implique une asymétrie du respect, qui comporte pour l'enfant comme pour l'adolescent le respect des injonctions et des règles éducatives, c'est-à-dire le devoir d'obéissance. Si le respect passe par l'acceptation des décisions éducatives des parents, cela n'exclut ni la discussion, dont les modalités varient d'une famille à l'autre, ni l'esprit critique. Mais, quelle que soit la critique que puisse en faire l'adolescent, le respect lui impose, au final, l'obéissance à la décision du parent, quitte à se dire qu'il aura la possibilité, une fois adulte, de faire autrement, y compris dans l'éducation de ses enfants.

La règle d'or en matière d'éducation est de savoir poser des limites, contenir, et parfois sanctionner, sans humilier. En effet, punir ne consiste pas à humilier mais à poser une limite à une attitude ou un comportement, à sanctionner une faute et à demander réparation pour un dommage commis. Il est important qu'en miroir l'adolescent puni ait la conviction qu'il en aurait été de même pour un autre que lui.

Dans la punition, le jugement porte sur l'acte et non pas directement sur l'adolescent qui l'a commis. Elle laisse même entendre que celui-ci pourrait et aurait dû agir autrement et donc qu'il a les qualités requises pour le faire. Elle peut irriter sur le moment, voire provoquer un sentiment d'humiliation parce qu'il faut s'y soumettre et qu'elle est de ce fait subie. Mais, en général, elle ne laisse guère de traces... Tout au plus un acte ou un propos fâcheux qu'il aurait mieux valu éviter.

En revanche, tout autre est l'humiliation. Elle prend son origine dans la volonté de celui qui humilie de blesser l'autre. Le jugement ne concerne plus seulement les actes et les paroles, mais la valeur de l'adolescent lui-même, jugé incapable d'agir autrement, indigne de confiance, d'estime ou d'intérêt. La blessure est portée au cœur même du jeune, qui risque d'en garder une trace durable. Et celle-ci alimentera, tant qu'elle persistera, violence et rancune...

La réponse des adultes : l'aménagement de l'espace comme moyen de rencontre des adolescents.

On va essayer d'aménager l'espace de ces adolescents de façon à leur permettre d'accéder à une temporalité progressive mais en utilisant comme toujours les défenses auxquelles ils recourent préférentiellement notamment les défenses par l'agir et par l'utilisation de l'espace.

En effet, du fait qu'ils se défendent par un recours à l'espace d'une conflictualité intolérable et d'une temporalité impossible car l'une et l'autre supposent un accès à l'ambivalence et une confrontation à la position dépressive qu'il n'ont pu effectuer, il convient d'utiliser l'espace pour nouer une relation avec eux. Il faut pour cela passer par l'établissement d'un cadre formé d'un réseau relationnel (de lignes de force, de courants relationnels et l'on pourrait multiplier les métaphores) suffisamment dense pour créer une mobilisation, une dynamique et éviter l'abandon ou la confrontation brutale du patient à la violence de ses besoins, mais suffisamment souple et ouvert pour que des choix et des refus soient possibles et qu'une créativité puisse naître.

Une des premières conditions, c'est la diversité du cadre thérapeutique : diversité des soignants à l'intérieur des équipes ; diversité entre les lieux institutionnels ; diversité entre les différentes modalités d'approches sociales. Cette diversité n'est pas l'anarchie et encore moins la concurrence possessive qui renvoient le patient à sa propre image éclatée ou à sa propre possessivité dévorante. Elle tire sa cohérence de la prégnance d'une figure médiatrice, responsable de la cohésion et de la continuité du traitement, support de la propre continuité narcissique du patient. Figure plus ou moins idéalisée ou déjà plus différenciée selon les cas, mais qui - quelque soit le cas de figure - doit être confrontée à d'autres figures soignantes qui facilitent une diffusion des investissements, une conflictualité plus tolérable par le jeu des petites différences progressivement croissantes avec l'augmentation de la tolérance du patient.

C'est une représentation dans l'espace de la psyché de l'adolescent que l'on offre ainsi. Elle doit favoriser, dans un premier temps, un travail d'étayage, notamment dans le "faire avec" l'adolescent et le partage du plaisir dans des activités sans que ce plaisir ait à être mesuré et sans que la question de son appartenance ait à se poser, c'est à dire sans que l'adolescent ait à se demander à qui il le doit et d'où il provient. Ce plaisir à fonctionner sera d'autant plus nourrissant qu'il sera protégé par une certaine méconnaissance qui autorise le patient à le vivre comme sien, sans être confronté avec autrui dans sa différence qui ne peut être que source d'une envie dangereuse. L'attitude volontaire des soignants tient lieu d'un refoulement qui n'a pu ici se constituer.

Cette prise de conscience de la nécessité d'une approche plurielle en partenariat se traduit dans les textes qui tentent de l'organiser comme l'analyse dans son travail Jacques de Maillard. Mais tout ceci demande du temps comme le précise bien Denis Salas quand il s'interroge sur la possibilité de faire l'économie d'une réponse pertinente sans un minimum de temps. C'est également sur les paradoxes que nous avons souligné que cet auteur s'interroge à propos de l'évolution du droit vers plus de formalisme dans un souci de protection des libertés individuelles mais peut être au détriment de l'éducatif tel que nous venons de l'évoquer.

A une situation aussi complexe et plurifactorielle ne peut répondre qu'une approche elle-même complexe et pluraliste. S'il ne saurait y avoir de méthode miracle, il est en revanche important que l'approche choisie n'empêche pas la survenue d'un « miracle », c'est-à-dire de cette surprise, toujours imprévisible mais toujours possible, qui consiste à ce qu'un adolescent trouve, à un moment de son évolution, les ressources nécessaires pour s'organiser à un niveau relativement satisfaisant et, en tout cas, qu'il sorte de la dépendance dans laquelle il se trouvait et puisse retrouver un fonctionnement psychique plus autonome sans être enfermé dans la seule répétition et supportant des investissements qui ne soient plus source d'une excitation désorganisée.

Peut-on programmer cet «imprévisible»? L'expérience montre qu'une telle anticipation n'est bien sûr pas possible et qu'il suffit de trop attendre une modification pour que l'adolescent s'y oppose farouchement (et ce probablement d'autant plus qu'en fait, il y aspire davantage) tant il se perçoit vulnérable, transparent à l'influence d'autrui et menacé d'intrusion. Mais ce n'est pas parce que l'activisme thérapeutique renforce la passivité active de ces sujets que l'attitude inverse a plus de chances de succès. L'attentisme peut aboutir à des résultats semblables en exacerbant le sentiment d'abandon et en laissant le patient flotter indéfiniment et se désorganiser progressivement.

C'est cette oscillation, permanente et probablement inévitable et indispensable par la dynamique qu'elle induit, qu'illustrent deux textes faisant référence à des méthodes totalement opposées et aux limites l'une et l'autre de l'extrême. Ce sont d'un côté la contribution de Berger et Rigaud et de l'autre celle de Chanseau. La première utilise la contention physique dans son extrême limite acceptable comme seul moyen d'entrer en contact avec un adolescent dont on pourrait dire qu'il ne peut rencontrer les adultes, tel l'enfant carencé dont nous parlions ci-dessus, qu'en se fracassant la tête, et pas seulement de façon métaphorique, contre le mur de la société. La deuxième renonce à tout ce qui pourrait être ressenti par l'adolescent comme une entrave à son utilisation de l'espace comme quête protectrice pour mieux valoriser la rencontre à la demande et la seule parole comme une ouverture vers un possible ancrage.

Remarquons cependant que si les moyens diffèrent les objectifs restent les mêmes et plus encore la compréhension des véritables besoins de l'adolescent comme les approches théoriques qui en assurent la cohérence et les limites qui protègent de l'arbitraire d'une attitude personnelle sont identiques. Entre ces deux extrêmes qui, soulignons le également, ne sont possibles que dans un cadre médical et une évaluation de l'état mental de l'adolescent, se situent les expériences développées dans la seconde partie du livre. Elles montrent par leur diversité la richesse et l'inventivité de leurs auteurs et répondent en cela aux paradoxes des besoins relationnels de ces jeunes difficiles en favorisant par ce qu'elles offrent, mais aussi par le jeu relationnel que le passage de l'une à l'autre autorise, l'établissement d'une relation de confiance enfin devenue tolérable, seule susceptible de redonner à ces adolescents une confiance plus tranquille en eux-mêmes.