

Année 2019

N° d'ordre : (attribué par le SCD)

UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE
UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

THESE

Pour l'obtention du grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE
ECOLE DOCTORALE : Sciences Humaines et Sociales (ED 519)
Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement
par
Benoît TIELEMANS
Le 18 septembre 2019

ITINÉRAIRES DE RESILIENCE D'ADOLESCENTS EN SITUATION SOCIOFAMILIALE CRITIQUE

Sous la direction des Profs. Loïc CHALMEL et Jean-Pierre POURTOIS

Jury : Prof. M. BORN, Université de Liège (Rapporteur)
 Prof. J.-C. KALUBI, Université de Sherbrooke (Rapporteur)
 Prof. H. DESMET, Université de Mons (Présidente)
 Prof. L. CHALMEL, Université de Haute Alsace (Directeur de thèse)
 Prof. J.-P. POURTOIS, Université de Mons (co-Directeur de thèse)

Tous ceux qui trouveront ici une trace d'eux, de près ou de loin, ont contribué à faire grandir celui qui est devenu qui je suis aujourd'hui.

Merci à vous

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| Table des matières..... | 1 |
| Introduction..... | 6 |
| CHAPITRE 1 : Origine d'un questionnement..... | 10 |
| 1.1 Se poser des questions..... | 11 |
| CHAPITRE 2 : objectif de recherche | 13 |
| 2.1 Structuration de l'espace de recherche | 13 |
| 2.2 Un cadre de validité externe | 15 |
| 2.3 Exigence posturale et Intérêt de la recherche | 16 |
| 2.4 Questions de la recherche | 21 |
| 1) Est-ce possible par la narration?..... | 22 |
| 2.5 Récits de vie..... | 24 |
| 1) Applicabilité | 25 |
| 2) Primum non nocere..... | 26 |
| 2.6 Méthode inductive | 27 |
| 1) Pas d'hypothèse préalable..... | 27 |
| 2) Ouverture d'un champ d'investigation | 27 |
| 2.7 Le chercheur praticien en Sciences de l'Education | 28 |
| CHAPITRE 3 : Cadres de la recherche..... | 31 |
| 3.1 Populations | 31 |
| 1) L'Amarrage | 31 |
| 2) Le Goéland | 37 |
| 3) MSF, terreau de l'élaboration méthodologique..... | 38 |
| 3.2 2015 : Réorientation vers les jeunes en difficulté..... | 55 |
| 1) Adaptation de la méthodologie vers les jeunes : Dynamiques de résilience | |
| 57 | |
| 2) Risque de réactivation douloureuse d'un évènement du passé..... | 58 |

| | | |
|--------------------------------------|---|-----------|
| 3) | « Qu'est-ce qui a fait que tu es devenu·e qui tu es aujourd'hui? »..... | 59 |
| 4) | Population majeure: les femmes du Goéland..... | 60 |
| 5) | Pas de réactions négatives et des effets positifs..... | 61 |
| 6) | 2016 : Amarrage | 64 |
| 3.3 | Cahier des charges des outils | 64 |
| 1) | Respect de la personne | 65 |
| 2) | Espaces..... | 69 |
| 3) | Temporalités | 70 |
| 4) | Mouvements | 71 |
| 3.4 | Pourquoi des ados ? | 71 |
| 1) | Capacités cognitives | 72 |
| 2) | La poussée vers l'autonomie | 74 |
| 3) | Relation avec les pairs, l'attachement et la sexualité | 76 |
| 4) | Une perspective développementale | 78 |
| 5) | Boucler la boucle de l'attachement par le sens | 78 |
| 3.5 | Population des jeunes de l'Amarrage | 80 |
| 1) | Cap Solidarité (séjours de rupture) : | 80 |
| 2) | Le Chenal (équipe mobile) : | 81 |
| 3) | Les maisons d'accueil..... | 81 |
| CHAPITRE 4 : Résilience | 83 | |
| 4.1 | La résilience | 83 |
| 4.2 | Couverture syncrétique de disciplines | 85 |
| 4.3 | Définitions de la résilience | 90 |
| 4.4 | Concepts convoqués | 94 |
| 1) | Attachement | 94 |
| 2) | Trauma | 102 |
| 3) | Causalités systémiques (non linéaires) | 116 |
| 4) | Modèle Interne Opérant | 121 |

| | | |
|--|---|------------|
| 5) | Résilience | 122 |
| 6) | Mentalisation..... | 126 |
| 7) | Locus de contrôle | 130 |
| 4.5 | Facteurs de risque..... | 132 |
| 4.6 | Facteurs de protection | 135 |
| 1) | Conduite maïeutique..... | 136 |
| 4.7 | Rapt de résilience : une involution programmée..... | 137 |
| CHAPITRE 5 : mémoire, souvenirs et récits..... | | 140 |
| 5.1 | La mémoire sociale..... | 141 |
| 5.2 | La conquête du Moi | 144 |
| 5.3 | L'existence, ou la sortie du chaos..... | 148 |
| 5.4 | Quand tout va bien: mémoire évolutive | 151 |
| 1) | Nous vivons dans l'oubli de nos métamorphoses (P. Eluard)..... | 153 |
| CHAPITRE 6 : Faire un récit de sa vie..... | | 155 |
| 6.1 | Récit ontographique | 155 |
| 6.2 | Origine des récits de vie..... | 156 |
| 1) | Historique | 156 |
| 2) | Applications | 159 |
| 6.3 | Pourquoi le récit de vie ? | 162 |
| 1) | La « Clinique/dialogique » : un incubateur de résilience..... | 164 |
| 2) | Ouvrir les boîtes noires de notre passé..... | 170 |
| 6.4 | Conditions à l'ouverture..... | 175 |
| 1) | Une personne qui sécurise | 175 |
| 2) | Ouvrir la voix à la narration, est-ce toujours possible ? | 176 |
| 6.5 | Démarche biographique vs ontographique | 180 |
| 1) | L'être comme sujet étant..... | 181 |
| 6.6 | Des outils pour structurer la narration..... | 184 |
| CHAPITRE 7 : Méthodologie dans la pratique de l'entretien | | 185 |

| | | |
|---------------------|--|------------|
| 7.1 | Confidentialité..... | 185 |
| 1) | Ce qui est dit et les processus | 186 |
| 7.2 | Enregistrement | 187 |
| 7.3 | Qui Suis-je..... | 188 |
| 1) | Un chercheur | 188 |
| 2) | Le rapport du chercheur face au jeune..... | 188 |
| 3) | Un chercheur qui cherche quoi ? | 190 |
| 7.4 | Les outils..... | 192 |
| 7.5 | La ligne du temps | 192 |
| 7.6 | Le réticulogramme..... | 193 |
| 7.7 | La question..... | 193 |
| 7.8 | Symbolisation des affects..... | 194 |
| 7.9 | Le fil se déroule | 196 |
| 7.10 | La courbe du sentiment de bien-être..... | 196 |
| 7.11 | Les itinéraires de résilience | 197 |
| 1) | La dynamique des douze besoins..... | 198 |
| 7.12 | Positionnement sémantique de la résilience | 201 |
| 1) | Axe Résistance – Désistance (y, ordonnées)..... | 203 |
| 2) | Axe de Désilience – Résilience | 204 |
| 7.13 | Les itinéraires de résilience | 206 |
| 7.14 | Le Flash-back d'inclusion active | 210 |
| 7.15 | Poursuite du travail avec les jeunes..... | 211 |
| CHAPITRE 8 : | Proposition de validité de la recherche et utilisation émancipatrice des outils | 212 |
| 8.1 | Validité interne | 212 |
| 1) | Pour la recherche | 212 |
| 2) | Utilisation propédeutique | 213 |
| 3) | Pour les équipes pédagogiques | 214 |

| | | |
|--|---|------------|
| 4) | Pour le narrateur | 215 |
| 5) | Soin, thérapie et éducation | 227 |
| 8.2 | Validité externe | 236 |
| 1) | Approche philosophique | 236 |
| 2) | Approche phénoménologique | 237 |
| 3) | Approche empirique..... | 239 |
| 4) | Approche herméneutique..... | 240 |
| 5) | Approche neurobiologique | 242 |
| 6) | Approche poétique..... | 245 |
| 8.3 | Validité intersubjective..... | 245 |
| CHAPITRE 9 : Et maintenant (discussion et conclusion) | | 246 |
| 9.1 | Etudes sur les itinéraires et ses déterminants | 246 |
| 9.2 | Logique de réappropriation du pédagogique | 247 |
| 1) | La centralité du lien..... | 247 |
| 2) | Chacun a sa place ? | 249 |
| 9.3 | Hypothèses pour demain | 260 |
| 1) | Hypothèse n°1 | 260 |
| 2) | Hypothèse n°2 | 261 |
| 3) | Hypothèse n°3 | 262 |
| 4) | Hypothèse n°4 | 262 |
| Conclusion | | 264 |
| Citations | | 266 |
| Bibliographie | | 267 |
| Annexe 1 | | 278 |
| Annexe 2 | | 285 |

INTRODUCTION

Par le récit, être l'auteur de la narration de sa propre vie soulève un coin du voile sur les rouages d'une mécanique complexe et singulière et permet de lui donner du sens pour mieux s'approprier son évolution et son développement. Il est alors possible de faire émerger et éclore ces moments féconds de la vie où naît la résilience, là où elle se cristallise et prend corps au travers de liens particuliers, en ces temps et ces lieux inscrits dans la mémoire, qu'il nous appartient de découvrir, de redécouvrir.

Nous vivons dans l'oubli de nos métamorphoses dit Eluard (Ameisen, 2007). La narration permet-elle d'ouvrir les boîtes noires de parcours chaotiques pour mieux comprendre certains déterminismes ? Permet-elle une émancipation par la mise en évidence de stratégies obsolètes mille fois répétées et de ressources insoupçonnées, déniées ou oubliées ? L'identité narrative est une mosaïque où se rassemblent les morceaux épars d'un passé remémoré. C'est le récit qui permet d'appréhender le temps pour lui donner la dimension d'une expérience humaine selon Ricœur (Ricœur, 2007).

Qu'est-ce qui a fait qu'un jeune soit devenu celui qu'il est aujourd'hui ? La question a sans doute déjà été posée par toutes les disciplines des sciences humaines et sociales. Que ce soit au travers du prisme de l'individu ou de la société, les réponses apportant leurs lots de déterminants explicatifs plus ou moins convaincants pour telle ou telle caractéristique advenue sont nombreuses. L'ensemble des avancées faites en ce sens, et particulièrement de manière longitudinale au cours des décennies passées, ont permis d'éclairer en partie l'élaboration des travaux présentés ici. Mais la posture qui a été prise pour tenter d'apporter une pierre à la compréhension des parcours de ces jeunes est ici très différente. Il ne s'agit pas de postuler la véracité éventuelle d'une variable pressentie comme déterminante, mais bien de tenter de mettre en lumière l'ensemble des itinéraires possibles des parcours qui ont pu mener des jeunes en difficultés à faire, tant bien que mal et parfois très bien, leur chemin. Nous n'avons pas pour ambition à ce stade de décrire et d'analyser différents itinéraires de jeunes, mais bien de présenter et décrire une méthode que nous avons élaborée et expérimentée et permettant de

visualiser à différents moments de la vie et dans différentes phases du parcours du jeune, ses *itinéraires de résilience*.

Les populations étudiées sont composées de jeunes ayant pour seul point commun, a priori : la difficulté de leur parcours de vie. Qu'il s'agisse de jeunes placés en institutions depuis la petite enfance, de jeunes ayant commis des actes qualifiés d'infractions et sous la coupe du juge de la jeunesse, de jeunes issus de milieux carencés sous différents aspects, issus de milieux défavorisés ou aisés, ces distinctions n'ont cours ici que par le seul fait que ce sont des jeunes au parcours fracassé. Les problématiques avérées sont nombreuses : troubles du comportement, décrochages multiples, qu'ils soient sociaux, familiaux ou scolaires, impossibilités parentales avérées à offrir au jeune un cadre propice à son développement, toutes ces situations forment individuellement ou collectivement un milieu propice au développement de traumas développementaux ou de traumatismes relationnels précoce. Ces conditions de vie sont malheureusement et trop souvent accompagnées d'un lot de souffrances fait d'abus de tous ordres, de mises en dangers volontaires ou involontaires par négligence ou maltraitance ayant conduit en surplus à des accidents de parcours plus ou moins graves. Une autre population de jeunes étudiée ne rentre pas stricto sensu dans ce canevas : les mineurs migrants isolés, non accompagnés. Issus de familles parfois très élargies ayant offert un cadre bien souvent sûre et serein mais dans un milieu extérieur hostile, ces jeunes que nous avons rencontrés présentent une problématique très différente de celle des jeunes préalablement cités. Arrachés à leurs parents et/ou extraits subitement de leur milieu de vie, déconnectés de leur source principale de figures d'attachement, ils ne seront mentionnés ici que pour marquer l'étendue du terrain d'expérimentation de la méthodologie de récit *ontographique* que nous avons développée. Mais ces expériences ont toutes permis d'affiner nos outils.

Le cadre dans lequel nous invitons les jeunes à faire le récit de leur vie est avant tout un espace où la parole peut circuler librement sans que le jeune soit « pris au mot ». Dans une confidentialité garantie et bien explicitée préalablement, le jeune est invité, s'il est d'accord, à nous aider dans nos recherches scientifiques. Nous ne prétendons nullement lui offrir une

quelconque solution ou une forme de thérapie. Dans le présent travail, nous nous présentons en chercheur qui voudrait comprendre comment un jeune, comme lui, ayant eu un parcours difficile, en est arrivé là où il est aujourd’hui dans sa vie. Nous lui expliquons que nous aimerions bien comprendre pourquoi certains jeunes semblent se prendre plus de « portes dans la figure » que d’autres, que s’il considère, de plus, s’en être assez bien sorti sans trop de cicatrices, nous serions très heureux de comprendre comment il s’y est pris et ainsi, peut-être, comprendre comment aider d’autres jeunes à faire un chemin où les portes claquent moins et où on peut cicatriser plus vite et mieux.

Pour aider le jeune à élaborer le récit du cours de sa vie, nous avons développé des outils d'aide à la structuration de la narration. Le cahier des charges comportait trois dimensions : temporelle, spatiale et de mouvements. Le positionnement concret de ces dimensions de la vie du jeune, sur le papier et dans la structuration du récit, ne pouvait être contraint à aucune forme d'objectivation formelle. La réalité qu'il nous décrira au travers de sa narration est sa réalité. Nulle contrainte spatiale institutionnelle (l'école, la famille ou autre, culturelle ou relationnelle), aucune borne temporelle calendaire figée (date ou année scolaire fixée scrupuleusement) ne seront de mise pour laisser totalement libre cours à l'élaboration du récit, de son récit. Les mouvements, représentant les dynamiques transitionnelles (réflexions au présent et liens entre les deux premières dimensions), pourront se faire par l'appropriation par le narrateur de l'ensemble des mentions inscrites sur les documents. Pour ce faire il n'y aura que ses mots qui y seront couchés avec un minimum de notices autres, qui seront alors mises entre parenthèses.

Nous invitons le jeune à retisser avec nous une trame possible de sa vie et à la regarder ensemble. Il y verra passer un élément évoquant un autre évènement de sa vie qui l'aura marqué particulièrement pour une raison qui lui est propre, tout comme il lui est propre de décider de justifier de la saillance de cet évènement. Il fera, ou pas, une association entre ces évènements, et un fait raconté pourra à son tour amorcer un nouveau souvenir par l'évocation et la recomposition de traces enfouies plus ou moins profondément dans sa mémoire.

Combinant apports personnels pour les jeunes en situation psychosociale difficile faisant le récit d'eux-mêmes et objectifs de recherche scientifique, nous explorerons, à partir de la question de recherche, une méthode innovante de récit de vie que nous avons développée pour y répondre et la pratique concrète d'outils féconds qui en sont ressortis pour l'émancipation des jeunes. Les éducateurs pourront y trouver des moyens nouveaux pour dénouer la compréhension de l'écheveau de certains jeunes en situation difficile, et l'ensemble des personnes en lien socio-psychosocial avec la jeunesse en général pourront y trouver des pistes de réflexion sur les parcours parfois nécessairement chaotiques dans la construction identitaire compliquée de certains jeunes.

CHAPITRE 1 : ORIGINE D'UN QUESTIONNEMENT

Le questionnement qui est au cœur de la présente thèse est en résonance avec un vécu pluri-décennal. Faisant exception à la règle de l'usage d'un *nous* de modestie, c'est à la première personne du singulier que je m'exprimerai pour ce premier et court chapitre liminaire à l'entrée en matière.

J'ai eu le privilège d'être invité à présenter mes travaux de recherche et la méthodologie de récit qui en est issue, dans le cadre d'une journée de la praxis où le thème de la *pair aidance* était abordé. C'était dans un institut supérieur de formation au travail social.

Un pair aidant, ex toxicomane, nous a exposé son parcours de même que son activité de soutien dans le cadre d'une association. Après son intervention, j'ai posé la question, à lui et à l'assemblée constituée majoritairement de professionnels et d'étudiants en travail social, de savoir qui n'avait pas dans son histoire, une facette ou une autre de son vécu qui pourrait transformer leur travail social en *pair aidance*. Peut-être y en avait-il pour qui ma question était sans fondement, mais aucune main ne s'est levée. Et le pair aidant a souligné combien les intervenants qu'il côtoyait, dans l'association où il travaille, lui avaient témoigné une transformation de leur manière d'exercer leur métier et surtout la façon d'aborder les populations pour lesquelles ils interviennent. En prenant exemple sur son approche, ils acceptaient, selon ses dires, de changer de casquette selon les circonstances. Il voulait exprimer par-là que le travailleur qui fait face à une situation qui fait écho à son vécu, acceptait de prendre exemple sur lui et décidait d'essayer de changer sa casquette de pro du travail social pour celle de pair aidant qu'il est aussi.

Rares seraient dès lors ceux qui sont attirés par hasard vers un métier d'aide à autrui. En tous cas, cette hypothèse fonctionne pour moi et même dans un focus particulier sur les jeunes, dans un resserrage en plus précis, vers la mise en œuvre de dispositifs pour comprendre ce qui fait que des jeunes au parcours difficile peuvent s'en sortir.

Aujourd'hui je suis père et grand-père. Mon père, je ne l'ai que très peu connu. Après une longue maladie, il est décédé alors que j'avais six ans. Ma mère

s'est renfermée sur son deuil avec les conséquences qui en découlent pour un jeune de cet âge.

Grandir et faire ma place dans le monde des adultes n'ont pas été plus faciles que de m'inscrire dans le monde des jeunes de mon âge. A dix-sept ans, j'ai abandonné l'école. Rien ne rentrait dans ce cerveau phagocyté par les affects tumultueux d'une mère qui n'a jamais su ou surtout voulu faire un deuil. Alors le jeune que je suis a, selon le terme qui convient en pareille circonstance, décroché. Scolarité impossible, socialisation difficile avec ses pairs, j'ai bourlingué tant à l'intérieur du bocal de mon cerveau que dans les activités artistiques, professionnelles ou dans le monde.

Mais après avoir eu un enfant avec une femme aux prises aux mêmes troubles de la personnalité que ma mère, fils qui lui-même a décroché et semble souffrir des mêmes maux que moi, j'ai eu la chance d'éprouver dans la chair et dans le corps la stabilité qui sied à un esprit qui aspire à se développer.

A 48 ans, j'ai repris des études universitaires et je me suis rendu compte d'un fait extraordinaire : tu as maintenant la capacité de te concentrer et à emmagasiner volontairement des concepts, même s'ils ne te semblent pas tous d'un grand intérêt, avec la pile de syllabi qui les contiennent ; tu as la capacité révélée de te discipliner pour répondre aux exigences des études. La chose n'était pas banale.

Alors pourquoi cette émancipation intellectuelle, comment s'est-elle produite et pourquoi maintenant ?

Se poser des questions

Me poser des questions sur le monde qui m'entoure est une constante dans ma vie. J'ai parfois eu l'impression que je n'avais pas passé le stade du « pourquoi » de l'enfance avec la grande curiosité, parfois naïve, qui l'accompagne. Tout me passionne et certaines choses me font peur ou me paralysent. La mort, le temps qui passe, la malveillance sont parmi ces démons qui m'ont hanté jusqu'il y a peu.

Aujourd’hui, les affects sont incomparablement plus stables, le corps est plus serein et l’intellect peut s’ouvrir pour poser les questions avec une raison qui peut penser en dehors des enfumages émotionnels de l’esprit.

J’ai été toute ma vie un autodidacte et j’ai eu la chance de parcourir un itinéraire qui m’a émancipé. Que s’est-il passé ?

La question est posée. J’ai mis sur l’établi les concepts préexistants pour tenter de façonner un outil qui permette d’ouvrir la boîte noire qui renferme les réponses. Et quand je ne trouve pas, je ne m’arrête pas, j’avance et j’essaye de poser les bonnes questions.

L’homme de l’âge que j’ai a cherché un père durant de longues décennies. Depuis quelques années, je pense avoir assez de ressources affectives pour me sécuriser et ainsi libérer de l’espace de cerveau pour méditer cette phrase : « sois à toi-même ta propre lumière¹ ».

¹ Bouddha : « Sois à toi-même ton propre refuge, sois à toi-même ta propre lumière »

CHAPITRE 2 : OBJECTIF DE RECHERCHE

L'objectif de recherche est :

Mettre en évidence l'émergence d'itinéraires de résilience/résistance chez des jeunes en situation sociofamiliale critique.

Nous avons choisi d'ordonner les chapitres dans une chronologie qui est proche de celle de l'élaboration des travaux de cette thèse. Après l'origine du questionnement et l'objectif qui en résulte, nous poursuivrons par la question de recherche et continuerons ensuite par les concepts, les outils que nous avons développés et ce que nous avons pu en apprendre ou découvrir.

Dans ce chapitre, nous poserons les fondements épistémologiques de la démarche scientifique choisie et explorerons les pistes qui se sont dessinées et les difficultés qui se sont dressées pour tenter de répondre à la question de recherche.

2.1 Structuration de l'espace de recherche

L'espace de recherche s'est structuré autour de cet objectif sur la base d'une première démarche, ayant des bases épistémologiques similaires, entamée auparavant sur une population de candidats à l'expatriation.

La méthodologie de base par le récit de vie s'est rapidement imposée en prévoyant l'affinement de celle-ci *a posteriori* et par boucles itératives en fonction des avancées, des difficultés rencontrées et d'une focalisation plus précise de l'objectif original.

Dès lors, la première préoccupation était de trouver des populations susceptibles de rencontrer l'objectif, à savoir la collecte d'informations susceptibles de composer un corpus suffisant en quantité et en qualité pour tenter de tracer des itinéraires par des marquages temporels dans les récits. Comme nous le verrons, d'autres questions se sont rapidement posées et ont imposé des approches prudentes des populations de jeunes mineurs d'âge.

Les concepts théoriques et opératoires se sont enrichis pour, au cours de l'évolution de ce qui deviendra une méthode de récit que nous qualifierons de *récit ontographique*, composer un ensemble de concepts et une méthodologie

pratique qui sera détaillée dans la présente thèse. Pour y parvenir, nous avons revu la littérature pour nous assurer que l'ensemble des concepts et la méthodologie que nous avons suivie étaient à la fois cohérents et aussi, et peut-être surtout, pour aider à apprécier et à cartographier au mieux dans l'espace social, temporel et intime, un donné riche et dense fait d'un vécu sinueux avec le lot d'épreuves traumatiques des populations. L'étude des voies de la résilience est à ce prix, mais en garantissant au préalable l'intégrité psychique et le confort des participants.

Le paradigme choisi pour tenter de dégager des savoirs est clairement compréhensif. C'est le sens des phénomènes qui représente un intérêt dans la conscience du vécu. Pour comprendre au mieux le monde du vécu des sujets rencontrés, nous avons mis en place des outils qui permettent de saisir l'ordinaire et surtout « les significations attribuées par les acteurs à leurs actes à travers une démarche d'intersubjectivité entre locuteur et chercheur » (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2001a, p. 5).

A travers le matériel récolté et surtout par la méthode développée, il nous est permis de conclure qu'il est possible de « mettre en évidence l'émergence d'itinéraires de résilience/résistance chez des jeunes en situation sociofamiliale difficile », ce qui constitue l'objectif de recherche.

Elle sera vérifiée par deux cadres de validité : interne et externe. Mais il faut encore préciser que la démarche est profondément monadiste. Au contraire d'un positionnement dualiste qui fait de l'objet observé un élément neutre et extérieur au chercheur, nous avons choisi de nous immerger dans les interactions avec les populations. Les émotions et les affects sont au cœur des événements de nos vies autant que de ceux des sujets rencontrés. C'est de la résonance entre le chercheur et le narrateur que naît l'épaisseur du donné qui constitue la substance même de l'objet de recherche. Comme nous pourrons le constater de manière opératoire autant que conceptuelle, la résilience est une réalité qui s'observe dans la trame d'un vécu. Sa substance singulière est constituée de pensées, d'émotion et d'affects qu'il nous appartient de révéler. En ce sens, dans l'épistémologie de la démarche, le singulier observé dans chacune des vies de ces sujets qui pourront être qualifiés de résilients, pourra prétendre à l'universel.

2.2 Un cadre de validité externe

Nous proposons de prendre les travaux en cours des Professeurs Pourtois et Desmet de l'Université de Mons sur les « Fondements épistémiques de la résilience » (Pourtois et Desmet, 2019) pour inscrire nos travaux dans un cadre de validité épistémologique externe.

Il s'articule sur différentes approches dans le champ des sciences humaines pour proposer des systèmes explicatifs et compréhensifs différents de la résilience.

Les approches principales déclinées à ce jour dans leurs travaux sont :

l'approche philosophique, en rupture avec les évidences, qui pose la question de l'existence d'un phénomène issu de la pensée et qui n'est observable que dans un nouveau rapport au monde du sujet résilient ;

l'approche phénoménologique qui interroge la résilience sur la réalité de l'agonie psychique, de la liberté face au fracas et de la métamorphose du traumatisme ;

l'approche empirique qui analyse les ressources de la résilience pour tenter de comprendre le chemin de la reconstruction, les voies et l'accompagnement vers l'émancipation ;

l'approche herméneutique qui met en évidence le sens d'une reconstruction identitaire et les dynamiques temporelles du chantier d'un sujet résilient ;

l'approche des neurosciences qui tente de comprendre ce qui peut se passer au niveau de la biologie du cerveau dans le cours d'itinéraires, depuis le trauma jusqu'à l'émancipation au fracas ;

l'approche poétique qui observe l'ouverture des chemins du beau dans les itinéraires résilients.

Dans le chapitre sur les propositions de validité de la présente recherche (voir p. 212), nous reviendrons plus en détail sur chaque approche présentée ci-dessus pour analyser en quoi le travail que nous avons accompli sur les dynamiques de résilience représente un réel apport scientifique.

2.3 Exigence posturale et Intérêt de la recherche

Comme pour beaucoup de questionnements, et ce fut en l'occurrence le cas, une intuition est venue déclencher un processus de réflexion sur la base d'une première interrogation : Qu'est-ce qui peut s'être passé, dans le vécu d'un jeune, pour en arriver au décrochage ? Nous n'avions, d'entrée de jeu, aucun indice sur l'intérêt que pourrait susciter notre démarche, ni sur sa portée émancipatrice, ne sachant nullement où elle nous conduirait et encore moins comment nous y prendre, si ce n'est l'utilisation d'une forme à déterminer de récit de vie lors d'entretiens individuels. Tel était le point de départ. Il s'ancrait dans un questionnement, mais sous une forme que nous souhaitions temporellement dynamique ou, plus précisément, dans la structuration dynamique d'une évolution personnelle. Notre intuition était basée sur un aspect dynamique de la construction du décrochage que nous pensions possible de mettre en évidence dans le vécu du décrocheur. Que s'est-il passé dans sa vie pour que cette situation de rupture s'impose à lui ?

Cette démarche s'inscrivait dans le même ordre que celle qui nous avait menés, dans une recherche précédente, à étudier l'évolution des dynamiques identitaires de candidats à l'expatriation pour l'action humanitaire et, plus particulièrement, la maturation de leur motivation pour entamer cette démarche importante dans leur vie. Après cette première expérience de recherche, la réflexion s'est donc ancrée dans un autre champ conceptuel que l'engagement dans l'action humanitaire, celui du décrochage scolaire, pour évoluer progressivement et aboutir, par étapes successives, à l'élaboration d'une méthodologie, celle du récit *ontographique*. Nous proposons, dans le cadre de la présente thèse, de décrire et d'analyser le chemin d'élaboration de cette méthodologie.

Au début de la démarche de recherche, il y a donc eu un questionnement. Il portait sur la possibilité d'analyser, auprès de jeunes, les motifs intrinsèques de décrochage scolaire. Comme nous le verrons, la question a rapidement évolué pour considérer le décrochage sous ses formes les plus variées, scolaire, familial, social, cognitif ou autre. Le cadre original du questionnement de la recherche étant posé, est ensuite venu le moment de se demander quelle population nous serait accessible et comment l'aborder. Nous avons, pour ce

faire, recherché une population homogène de jeunes qui nous serait accessible et, surtout, qui serait la plus susceptible d'avoir, en son sein, des individus ayant fait un itinéraire de décrochage sous une forme ou une autre. C'est à ce point du cheminement qu'une bifurcation, passée inaperçue dans un premier temps, s'est imposée à nous. En cherchant une population de décrocheurs, sans accoler spécifiquement une restriction scolaire au décrochage, nous nous sommes tout naturellement et par le hasard des rencontres, retrouvés dans le milieu de l'Aide à la Jeunesse. Dans son Article 1^{er} au 3^{ème} paragraphe, le *Décret du 18 janvier 2018 portant le code de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse* décrit son cadre d'application et les droits et obligations : « Les enfants, les jeunes et leur famille ont droit à la prévention, à l'aide et à la protection spécialisées organisées dans le cadre du présent code. Elles tendent à permettre à l'enfant ou au jeune de se développer dans des conditions d'égalité des chances en vue de son accession à une vie conforme à la dignité humaine ». Si un jeune est sous le couvert d'une telle mesure, c'est forcément qu'une graine de souffrance germe ou a déjà bien germé. Si une institution s'est préoccupée de l'accession d'un jeune à une vie conforme à la dignité humaine c'est, qu'a priori tout du moins, que les conditions à cette accession sont dangereusement compromises ou qu'un risque de les compromettre est avéré. Bref, nous pouvons supposer, avec une suffisante certitude, que le jeune vit une situation sociofamiliale difficile et que celle-ci compromet, à un niveau de gravité variable, son développement psychosocial.

Mais revenons à l'origine de la démarche scientifique. Ce qui nous a menés à cette problématique particulière chez ces jeunes, et surtout à la manière de poser la question du décrochage, est une démarche compréhensive de recherche avec des méthodes qualitatives, effectuée quelques années plus tôt, auprès d'une population de candidats à l'expatriation pour une organisation humanitaire internationale. Cette recherche nous avait amenés à construire une méthodologie d'entretien qui n'avait alors, en soi, aucune originalité particulière. La méthode qualitative y était appliquée de manière conventionnelle : des entretiens semi-directifs avec un guide préétabli auprès d'une population ciblée ; une analyse de contenu réduisant des unités de sens

à des indices ; des indices agglomérés en indicateurs étayés autour de concepts théoriques qui ont permis, ensuite, une analyse par occurrences et des inférences autour du questionnement. L'analyse a, pour finir, été bouclée par sa remontée en direction du questionnement afin de valider la cohérence de l'ensemble et s'assurer de la pertinence des conclusions et aussi des pistes de réflexion et d'actions proposées.

Une population de candidats pour une nouvelle vie professionnelle et recrutés par son nouvel employeur, Médecins Sans Frontières, a donc été étudiée pour analyser les motifs d'engagement de ses candidats. L'objet *instrumental* de cette recherche était d'isoler les aspects motivationnels des nouvelles recrues, pour les confronter à une réalité objective mesurée par l'employeur, un turnover² élevé, et la perception qu'il avait de sa cause. Le problème concret de l'employeur s'exprimait par sa préoccupation de voir ses efforts de formation et d'inclusion des nouvelles recrues, dans une planification de près d'un an requise à l'acquisition des compétences nécessaires, réduits à néant par des départs fréquents avant le terme de la première année d'engagement. L'objet *réel* de la recherche, celui que nous poursuivions en parallèle avec l'objet instrumental était, lui, de tenter de mettre en évidence la perception du sens du travail, tel que ces candidats à l'expatriation pour l'engagement humanitaire pouvaient l'exprimer. La finalité de cette première recherche était de mettre à jour des dynamiques identitaires particulières dans la construction du sens au travail. Les deux objets, l'*instrumental* et le *réel*, se sont avérés compatibles à investiguer, mais ce n'est pas là la chose la plus importante que nous en avons retirée et qui est en lien avec l'objet de recherche de la présente thèse.

Ce qui est ressorti de cette première recherche auprès des nouvelles recrues pour l'action humanitaire, c'est une approche méthodologique qui semble parvenir à ouvrir, chez ces personnes que nous rencontrions en entretien, ce que nous avons qualifié de « boîtes noires ». Très rapidement, nous avons en effet constaté que les personnes s'étaient ouvertes à nous pour nous livrer une trame, qui semblait profonde, d'un vécu préalable à leur engagement dans

² Le turnover est une expression couramment utilisée dans le domaine de la gestion des ressources humaines et du management pour exprimer le rythme de renouvellement du personnel.

l'action humanitaire. Bien souvent, nous serons surpris par la rapidité et également par l'aisance avec lesquelles ces êtres, à un carrefour important de leur vie, ouvriront pour nous leurs boîtes noires.

Ce n'est que plus tard, au cours de la présente recherche, que nous avons interrogé les raisons possibles de cette aisance d'ouverture en profondeur. Au moment des premiers entretiens auprès d'un premier échantillon de la population de candidats à l'expatriation, c'est aussi la qualité épistémologique qui a été interrogée. Nous ne nous posons pas la question de comprendre pourquoi cette population s'était aussi ouvertement confiée à nous pour rencontrer si rapidement l'objet de cette recherche, le sens du travail, mais bien de savoir s'il n'y avait pas un biais qui les inclinait à répondre si rapidement dans la direction que nous avions espérée : qu'est-ce qui fait sens dans cet engagement.

La question du sens sera omniprésente tout au long des recherches. Dans ce cas, c'est le sens du travail qui nous intéressait avant tout. Plus précisément, notre intérêt se portait sur une tentative de mise en évidence des dynamiques identitaires dans la construction du sens que les travailleurs finissaient par trouver, ou pas, dans leur travail.

Nous évoquerons ce point et tenterons d'y répondre au chapitre : MSF. Mais ce qui est important de noter à ce stade, c'est l'aspect épistémologique de cette démarche, et de sa prolongation vers d'autres populations que nous aborderons ultérieurement et avec un questionnement différent sans pour autant s'en écarter réellement car ce seront encore des dynamiques identitaires qui nous intéresseront. Cette fois, il ne s'agira plus du domaine d'une quête de sens par une activité professionnelle. Ce qui nous intéressera au premier plan, ce seront les dynamiques de vie, les questionnements, les errements ou les révélations de sens aussi, perçus par de jeunes êtres en pleine construction de leur devenir d'adultes.

Dans l'approche que nous privilégions, nous tentons de pénétrer la complexité en adoptant le point de vue de la personne ou du groupe. Nous tentons d'éviter, autant que possible, de laisser percoler nos propres préconceptions, autant que nos attentes, auprès des personnes étudiées. Nous prendrons toutes les

mesures qui sembleront s'imposer à nous pour limiter le risque d'influence implicite de conceptions théoriques et de cadres de références personnels. Ce biais, ou ce risque inhérent à la méthode, avait déjà été abordé concrètement dans le cas de la population des candidats à l'expatriation pour des missions humanitaires. Nous verrons comment il s'est révélé, et comment nous avons mis en œuvre les moyens, que nous avons estimés bons, pour prévenir une quelconque contamination implicite de nos attentes. Nous ne prétendons nullement avoir trouvé une panacée. Ce que nous proposerons, c'est de contrevenir aux biais, non pas en les contrant, mais bien en comprenant au mieux tous modes de contaminations subjectives possibles et en évitant, autant que faire se peut, toutes formes de contagions implicites détectées de nos attentes.

L'investissement personnel du chercheur, dans l'acte de rencontre qu'il pose en allant à la rencontre de la personne qu'il interroge, est difficilement sécable de l'accueil qu'il recevra et qui l'inclinera à un partage, volontaire ou involontaire, avec une part de sa subjectivité. C'est, à tout le moins, une forme d'empathie qui pourra naître à l'évocation de vies fracassées. Prétendre avoir la capacité de faire fi de toutes formes d'intersubjectivité, serait un biais sans doute plus dangereux que de négliger son influence possible. La sympathie, si elle est entendue comme la « concordance entre deux ou plusieurs personnes que rapprochent certaines affinités, certains goûts ou jugements communs »³ est bien au centre d'un dispositif qui peut aider une personne à s'ouvrir à elle-même pour mieux se découvrir, grâce au regard de l'autre. Car pour la démarche de recherche que nous proposons dans le cadre de la présente thèse, il ne s'agira pas tant, en fin de compte, d'une stricte analyse qualitative aboutie pour comprendre des trajectoires identitaires, mais aussi, et peut-être surtout, d'une tentative d'ouverture de la personne interrogée à la compréhension des dynamiques identitaires d'elle-même.

Mais quelles sortes de dynamiques cherchons-nous en fin de compte ? Un jeune décroche, il dévisse de la paroi familiale, dégringole la montagne sociale,

³ Définition possible de sympathie selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL, <http://www.cnrtl.fr>)

s'écrase sur son bancs d'école et glisse dans un caniveau d'involution psychosociale. Il erre dans la rue avec sa bande, est interné en psychiatrie ou reste terré dans sa chambre comme un animal traqué par le destin. Comment un tel parcours a-t-il bien pu se dessiner pour un enfant qui n'avait rien demandé d'autre que de naître et vivre heureux ?

Un enfant, des facteurs de risques, des ressources, des fracas : ce n'est nullement le tableau statique de la situation qui nous intéresse, mais bien les entraînements induits par les rouages d'une mécanique familiale et sociale. Un environnement agissant, des rencontres, des épreuves, des opportunités : c'est la cinétique d'une vie. Avec ça, on fait un film, un jeune fait son film, l'histoire de sa vie. Et s'il a le bonheur d'avoir pu tirer le parti émancipateur de ses épreuves, s'il a su mobiliser des ressources pour affronter les épreuves et en sortir avec la volonté de s'émanciper d'une condition délétère, de son fracas, de son trauma identitaire, alors il aura fait preuve de *résilience*.

C'est bien là l'originalité de la démarche, aider le jeune à faire montre de l'expertise qu'il a de lui-même, pour nous faire découvrir sa définition de la résilience. Le but est de faire émerger les itinéraires de résilience (ou de désilience), de résistance (ou de désistance) chez ces jeunes fracassés. Mais comment les mettre en évidence ?

2.4 Questions de la recherche

Est-il possible de mettre en évidence des dynamiques particulières de résilience chez des jeunes en situations sociofamiliales difficiles ?

Et pour y parvenir, comment faire une cartographie individuelle de la trajectoire de résilience d'un jeune, ou moins jeune, ayant vécu des périodes de vie difficiles faites de ruptures, de maltraitances ou de toute autre forme de fracas et qui aurait mis en péril le développement serein de ses capacités ?

Comment mettre en lumière des dynamiques personnelles d'involution autant que l'émergence de facteurs de protection dans le développement d'un jeune, pour entamer une reconstruction émancipatoire ?

Comment, à notre mesure, découvrir les étapes successives d'un itinéraire allant du fracas à la reconstruction psychosociale ?

Est-il possible de proposer à un jeune de mieux se comprendre, de donner un sens à ses fracas, et de l'aider à reprendre sa route ?

Nous avons cheminé pour tenter de rencontrer au mieux les attentes en répondant à ces questions. D'erreurs en échecs, de tentatives avortées en rencontres révélatrices, nous avons progressé, tantôt dans l'ombre, tantôt dans la clarté d'un éclairage théorique, empirique ou d'un conseil avisé. Nous avons eu la chance de rencontrer des personnes qui, malgré, ou peut-être grâce, aux grandes difficultés qu'elles ont affrontées, nous ont mis face à nous-même et à notre pratique.

Que faisions-nous en fait ? Allions-nous vers une population de « *n* » individus pour trouver des réponses ou des pistes de réponses au questionnement ? Oui, c'est ce que nous pensions faire, armés de grilles d'entretien et de notre enregistreur. Mais la pratique nous a révélé des êtres qui, en se révélant à nous, nous ont également révélés à nous-mêmes et qui ont enclenché une mécanique de requestionnement et de remise en chantier systématique de la méthode autant que des buts poursuivis. Seule une finalité est restée bien présente : comprendre. Mais un autre but s'est immiscé en chemin : comprendre pour mieux aider, et aider pour mieux comprendre. Nous ne savions pas, en débutant les recherches, que la narration de soi pouvait avoir tant de vertus.

1) Est-ce possible par la narration ?

Nous ne nous doutions pas que de poser la question du choix méthodologique, nous conduirait sur un chemin thérapeutique et émancipateur. La narration, et plus précisément une technique de *récit de vie*, s'était naturellement imposée à nous pour tenter de percer les pare-pudeurs et éviter les réponses convenues. Comment faire tomber ces barrières et éviter la retenue sur un passé perçu comme peu glorieux, la réserve sur l'expression d'un souvenir ayant fait émerger un sentiment douloureux, encore présent ou passé, la honte ou même la joie qui ne peuvent trouver un chemin d'expression sans qu'un voile ne tombe,... Tant de raisons pour occulter à l'autre, mais peut-être à soi-même d'abord, qui on est et ce qui a fait qu'on est devenu celui qu'on est, dans notre face claire autant que sombre ou même ténébreuse.

Notre expérience de la technique de l'interview semi-directif auprès des candidats à l'engagement humanitaire nous avait ouvert des voies pour questionner la pratique de l'entretien et tenter de comprendre en quoi et pourquoi ces personnes s'étaient ouvertes à nous. Nous avons réécouter et relu certaines interviews. La technique d'entretien avait été respectée scrupuleusement, mais il y avait autre chose qui suintait dans les discours. Ce n'était pas simplement des réponses aux questions posées qui nous étaient offertes. Il y avait plus que cela. C'était comme si une trame plus profonde de l'être que nous avions eu devant nous, ressortait par moments du personnage qui répondait à nos questions. L'image de la pièce de monnaie au fond d'une tasse nous était alors venue à l'esprit : posez une tasse devant vous et mettez-y une pièce au fond. Vous ne la voyez pas. Mais versez de l'eau dans la tasse, et la pièce se révèlera à vos yeux alors même que vos yeux et la tasse n'ont pas bougé. Le flux de la narration serait comme une eau qui remplit un vase et finit par révéler ce qui était posé au fond de celui-ci, mais que personne n'avait jamais vu et dont tous ignoraient la présence. Mais la pièce, elle, avait toujours été là.

Nous aborderons en détail ces traces du passé qui peuvent se recomposer pour former un récit, le récit de soi. La mémoire est parsemée de souvenirs qui ne se révèleront à nous que dans certaines conditions. Nous n'en étions pas encore conscient, mais en abordant les premiers entretiens sous la forme d'un récit de vie avec des personnes ayant vécu, sans aucun doute, de nombreux et profonds fracas, nous allions tout doucement le découvrir.

Sans le recours à la narration, le problème de l'identité personnelle est voué à une antinomie sans solution (Ricœur, 2007). Suis-je un sujet qui est et sera pareil à lui-même en toutes circonstances, ou alors ne suis-je que l'illusion de moi-même ? « Le dilemme disparaît si, à l'identité comprise au sens d'un même (idem), on substitue l'identité comprise au sens d'un soi-même (ipsé) ; la différence entre idem et ipsé n'est autre que la différence entre une identité substantielle ou formelle et l'identité narrative » (Ricœur, 2007, p. 443). L'identité narrative se substituerait à l'idem pour constituer une ipséité qui inclut les altérations de la vie, les mutations traumatisques, pour ainsi espérer conserver une cohésion identitaire. Le passé est refiguré et la mémoire

reconfigurée pour donner au narrateur la possibilité de trouver des traces et de se retrouver lui-même dans un récit qui lui donne un sens. L'identité narrative n'est pas un construit stable et sans faille. Il est toujours possible de tramer sur sa propre vie des intrigues différentes, voire opposées. L'identité narrative se fait, se défait et se refait tout au long de la vie. L'idem, lui, dans sa configuration identitaire substantielle ou formelle, pourrait-il se reconstruire s'il devait faire face à un puissant fracas, une situation suffisamment déstructurante que pour mettre à mal les représentations les plus profondes de ce qu'il aurait cru possible de découvrir et supporter jusque-là, confronté à des situations pouvant aller au-delà de ses limites pensables de l'humanité ?

2.5 Récits de vie

Le récit de vie, comme méthode de recherche, est une activité narrative partagée qui élabore un vécu. De Villers, à propos de son expertise de longue date sur le sujet, évoque ses « expériences de l'agir communicationnel propre à l'approche biographique » (de Villers, 2011). Ce temps vécu et la représentation des évènements qui y sont liés, produisent une figuration de soi qui s'élabore dans des liens avec un environnement.

Raconter ne suffit pas. Le récit sera mis en perspective, questionné, analysé pour en faire émerger un sens. Le narrateur, autant que le chercheur qui l'écoute, pourra alors élargir la palette de ses représentations et de ses interprétations pour se situer et se comprendre tant dans une tranche de vie passée que dans l'agir communicationnel au présent.

Pour qu'il y ait un récit il faut, a minima, la représentation d'un évènement. Cet évènement aura été perçu et raconté sous la forme d'une interprétation. Le temps de la narration ne peut être le temps de l'évènement. Il y a donc une inscription dans une chronologie où l'histoire prend son cours dans un récit. L'organisation des représentations des évènements dans un tout cohérent donne un sens à un récit qui, dès lors, prend vie autant pour le narrateur que pour celui qui l'écoute.

Les récits de vie, selon Marie Anaut, s'inscrivent dans un cheminement de résilience. Ils racontent des enfances brisées par la violence et les

traumatismes. Ils laissent apparaître les cicatrices des épreuves endurées mais surmontées. Ils mettent aussi en lumière les étayages grâce auxquels les sujets ont pu se protéger et transformer leurs blessures. « Ils montrent comment ils ont réussi à maintenir leur humanité, malgré les menaces de déchirure traumatique de leur monde psychique en proie au chaos » (Anaut, 2016, p. 69).

La question du sens est intimement liée à celle de l'identité. Nous reviendrons sur l'intrication de ces deux notions mais ne pouvons que prendre acte de ce que notre époque est marquée par une préoccupation majeure autour de la question identitaire. L'émoi provoqué par la question identitaire se vérifie à tous les niveaux, du plus intime au plus communautariste. « La méthode du récit de vie n'échappe pas à la règle. Plus encore, elle semble faite comme un gant pour la main qui veut s'emparer de la question identitaire » (de Villers, 2011).

Pour les raisons évoquées d'ouverture aux dynamiques de reconfigurations qui donnent le sens à la vie d'un être s'ouvrant à la compréhension de ce qu'il est, de la perception et de la symbolisation des représentations de ce qu'il a vécu, et aussi pour son assise théorique et sa longue pratique dans de nombreux domaines scientifiques, l'usage du récit de vie s'est imposé à nous (de Gaulejac et Legrand, 2010, p. 275). Nous étudierons plus avant cette assise théorique et pratique dans un chapitre qui lui sera consacré, mais à ce stade nous poursuivrons le chemin de notre réflexion sur l'applicabilité du concept et des dangers potentiels de sa pratique auprès des populations.

1) Applicabilité

Est-il possible d'ouvrir des jeunes à la narration de soi ? La question pose la limite minimale requise à l'ouverture au langage et à la représentation. Le stade théorique de développement psychique d'un jeune ne nous semble pas pertinent pour répondre à la question en fixant un âge quelconque comme limite à la capacité d'un jeune à faire le récit de sa vie. La maturité, à l'opposé de l'âge, est une notion floue qui ne se saisit pas facilement. Mais d'autres problèmes d'applicabilité seront soulevés avant les premières rencontres. Tout d'abord, on nous présente un profil général de ces jeunes en difficultés, qui serait peu enclin à une attention focalisée sur un sujet unique durant plus d'une

vingtaine de minutes. Besoin ressenti comme impérieux de bouger, d'aller fumer une cigarette, d'impossibilité de rester assis, de se concentrer, représenteraient, selon les intervenants psychosociaux en contact régulier avec ces jeunes, les principaux obstacles à la construction suivie et soutenue d'un récit. Soit, c'est une difficulté qu'il nous faudra tenir en compte, mais est-elle rédhibitoire ?

Le second problème s'est imposé de lui-même et il retiendra particulièrement notre attention, c'est celui de la réactivation possible d'un trauma.

2) **Primum non nocere**

Le récit de vie était, par essence, la méthode de choix pour tenter de mettre en évidence des trajectoires de résilience. Mais encore fallait-il l'aborder avec certaines précautions. Ainsi, l'aspect d'une réactivation potentielle d'évènements traumatisants nous est apparu primordial à considérer avant toute démarche.

Primum non nocere : outre de faire du bien, au moins ne pas nuire nous dit Hippocrate en définissant le but de la médecine. « Les traces mnésiques contiennent des potentialités de souffrances telles que, parfois, le narrateur doit recourir à des formes d'expression du récit qui garantissent la prise de distance nécessaire pour se protéger des émotions mortifères » (Anaut, 2016, p. 68). L'expérience prudente nous a montré que la totale liberté laissée au narrateur d'aborder les évènements qui lui paraissaient importants pour donner sens à son récit, sans jamais être intrusif ou nous montrer insistant sur un quelconque évènement particulier, activait juste ce qu'il fallait pour l'explicitation de son récit sans rouvrir des plaies qui n'auraient pas suffisamment cicatrisé. Le halo du trauma suffit, bien souvent, à exprimer ce qui doit être dit ou évoqué, sans avoir recours à des détails superflus pour une saine compréhension et une construction narrative qui fasse sens. Pour laisser la distanciation nécessaire, nous ne questionnerons jamais le narrateur sur un quelconque détail d'un fait traumatisant qu'il évoque. Il livre ce qu'il estime nécessaire d'exprimer pour donner la cohérence qu'il estime également nécessaire à sa représentation d'un épisode de son récit. Nous recevons sa parole et manifestons tout l'intérêt et la compassion que nous estimons en phase avec les émotions et les

sentiments que nous percevons. Les larmes et les rires feront partie intégrante de la palette d'expression que nous recevons et ils résonneront en nous autant que les mots.

2.6 Méthode inductive

1) Pas d'hypothèse préalable

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la présente recherche n'a pas pour ambition de vérifier un quelconque postulat et encore moins de valider ou d'invalider des hypothèses. Notre volonté est de mettre en évidence des dynamiques et trajectoires particulières de résilience. Comment y parviendrait-on ? Là est la question. La seule option prise d'entrée de jeu est l'utilisation des récits de vie pour tenter de comprendre. Hormis cela, nous comptions faire des analyses de contenus pour tenter de dégager des trajectoires par des marqueurs temporels que nous comptions apposer sur les verbatim.

Mais, comme nous le verrons en conclusion de notre parcours, nous pensons que ces outils développés pour mettre à jour des itinéraires particuliers de résilience, permettront ultérieurement de poser des hypothèses pour identifier des déterminants éventuels à certains types de trajectoires. Certains patterns pourraient être corrélés à des caractéristiques individuelles ou environnementales qu'il nous appartiendrait alors de vérifier sur une population plus large de récits effectués.

2) Ouverture d'un champ d'investigation

Nous pensons qu'il serait possible d'émettre des hypothèses sur certains types de trajectoires possibles en fonction de variables personnelles. La résilience est souvent reliée à des facteurs de protection en rapport à des facteurs de risque. Il serait intéressant de mettre en exergue quelques-uns de ces facteurs et vérifier dans quelle mesure ils pourraient être prédicteurs de certaines trajectoires de résilience. La particularité de cette démarche résiderait dans la compréhension de déterminants d'un type ou d'un autre d'itinéraire menant à la résilience tout autant que d'une dynamique conduisant à une trajectoire d'aliénation au fracas, temporaire ou non (nous la désignerons comme une désilience que nous définirons ultérieurement). Ce ne serait donc pas la mise

en relation de facteurs déterminés par hypothèse avec un état déclaré de résilience qui serait analysé, mais bien des itinéraires de vie dans toute la complexité de leur évolution.

2.7 Le chercheur praticien en Sciences de l'Education

Le chercheur en Sciences de l'Education est confronté au dilemme de l'expérience ordinaire, face à une aspiration à la scientificité (Linard, 2004). L'éducation fait partie d'une expérience de sens commun liée à sa propre enfance ou à celle de ses enfants. L'évidence du souvenir s'impose comme cadre implicite de référence, avec des pratiques et des convictions arrêtées, sources potentielles d'affrontements avec le réel. Dès qu'un praticien cherche à comprendre ce qui se passe sur le terrain, il lui faut prendre de la distance par rapport sa propre expérience. Il lui faut confronter les questions et les concepts en les opposant à une actualisation dans sa pratique au présent. Distanciation et changements de point de vue se doivent de faire partie de cette pratique quotidienne. « [Piaget] démontre que les présupposés objectivistes du positivisme classique sur la nature du monde et de la connaissance ainsi que la méthodologie logique analytique qui l'accompagne, sont incapables de rendre compte de la dynamique et de la complexité de la formation de l'intelligence dans le temps ; pas plus qu'elles ne suffisent à décrire les phénomènes d'adaptation et d'apprentissage propre au monde vivant, assimilés par l'auteur à une activité permanente d'auto-structuration et d'auto-transformation de l'organisme par l'interaction avec son milieu » (Linard, 2004, p. 2).

L'étude des dynamiques de résilience que nous proposons, n'échappe pas à cette analyse qui exclut tout *a priori* dans la présente recherche. « La tradition herméneutique phénoménologique prétend que le chercheur est nécessairement impliqué dans la construction de l'objet de la recherche. Cette posture s'appuie sur une démarche appelée "monadiste" dans la mesure où, dans les sciences anthroposociales, la dualité serait illusion. Le sujet qui mène l'étude et celui qui en fait l'objet sont d'emblée en interaction. La visée de cette interaction est de désigner les évènements singuliers vécus (la dimension phénoménologique) et d'en dégager les significations (la dimension

herméneutique). La séparation du sujet et de l'objet de la connaissance n'est plus de mise vu que l'un et l'autre se contaminent réciproquement » (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2006b, p. 5).

Les outils de compréhension et d'appréhension des réalités s'élaboreront et se construiront sur le terrain de l'expérimentation pour en évaluer, au cas par cas et en continu, la pertinence. Le chercheur, dans sa démarche scientifique, doit faire preuve de vigilance épistémologique. Son objet de recherche doit être conquis sur les préjugés, se construire sur la raison et être constaté dans les faits (Pourtois et al., 2001a). La validation du processus se fera ensuite de manière itérative. Entre la définition d'une problématique observée en début de parcours et ce qu'il en adviendra tout au long de la recherche, les mouvements de questionnements et de doutes confronteront cette définition à une rationalité expérientielle ou littéraire, issue de différentes disciplines, qui feront évoluer sa définition. En outre, dans l'élaboration de la recherche, chaque étape sera examinée à la lumière de la cohérence de son lien avec celles qui la précède, mais également avec toutes les autres étapes. La cohérence s'impose par le réajustement, dans un mouvement par « boucles de rétroaction », avec chaque étape précédente. (Pourtois et al., 2001a).

L'intégration de la recherche dans un champ de pratiques multiples ne facilite pas la démarche épistémologique. Les Sciences de l'Education sont plurielles et plurielles seront également ses pratiques et leurs enracinements. La sociologie et ses usages ne sont pas assimilables, en l'état, à ceux de la psychologie, de l'éthologie ou de l'anthropologie. Selon Linard, ce qui manque aux Sciences de l'Education c'est une boussole : une orientation générale, non pas définitive ni exclusive, mais assez précise et cohérente pour pouvoir intégrer en une totalité cohérente, ouverte et dynamique, les problématiques, les tensions, les intuitions, les réponses possibles et les acquis spécifiques. « Cependant, sous peine de voir la discipline éclater dans une mosaïque de praxéologies utilitaires à courte vue et sans consistance, l'évolution actuelle montre aussi la nécessité de reprendre la réflexion sur les repères fondamentaux de la discipline : des repères qui pourraient définir sa position scientifique, son bien théorique commun et sa survie identitaire en tant que communauté scientifique. Ceci implique d'établir sur des bases plus fermes et

plus précises des fondements épistémologiques, théoriques, pragmatiques et éthiques des Sciences de l'Education en tant que discipline spécifique mais aussi marquée par son appartenance aux Sciences de l'Homme et de la Société » (Linard, 2004, p. 5).

Nous ne nous sentirons pas à l'étroit dans ce dilemme, bien au contraire. Nous confronterons les expériences et les interrogations avec diverses approches scientifiques et n'en retirerons qu'un sentiment d'enrichissement. Nous voyons, dans la diversité des points de vue, une triangulation riche en inspirations, elles-mêmes instigatrices de nouvelles intuitions qui, à leurs tours, ne demanderont qu'à être élaborées, expérimentées et confrontées à nouveau, sous la diversité des angles du prisme des Sciences de l'Homme et de la Société.

De Villers synthétise également les apports de la pratique du récit de vie et du partage dans le travail du chercheur. Il lui paraît nécessaire de rappeler cette évidence : il n'a pu dégager les conditions structurales de la démarche autobiographique dans la solitude du cabinet du chercheur. Ce travail de réflexion s'est éveillé et s'est nourri d'interactions nombreuses avec des chercheurs et des praticiens en histoire de vie auxquels il doit beaucoup. « Ma dette est énorme aussi envers des générations d'étudiants qui se sont lancés avec moi dans l'aventure de la production, de l'analyse et de l'interprétation de leurs récits de vie » (2011). Notre dette à leur égard à tous en est d'autant plus grande.

Si cadre il y a à notre démarche de recherche, ce sera donc un cadre intégrateur pour appréhender toute la complexité et l'épaisseur du vécu des sujets, autant que les échanges avec les intervenants psychopédagogiques et aussi un corpus théorique convergeant graduellement avec notre progression. Mais nous le ferons avec beaucoup d'humilité, car il ne s'agira pas de nous arroger des compétences que nous n'avons pas. Nous tenterons de trouver, avec le plus de justesse possible et avec tous les égards pour chaque discipline, les éclairages théoriques et les pratiques qui nous sembleront opportuns pour nous frayer un chemin, mais sans prétention d'exhaustivité ou de capacité à embrasser la portée d'un concept. Chaque avis, conseil, lecture, rencontre sont des opportunités de progrès que nous tenterons de saisir au mieux et à sa plus juste valeur.

CHAPITRE 3 : CADRES DE LA RECHERCHE

Après avoir dessiné les contours épistémologiques de la démarche, nous allons à présent aller à la rencontre des populations sélectionnées, pourquoi nous les avons choisies et inscrire la démarche et sa méthodologie dans le cadre d'une étude préalable à laquelle la présente thèse fait suite.

3.1 Populations

Trois populations distinctes ont été abordées dans l'ensemble du cheminement de la démarche. La première population a été rencontrée dans le cadre d'une recherche précédente à celle-ci, et les deux autres dans le cadre strict de la thèse. Dans un ordre chronologique nous avons rencontrés :

1. Adultes candidats à l'expatriation pour l'action humanitaire (Médecins Sans Frontières)
2. Adultes, femmes, hébergées dans un centre leur venant en aide (Le Goéland)
3. Jeunes, adolescents, faisant l'objet d'un mandat administratif ou judiciaire pour une prise en charge par une association d'Aide à la Jeunesse (L'Amarrage)

Nous les aborderons ici en commençant par la dernière. Ce sera, en effet, celle qui retiendra le plus notre attention par la suite et formera la population d'adolescents, cible principale de la présente recherche.

1) L'Amarrage

L'Amarrage est une association sans but lucratif de droit belge qui accueille chaque année une centaine de jeunes en situation sociofamiliale difficile et les aide à (re)créer des liens avec leur environnement. Le personnel est composé d'une soixantaine de membres qui ont pris en charge 163 jeunes pour l'ensemble de ses projets pédagogiques en 2016.

Sa mission est décrite comme suit :

« Ces jeunes nous ont été confiés sur base d'une décision administrative ou judiciaire, le plus souvent dans une perspective de prévention, pour éviter la dégradation de la situation familiale existante. En effet celle-ci pourrait

mener, chez certains enfants, à plus de souffrance encore que celles qu'ils connaissent actuellement. Le but de notre accompagnement est, outre de protéger le jeune, également de remobiliser le fonctionnement familial, tisser du lien et du dialogue entre les parties.

Au fil des années, les missions de l'Amarrage évoluent, les projets se multiplient et les fonctions se diversifient.

Au niveau des enfants et des jeunes, il s'agit de favoriser leur épanouissement personnel afin qu'ils développent la confiance en eux et envers les autres.

Au niveau du système familial, l'objectif est de restaurer, d'améliorer et de maintenir des liens au sein de l'environnement du jeune.

Enfin, tant que possible, l'objectif est d'induire un changement au niveau du fonctionnement familial en vue de permettre le retour de l'enfant ou du jeune dans son milieu de vie. »

De par sa mission, il semble évident que l'ensemble de la population de jeunes pris en charge par l'Amarrage a un parcours de vie fait de fracas. Nous évaluerons plus en détail le polymorphisme des fracas qui les ont marqués, mais il est important de noter à ce stade qu'en s'adressant à ces jeunes, nous nous adressons à des êtres dont le parcours de vie est, malgré leur jeune âge, semé de grandes difficultés.

La population de jeunes que nous rencontrerons sera issue de l'ensemble des projets d'Amarrage que nous détaillerons ci-après. Notre travail de recherche doit beaucoup à l'excellente collaboration qui a caractérisé notre relation avec l'ensemble des intervenants d'Amarrage, tous projets confondus, durant ces trois dernières années. Que ce soit avec la direction générale, avec celle des différents projets ou avec l'ensemble du personnel éducatif et administratif, nous avons pu, successivement, mettre en œuvre et faire évoluer les outils de recherche et la méthodologie, dans un esprit permanent d'amélioration des conditions de vie des jeunes et de leurs perspectives d'avenir. L'expérience individuelle des intervenants et la somme collective de ces expériences, tant humaines que professionnelles, nous ont permis d'appréhender des réalités professionnelles, sociales, psychologiques ou pédagogiques qui nous auraient

cruellement fait défaut pour progresser dans notre projet de recherche, notre questionnement, la confrontation des idées à la réalité du terrain, le partage fécond d'un doute méthodique.

Les activités et la mission de l'association sont encadrées par des normes légales spécifiques. Les décisions des instances administratives ou judiciaires de l'Aide à la Jeunesse de nous confier ces jeunes pour un hébergement et/ou un projet pédagogique particulier, sont également cadrées par des textes législatifs.

Le *Décret relatif à l'Aide à la Jeunesse* du 04 mars 1991 du *Conseil de la Communauté française de Belgique*, définit le champ d'application en son Article 2 en ces termes : « Le présent décret s'applique : 1° aux jeunes en difficulté, ainsi qu'aux personnes qui éprouvent de graves difficultés dans l'exécution de leurs obligations parentales ; 2° à tout enfant dont la santé ou la sécurité est en danger ou dont les conditions d'éducation sont compromises par son comportement, celui de sa famille ou de ses familiers. Il s'applique également aux personnes physiques et morales qui apportent leur concours à l'exécution de décisions individuelles émanant des autorités communautaires ou des autorités judiciaires en matière d'aide à la jeunesse et de protection de la jeunesse ».

L'association sans but lucratif l'Amarrage est reconnue, selon les termes de la loi, comme un service agréé qui collabore à l'application de ce décret et qui contribue à l'encadrement de mesures de protection de la jeunesse. Sous la houlette de son directeur général, le projet pédagogique global est dirigé par une directrice pédagogique qui garantit la cohérence et l'adéquation des divers projets. Elle encadre, d'une part, une équipe de psychosociaux qui veillent à répondre aux objectifs du mandat de l'autorité judiciaire ou administrative de l'Aide à la Jeunesse en intervenant avec l'ensemble des acteurs concernés et, d'autre part, des éducateurs qui mettent tous les moyens en œuvre pour contribuer à l'éducation de l'enfant dans l'intérêt général de celui-ci. Plus particulièrement, l'intervenant psychosocial a un regard, qualifié dans le projet pédagogique de « méta », sur les relations entre le jeune, sa famille et l'éducateur.

Le projet pédagogique est décrit dans un document où sont présentés « les objectifs de travail et les fondements pratiques et théoriques qui sous-tendent le travail réalisé par les équipes éducatives et psychosociales avec les enfants et leur environnement. On y retrouve la méthodologie suivie, les outils utilisés et les moyens mis en œuvre pour une prise en charge optimale des enfants accueillis »⁴. La finalité y est décrite en ces termes :

« Accompagner les jeunes et les familles en activant leurs compétences et leurs ressources ;

Permettre une réinsertion du jeune en famille dans les meilleures conditions ;

Permettre aux intéressés de restaurer, améliorer et maintenir les liens avec son environnement ;

Consolider, affiner et travailler la capacité d'être responsable du jeune. »

Toujours selon ce même document, les missions des services, outre celles plus générales du cadre légal, sont :

« D'organiser l'accueil collectif et l'éducation des jeunes qui nécessitent une aide spécialisée en dehors de leur milieu familial de vie ;

De mettre en œuvre des programmes d'aide en vue de la réinsertion dans leur milieu de vie des jeunes suite à une période d'hébergement ;

D'assurer la supervision ainsi que l'encadrement pédagogique et social de jeunes qui vivent en logement autonome suite à l'hébergement. »

L'Amarrage regroupe ses outils pédagogiques sous cinq projets principaux :

a) *Les structures d'hébergement*

Des jeunes, enfants et adolescents, sont accueillis dans des maisons de type familial et, dans la mesure du possible, pour une durée limitée. Les enfants sont encadrés sur chaque site par un responsable qui veille à leur épanouissement général, et qui encadre une équipe de trois éducateurs, un

⁴ Ce document et d'autres, comme le rapport annuel, sont consultables sur : <https://amarrage.be/publications/>

garant psychosocial et une aide-ménagère. Les familles et les proches restent impliqués dans la vie de l'enfant. En 2016, la durée moyenne de l'hébergement était de 21 mois. Les enfants qui le peuvent et qui en ont la possibilité, passent les weekends et les vacances scolaires en famille ou en famille d'accueil.

Quatre maisons sont réparties sur des sites différents répartis dans la province du Brabant Wallon :

- Le Colombier : Offre un accueil à quinze enfants de 3 à 18 ans par trois projets différents : 1. la maison d'hébergement de type familial qui accueille et accompagne des enfants de 3 à 18 ans ; 2. la Maison des Ados de type communautaire pour 5 jeunes entre 15 et 18 ans, qui constitue un outil de prise en charge intermédiaire entre le placement et la mise en autonomie. L'objectif est ici d'apprendre à se responsabiliser ; 3. le projet d'autonomisation qui propose une phase de transition dans un lieu de vie individuel (kot, studio) avec un suivi d'éducateurs qui accompagnent des jeunes dès 17 ans.
- Le Cabestan et L'Estacade : accueille et accompagne chacun durant une période plus ou moins longue de leurs vies une dizaine d'enfants de 3 à 18 ans.
- Le Gréement : a pour mission d'accueillir et d'accompagner durant une période plus ou moins longue de leurs vies dix jeunes filles adolescentes de 13 à 18 ans qui vivent également d'importantes difficultés.

b) *Les séjours de rupture*

Que ce soit au Bénin, en Europe ou même en Belgique, le projet est présenté comme une possibilité pour le jeune de quitter le contexte de vie problématique pour se reconstruire. Il s'adresse à des jeunes adolescents en grande difficulté et qui connaissent différentes formes de décrochage : familiale, scolaire ou social.

L'expérience d'éloignement et de rupture n'est pas vue comme une fin en soi, mais constitue un moyen pour le jeune de se reconstruire, de s'interroger sur ce qu'il est, sur ses valeurs et sur la relation qu'il entretient avec les autres. Elle

lui permet de créer du lien et de se remobiliser sur son projet individuel qui reste l'objectif central de l'action.

Selon ses responsables, le séjour de rupture poursuit différents objectifs : objectifs de socialisation, objectif individuel visant l'estime de soi, et objectif culturel renforçant l'ouverture d'esprit.

c) *Le Service Mobile d'Intervention*

C'est, comme son nom l'indique, un service mobile qui intervient dans le milieu de vie de l'adolescent. Le but premier est d'éviter le recours au placement ou à des mesures plus lourdes et d'éviter l'enkystement trop profond d'une situation problématique.

Pour ce faire, l'équipe propose un accompagnement réactif, mobile et flexible. C'est un service généraliste et de terrain, travaillant en réseau et proposant des réponses diversifiées aux problématiques que présentent les jeunes de 13 à 18 ans qui lui sont confiés. Ils sont en situation de crise dans une situation de tension aigue, momentanée ou chronique, dans leur milieu de vie (crises récurrentes, épuisement de la famille/institution, risque ou danger imminent pour le jeune ou pour autrui).

L'équipe intervient dans les 48 heures de manière inconditionnelle et sur mandat d'une autorité judiciaire. L'aide est apportée directement dans le milieu de vie du jeune : famille, proche(s), accueillant(s) ou institution.

En cas de tension aiguë ou de grande difficulté de retissage direct d'un lien avec la famille, l'environnement ou l'école, un moment de *Time Out* peut être proposé au jeune par différents outils pédagogiques : le Stage Action d'une ou deux semaines dans une entreprise partenaire ; une activité culturelle ou sportive dans le Centre de jour ; une mini-expédition individuelle avec un éducateur (24 à 72 h) ou encore l'hébergement temporaire (24 à 72 heures) dans une structure de l'Amarrage ou dans une structure accueillante partenaire (ferme belge).

d) *Le Centre Bonvena (pour étrangers isolés)*

Le centre Bonvena accueille quinze *Mineurs Etrangers Non Accompagnés* (MENA), relevant de la Loi du 12 janvier 2007 sur *l'accueil des demandeurs d'asile et de certaines autres catégories d'étrangers*. Ce sont des jeunes qui arrivent en Belgique sans parents ni famille.

Sensible à la crise des migrants et, plus particulièrement, à la situation de ces jeunes arrivés sans représentant légal en Belgique après un voyage et un parcours de vie traumatisant, l'Amarrage participe au « Plan MENA », mis en œuvre par une convention qui lie l'Agence Fédérale pour l'Accueil des Demandeurs d'Asile (Fedasil) à l'Administration Générale de l'Aide à la Jeunesse.

Le Centre Bonvena assure le suivi psychosocial et la scolarisation des adolescents en réponse aux exigences et objectifs des conventions et lois relatives à l'accueil de ces jeunes en situation particulière où la problématique administrative de leur statut de migrant se combine avec d'autres difficultés d'existence que nous aborderons.

2) Le Goéland

Le Goéland est une association sans but lucratif de droit belge fondée en 1976 et qui a pour mission l'accueil, l'hébergement et l'accompagnement de personnes en difficultés sociales, en particulier des jeunes femmes adultes, avec ou sans enfants. L'association gère une maison d'accueil et une initiative d'économie sociale et solidaire. En 2014, l'association employait une quinzaine de personnes. La même année, une cinquantaine de personnes ont été accueillies pour une durée moyenne de séjour de 119 jours.

Dans son rapport annuel, elle se définit comme suit : « Le GOELAND travaille 'contre' la précarisation sociale et économique de la personne, en développant des solutions durables d'accompagnement, de prévention et d'économie solidaire. Nous favorisons la reconnaissance, le développement et l'insertion de la personne, en nous appuyant sur un ancrage local et un travail en réseau. Nos valeurs : Respect – Engagement – Ethique – Bienveillance/Bientraitance – Solidarité – Entraide – Ecoute – Ouverture. »

Ce sont 31 femmes, dont 17 accompagnées d'enfants, qui ont bénéficié de la structure d'hébergement en 2014. Une constante dans le public en accueil, c'est celle du *sans-abrisme*. Mais celui-ci est lié à d'autres problématiques dont la violence intrafamiliale (1 femme sur trois), la santé mentale ou encore la précarité financière. Cette dernière conduit à un endettement devenu chronique et mène à un rapport personnel fataliste du vécu de la problématique financière.

La santé et le bien-être psychique des bénéficiaires sont très souvent fragiles. La conscience de cet état précaire est bien souvent déniée ou tout simplement ignorée par les personnes en accueil. Le recours à l'aide et à un suivi psychologique sont rares et les incitations en ce sens restent trop souvent sans suite. Le prix, la non-reconnaissance d'un problème, les expériences passées jugées négatives, la difficulté d'un travail thérapeutique qui « bouscule » et remet en question sans apporter de solution rapide et directe – comme peut le faire un médicament – sont alors évoqués.

Au niveau social, un travail d'accompagnement pour la régularisation et pour le maintien des droits est proposé en termes de revenus, de couverture pour les prestations sociales et de soins de santé. Mais aussi, selon les situations particulières, une aide est proposée pour le respect des droits, devoirs et obligations légaux (droit des étrangers, matière civile, matière pénale,...).

D'autres services sociaux et juridiques interviennent déjà ou seront proposés. Ils apportent alors d'autres compétences en fonction d'impératifs concrets dans la vie de la personne et de son projet individuel. Chaque personne hébergée bénéficie d'un contrat personnalisé qui permet de préciser et de baliser le travail d'accompagnement effectué au sein de la maison d'accueil.

3) MSF

Nul besoin de présenter Médecins Sans Frontières. Il aura été pour nous le terreau d'où germeront les approches méthodologiques et aussi l'idée d'exploitation des premiers outils qui y seront développés pour les réorienter ensuite vers nos publiques cibles d'adolescents.

Au sein de l'association spécialisée dans l'aide humanitaire internationale, ce ne sont pas les médicaux qui nous intéresseront, mais bien les logisticiens qui

les accompagnent en nombre et qui préparent, organisent et supportent l'ensemble des interventions de l'association.

Les deux structures d'accueil et d'aide que nous avons décrites précédemment, seront très importantes dans l'élaboration et la structuration de la méthodologie particulière de récit de vie. Mais, bien avant cela, c'est cette population de logisticiens qui a été à la base des premiers entretiens que nous avons effectués. Comme nous allons le voir, ce n'est pas dans un quelconque point commun entre ces populations qu'il faut voir un fil conducteur, mais bien dans l'intention qui nous a mené à les approcher et à les interviewer.

Ici donc, dans cette première étude, nous avons abordé des candidats logisticiens se préparant à l'expatriation pour une organisation humanitaire par entretiens semi-directifs. L'intention avait été de percer les aspects motivationnels de ces candidats à l'expatriation de Médecins Sans Frontières. Il y avait là, dans cette démarche, un fondement très proche de celui que nous entamerons ensuite avec des populations fragilisées. Certes, la base méthodologique par entretien et l'analyse de contenu sont très proches sur un plan épistémologique de ce que nous avions l'intention de faire auprès des populations fragilisées. Mais en deçà, il y avait une volonté sous-jacente de découvrir – dans le sens de retirer ce qui le couvre – un processus intime. Comme nous le verrons, la question auprès des publics fracassés par l'existence, sera de leur demander de nous aider à comprendre comment la vie les a menés là où ils en sont arrivés aujourd'hui. Sans jugement, notre volonté est de comprendre ce qui a fait qu'ils sont devenus ceux qu'ils sont devenus, au travers des heurts et malheurs de leur existence. Pour les candidats à l'expatriation, la question, tout en étant différente, se rapproche de l'analyse des processus subjectifs internes à la personne. La question, pour eux, est formulée en ces termes : qu'est-ce qui a fait que vous en êtes arrivés à être candidats à l'expatriation pour partir sur un terrain opérationnel humanitaire. Même si la finalité peut sembler différente, certains buts et les moyens mis en œuvre peuvent se rapprocher. Car, en fin de compte, que ce soit pour disséquer la motivation profonde d'un engagement de vie conséquent, comme celui des expatriés rencontrés, ou comprendre les processus internes d'une personne étant, ou ayant été, en grande difficulté, ce qui importe, c'est de

mettre en œuvre les moyens nécessaires pour ouvrir les boîtes noires de déterminismes internes et externes. Et pour ce faire, quoi de mieux, comme nous l'avons dit, que la narration de soi ?

a) *En 2013 : le processus identitaires des candidats MSF*

Cette première recherche a été entamée dans le cadre d'une première année doctorale en Sciences Sociale sous la direction du Professeur Michel Sylin, directeur du Centre de Recherche en Psychologie des Organisations et des Institutions de l'Université Libre de Bruxelles. La thématique de cette recherche faisait suite à un mémoire en Sciences Sociales, déjà promu par le Professeur Sylin. La base du questionnement portait sur le « sens » du travail et plus particulièrement sur les dynamiques identitaires dans la construction de ce sens du travail, ou au travail. Elle s'est focalisée sur un cas particulier et dans un cadre précis de mise à l'œuvre d'un capital humain qualifié, par l'employeur lui-même, de « volontaire » au sein d'une Organisation Non Gouvernementale œuvrant dans le cadre de l'aide humanitaire internationale.

Les recherches se sont tout d'abord orientées vers différents aspects théoriques liés à la problématique du sens du travail. Les rapports au travail, dans une société où la survie n'est plus supposée être une préoccupation, se teinte de connotations différentes. L'homme, après avoir dû se battre contre la nature, fait l'usage de technologies et de modes modernes d'organisation du travail qui perturbent les champs de compréhension. Nous vivons avec un concept du travail qui est un conglomérat, le produit de la juxtaposition et de l'assemblage non repensés de trois dimensions du travail : le travail comme facteur de production ; comme essence de l'homme et comme système de distribution des revenus, des droits et des protections. Les contradictions entre ces trois définitions seraient légion (Méda, 2015, p. 22).

Si la problématique du sens doit s'accorder sur une définition du travail, il n'est dès lors plus possible de passer sous silence les perceptions de tout un chacun, tant objectives que subjectives, sur le travail. Alors pourquoi travaillons-nous ? En d'autres termes, plus prosaïques, pourquoi y a-t-il tant d'êtres humains qui, le matin, se lèvent pour aller exercer une activité pour laquelle ils se posent, ou non, la question de savoir si cela fait sens, ou non,

pour eux ? Dans notre cas particulier, qu'est-ce qui transforme un citoyen lambda en candidat « volontaire » d'une ONG humanitaire ? Les mots peuvent avoir ici des connotations très différentes en fonction de l'angle par lequel nous l'abordons. Appréhender le travail par le prisme de son sens et du sens que les travailleurs y mettent, ou y trouvent, offre une perspective où il faut régulièrement préciser les contextes – identitaires, personnels, sociaux. Estelle Morin synthétise bien ces notions par celle de cohérence. Selon elle, le sens naît d'une rencontre entre ce qu'une personne est et ce qu'elle fait. C'est le degré de cohérence entre ce que l'on est et ce que l'on fait qui créerait le sens (1996).

Qui va au travail par amour pour son entreprise, son travail, ou ses collègues ? Il y en a, certes, mais la question vaut, cependant, la peine d'être posée. Remplir les conditions d'une contingence matérielle qui permettront de nourrir sa famille, s'offrir le repos et autre composantes positives d'une courbe d'utilité, c'est probablement ça aussi du bonheur. Mais l'argent ne suffit pas. Tous les emplois, toutes les entreprises, tous les collègues ne forment pas des unités de travail offrant des conditions égales et, par là même, une même quantité de bonheur.

De tous temps, hommes et femmes ont eu des activités. Depuis l'aube de l'humanité, la survie de l'espèce et la satisfaction de besoins fondamentaux de la personne, du groupe, de la famille, ont préoccupé les peuples et leurs individus. Était-ce un travail ou pas, c'est là moins affaire de définition que du contexte pour le définir. Le sens « du » travail caractérisant ce qu'on y fait ou le sens « au » travail portant plus sur les relations que nous y entretenons ; le sens dans un ordre psychologique du groupe social ou de la personne ; le sens rationnel capitaliste cette fois du travail comme intrant dans la production ou encore le sens prolétaire que Marx et autres penseurs des notions de travail y mettent, il n'y a ici nul jugement de valeur, mais seulement un angle ou l'autre d'un prisme par lequel le travail est perçu. Un seul point semble faire consensus de manière universelle : le travail a des buts, un objectif, et si certains y trouvent un sens, plus que d'autres, c'est dans la poursuite de buts, d'objectifs. C'est la dynamique de cette quête qui, nous avons tenté de le montrer par cette recherche, offre du sens.

Le travail est une contrainte qui place la personne face à un ensemble de réalités sociales, économiques, personnelles, culturelles dans une quête de bonheur. La tension est bien perceptible tant entre l'employeur et le travailleur qu'au sein même de la personne du travailleur. Il est bel et bien écartelé entre ses désirs et la réalité. Seule la cohérence entre ce qu'il est et ce qu'il fait, lui permettra de résoudre temporairement cette tension en donnant du sens à ses actes. Il s'engagera ou sera engagé et, de manière consciente ou non, une dynamique se crée, une quête se profile à l'horizon de sa personne.

Investiguer le point de rencontre entre ce qu'une personne est et ce qu'elle fait, est un point commun important entre cette recherche sur le sens du/au travail et le sens que des jeunes, ou moins jeunes, peuvent donner à leur(s) fracas pour entamer une trajectoire de résilience. Cette dimension ontologique est à la verticale des deux axes de recherche.

Pour investiguer de manière concrète sur ces questions dans le monde du travail, nous avons opté pour une analyse qualitative de terrain avec la pratique d'entretiens individuels semi-directifs et une analyse ultérieure de contenus.

Mais sur quel terrain et avec quelle population ? Le sens du travail ne se saisit pas aisément. Notre réflexion s'est alors portée sur la possibilité d'une approche concrète d'éléments susceptibles de faire avancer ce questionnement. La proportion de la population pour laquelle le travail est perçu comme si important (Davoine et Méda, 2008) pourrait laisser croire qu'il nous suffirait de questionner quelques salariés au hasard pour saisir les valeurs et le sens d'une icônislation du travail. Nous n'avons pas été dans ce sens et nous nous en expliquerons.

b) Candidats expatriés non-médicaux : « Qu'est-ce qui a fait que vous êtes ici aujourd'hui? »

Après avoir dégagé des lignes de force qui nous ont servi de référence, nous sommes partis, de manière opportune, sur un chemin qui, progressivement, nous mettra sur la route de travailleurs de l'humanitaire. Des gens qui, pour des motifs que nous tenterons de comprendre, partent explorer au loin ce qu'ils cherchent. Mais que cherchent-ils et que trouveront-ils au bout du chemin ? Qu'y a-t-il de différent entre ceux qui partent et ceux qui restent ? Ces

questionnements, plus proches d'un vécu personnel et palpable dans un discours individuel, a servi de fil de trame pour tenter de dégager, par la narration, ce que ces personnes qui s'engagent dans l'action humanitaire veulent, ou ne veulent pas ou plus dans leur vie.

Une opportunité d'approcher des populations susceptibles de questionner leur rapport au travail nous a alors été offerte par le biais d'une problématique de cette Organisation Non Gouvernementale humanitaire bien connue : Médecins Sans Frontières (MSF). Une problématique de gestion de leurs Ressources Humaines nous avait été présentée par le hasard des rencontres. Leur préoccupation se portait sur les modalités du recrutement, de la motivation des candidats et plus particulièrement sur la rétention du personnel expatrié qui affichait un turnover élevé après les premières missions. Il est rapidement ressorti que les pratiques d'évaluation des compétences de leurs postulants à l'action humanitaire étaient bien étoffées. Pour tenter de découvrir les motifs de fractures motivationnelles après les premières missions, il nous semblait que le questionnement ne devait donc plus venir s'alimenter dans les critères de sélection à l'entrée bien mesurables et mesurés par les Ressources Humaines de l'organisation, mais bien dans le vécu intime de l'impétrant. Nous avons alors proposé de faire un travail de terrain pour tenter de découvrir ce qui, au-delà du mesurable, pouvait faire la différence et tenter de comprendre les mécanismes et surtout les motifs d'engagement dans des situations aussi particulière que celle-ci : des hommes et des femmes, d'âge, d'horizons et de provenance très variés qui se portent « volontaires » pour des missions au champs d'activité très large de « logisticiens » dans des circonstances souvent pénibles et difficiles sur le plan moral, psychique et physique.

Nous avons eu à trouver la méthode la plus ad-hoc pour dégager ces motifs d'engagement. Par étapes successives, nous avons adapté les outils et cherché à affiner au mieux les approches pour rencontrer les attentes.

Quelle expérience, connaissance d'eux-mêmes ou du monde pouvaient extraire les nouveaux acteurs expatriés, de ce grand arbre des possibles que semble être pour eux l'action humanitaire ? Et, en fin de compte, quelles devraient être les positions et la politique de Ressources Humaines de MSF

pour faire couler dans les veines des *MSFiens* en devenir, une sève cohérente pour chacun ?

Le choix que nous avons fait de creuser dans la problématique de cette ONG a été guidé par la prise de conscience commune suivante : tout ce qui est observable et quantifiable dans le champ du recrutement et de la préparation semble ne pas avoir été laissé au hasard ; la préparation des équipes au départ vers le terrain opérationnel, tant d'un point de vue technique qu'organisationnel ou moral, est structurée, planifiée et exécutée par des membres qualifiés ; les nouvelles recrues sont prises sous l'aile d'un « Pool Manager », personne également expérimentée et en charge de l'attribution des missions en fonction des profils et compétences des personnes, mais aussi, dans la mesure du possible, de leurs aspirations.

Et pourtant une corrosion rapide semble perturber cette mécanique à l'apparence si bien huilée. Des analyses et rapports nombreux ont été établis par l'employeur pour tenter de dégager des pistes. Mais le fond du problème se déroberait insidieusement.

C'est alors que l'évocation de motifs personnels d'engagement, sujet qui nous avait intéressé en premier chef dans ces recherches préliminaires sur le sens du travail, a fait écho aux oreilles de notre interlocuteur des Ressources Humaines chez MSF.

Pour présenter les objectifs, la métaphore suivante a été proposée : MSF a mis en œuvre des moyens considérables pour appréhender un maximum de variables de manière objective dans le cours du processus de sélection et d'engagement. Tout ce qui est visible, « au-dessus » de la table, n'apparaissait pas comme ayant pu être négligé ou omis. Alors, en fin de compte, qu'est-ce qui fait qu'un quidam est poussé à frapper à la porte de MSF pour devenir un « volontaire » expatrié sur un terrain opérationnel souvent hostile et dans des conditions de vie difficiles et même, parfois, dangereuses ? Quelle quête cherche à satisfaire cet impétrant en se faisant, selon un terme glané chez MSF, « initier » au terme des épreuves de passage que représentent ces premières missions et donnant accès au titre de « *MSFien* » ? Ce n'est pas en cherchant « au-dessus » de la table des réalités de ce quidam impétrant que

nous nous sommes accordé à trouver des sources d'explication de la démotivation que nous avons qualifiée de désenchantement. « En-dessous » de la table, il devait y avoir d'autres intérêts en jeu. Car, en fin de compte, à la question de savoir ce qui pousse une personne à se lever le matin pour aller au travail ou de savoir ce qui pousse notre quidam à frapper à la porte de MSF pour se faire initier dans des conditions qu'il sait, d'entrée de jeu, difficiles et sans grande rétribution pécuniaire, n'y a-t-il pas, dans ce questionnement, une veine qui vaudrait la peine d'être exploitée pour creuser plus profondément dans le droit fil de cette recherche : « le sens au travail » ?

Cette opportunité de recherche auprès d'eux, nous a permis d'ouvrir des portes de réflexion intéressantes et d'aborder des aspects méthodologiques en lien direct avec la possibilité qui nous a ultérieurement été offerte d'ouvrir les jeunes à la narration. De plus, comme nous allons le voir, le sujet de la recomposition d'un passé remémoré pour donner sens à un présent, s'est imposé également et naturellement dans le cours de ce questionnement sur le sens du travail.

c) *Quête de sens*

Le mot sens peut prendre la signification de cette quête de bonheur inscrite au plus profond de chaque travailleur. Ce bonheur sera alors proportionnel à la satisfaction des désirs qu'il aura investis dans son activité au service de l'employeur.

Pourquoi je vais travailler ?

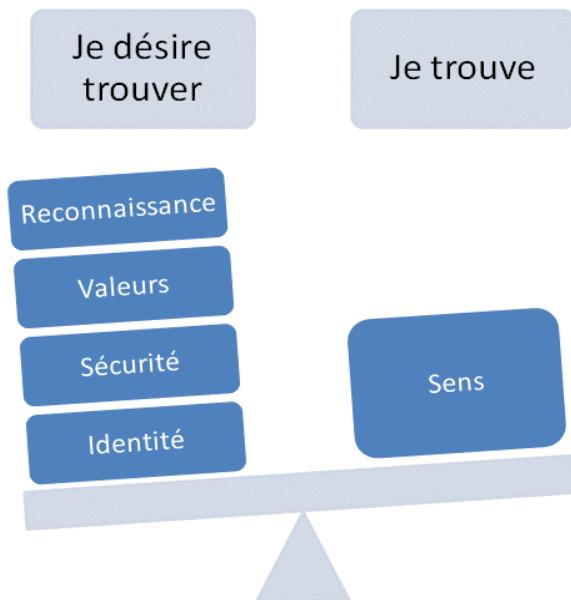


Figure 1 Pourquoi je vais travailler

Source : Benoît Tielemans © 2013

Cette recherche de sens et les buts poursuivis sont intimes et inscrits au plus profond de chacun. Un but positif pour certains pourra être compris comme négatif pour d'autres. Ainsi en serait-il, à l'extrême, du suicide. Ce serait là aussi une quête de bonheur, mais par l'éradication définitive, dans ce cas particulier, de certaines contraintes insupportables et sans qu'une autre issue ne soit imaginable ou estimée, à ce moment précis de sa vie, atteignable. Aucun jugement ne peut être porté sur ce qui fait sens pour un individu, à un moment donné. La question est confinée à savoir si cela fait sens pour lui, si « ce qu'il fait est cohérent avec ce qu'il est », pour paraphraser Estelle Morin (Morin, 1996). La nuance n'est pas facile à discerner. Le travailleur-consommateur-acteur de l'économie et des marchés ne sait plus toujours, directement ou indirectement, ce qui le sert ou le perd dans ses comportements actifs ou passifs d'*Homo œconomicus*. A l'aune de cette remise en cause essentielle décrite par Dominique Méda d'un travail qui fait sens et d'un emploi par lequel l'individu aurait le sentiment de devenir utile au monde (Méda, 2015), nous avons eu l'intuition que la piste d'investigation des raisons qui poussent des personnes à entrer dans l'humanitaire était un fil à saisir fermement.

Cinq participants, nouvellement sélectionnés par les cellules de recrutement, étaient prêts à entamer leur première semaine de formation, préalable impératif à tout départ sur un terrain opérationnel. Pour préparer ces interviews, nous avions rencontré la personne responsable de ces formations. Après avoir évoqué le but de notre intervention et les quelques questions en suspens, nous avons décidé que l'intervieweur participerait à la première journée de formation pour se familiariser avec le cadre MSF, par immersion, et de revenir ensuite à la dernière journée de cette semaine de formation pour réaliser les premiers entretiens individuels.

Ces premiers entretiens exploratoires ont permis de collecter une quantité impressionnante d'informations et de témoignages. Le succès a été tel que nous déciderons rapidement de refaire l'expérience mais en ne participant plus aux activités avec les personnes en formation. Le but de cette nouvelle démarche était double : élargir la population des participants et aussi modifier le cadre méthodologique. Nous voulions en effet comparer les premiers résultats avec ceux d'une nouvelle salve d'interviews en modifiant l'introduction de l'intervieweur : cette fois, il n'y aurait pas de contact préalable avec les participants. Une information minimale sur le cadre de l'étude sera seulement donnée de manière individuelle et de manière structurée au cours de l'interview.

Ce qui nous a principalement motivé à effectuer cette modification dans le processus des entretiens, c'est un biais potentiel que nous avions identifié. Rappelons-nous le fil rouge d'origine qui conduit à faire cette démarche chez MSF : nous partons du sens au travail et cherchons à mettre en évidence des motifs d'engagement qui aient une certaine saillance. Comme nous le disions préalablement, nous espérions découvrir une particularité dans l'engagement des volontaires à l'humanitaire chez MSF. Nous caressions l'espoir que, dans les interviews, se révèlerait un sens particulier que ces personnes investissent dans leur engagement. Ce qui a surpris, ce sont les tous premiers résultats, directement évocateurs de la notion de sens, qui apparaissaient si rapidement et avec tant de prégnance dans les discours.

L'une des difficultés que nous avions anticipées avait été de ne pas parvenir à ouvrir, chez les participants, les barrières de pudeur sur leurs motifs

intrinsèques et profonds d'engagement. Nous craignions une certaine superficialité convenue ou une limitation à l'expression de seuls motifs contingents. A l'opposé de motifs intrinsèques qu'il nous faudrait creuser pour les révéler dans un vécu intime, nous anticipions que des motifs, qualifiés d'extrinsèques, sortiraient plus volontiers dans le discours des participants. Il n'en était rien à l'issue de cette première salve d'entretiens.

Dès les premières minutes des premiers entretiens, les discours s'orientaient sur une quête ou, à l'inverse, sur une perte de sens dans le quotidien vécu par les candidats. Ce que nous avons donc découvert pouvait très aisément laisser à penser que l'étude était largement biaisée. Il nous fallait absolument revoir la méthodologie afin de lever au maximum, chez les participants, toutes possibilités de présomption des attentes ou d'orientations potentielles induites par notre discours. C'est là la raison d'une structuration plus forte du cadre avec une deuxième séquence d'entretiens, lors d'une deuxième formation de nouvelles recrues.

Une autre population, toujours composée de logisticiens, a également été abordé au sein de MSF. Tout comme pour les préparations aux premiers départs, le cursus de formation se continue après les premières missions. Celle-ci est dispensée aux logisticiens ayant eu leurs premières missions et ayant été évalués positivement pour continuer leur parcours au sein de MSF. Cette formation est un complément sur des aspects plus larges de l'organisation, mais elle est aussi plus pointue et ciblée sur certaines techniques utilisées dans des cadres opérationnels plus spécifiques. Ce sont donc là des « initiés » qui sont, de plein droit, membres de la famille MSF, et ayant dûment subi les rites de passage lors des épreuves de leurs premières missions.

Trois panels distincts auront donc été approchés. Pour chacun de ces panels, une grille d'entretien aura été préparée. Pour les deux formations aux nouvelles recrues, cette grille sera quasi identique, à l'exception de l'introduction du sujet de la recherche qui ne serait faite qu'au moment de l'entretien. Pour ce qui est de la grille d'entretien des plus anciens, elle se subdivisera en deux parties supplémentaires : à la grille simple du moment 'T0', qui est celle du moment de l'engagement des nouveaux, nous demanderons cette fois aux participants plus anciens de dresser deux tableaux de leurs perceptions :

- 1- celui de 'T0' qui est pour eux une image du passé et qui correspond au moment de leur formation initiale, avant leur première mission ;
- 2- celle de 'T1' qui représente l'image actuelle, après leurs premières missions, en tentant de percevoir au mieux les modifications éventuelles dans leur perception et de tenter d'en saisir et comprendre les causes possibles.

Cette perspective diachronique sera reprise dans les récits que nous ferons avec les publics de jeunes et moins jeunes en difficultés. Elle permet d'appréhender une situation du passé en analysant un différentiel de conscience qui aurait évolué et qui modifie l'angle de vue sur la perception d'une même réalité. A titre d'exemple, un jeune poly-décrocheur pourra estimer avoir ressenti, dans son passé, un bien-être avec les copains de son clan, de jour et de nuit dans les rues de la ville. A posteriori, au jour de sa narration, il pourra avoir un regard bien différent sur cette période difficile où il devait tout mettre en œuvre pour obtenir, à tout prix, un peu de reconnaissance ou une identité, fût-elle pour se construire envers et contre tout et sans scrupules.

d) Ouvre-boîtes-noires des motivations inconscientes

Les premières rencontres exploratoires ont ouvert des horizons que nous avions, à chaque fois, voulu vérifier et méthodologiquement consolider, au fur et à mesure de l'avancement, dans l'appréhension du sujet et dans la compréhension et la prise en compte des variables en présence. Au terme de seize interviews réalisés et de la confrontation des premières estimations de résultat avec des personnes de référence chez MSF, nous avions le sentiment que les dernières données collectées arrivaient à saturation, en plus d'être jugées intuitivement pertinentes par les interlocuteurs de MSF.

Le matériau de base, pour l'analyse de contenu, est donc constitué d'entretiens individuels de type semi-directif. Ces entretiens ont tous été enregistrés, après accord exprimé par les personnes, dans un cadre strict de confidentialité. Il se bornera à l'usage personnel, par le chercheur, des données récoltées, pour le seul bénéfice de son sujet d'étude, sans qu'aucune donnée individuelle ne soit, en aucun cas, transmise à MSF, leur employeur. Il leur a également été précisé que seules les conclusions générales, présentées sous forme de tendances, seraient transmises dans un rapport.

L'ensemble du corpus d'entretiens a été intégralement retranscrit et une analyse de contenu effectuée.

e) *Analyse et résultats*

L'ensemble du corpus a été découpé par unités de sens et, à chaque unité, un ou plusieurs indices ont été apposés. L'ensemble de ces indices ont été regroupés par indicateurs significatifs. Ainsi, à titre d'exemple, différents motifs ont été isolés : motifs *en bosse* (Elément perçu positivement et contribuant à l'engagement et/ou à la motivation) ; motifs *en creux* (Elément perçu négativement et contribuant à l'engagement par réaction) et les motifs directs comme, par exemple, l'attrait pour le voyage ou l'aventure.

Les résultats ont permis une mise en lumière importante de déterminants à l'entrée en humanitaire. Elle a surtout permis d'appréhender une méthode d'entretiens qui ouvrait les participants à l'expression intime de ces déterminants.

Voici quelques extraits qui illustrent l'ouverture de ce que nous avons appelé les « boîtes noires » de la motivation des candidats :

Jean, Age : 28, Région d'origine : Europe

I don't believe that the rich western stock owners really need any more money.... They think that the money will make them happier, but it's not true. We really go into deep levels ! (laughing)

Mireille, Age : 44, Région d'origine : Europe

Chercher un sens est peut-être le meilleur mot. 'Zingeven' [traduction du Néerlandais : donner du sens]..., laisser une trace..., que tu as contribué à la vie.

Je ne suis pas matérialiste du tout et à plusieurs moments dans ma vie j'avais eu envie de laisser tout tomber, vendre ma maison, ma voiture, vendre tout pour faire un travail pareil.

J'ai essayé de suivre ce que mes parents voulaient de moi, j'ai fait mes études de secrétariat mais je savais en avance que ce n'était rien pour moi. Je savais que comme j'étais dans un mauvais secteur, je trouverais aussi un homme qui n'était pas pour moi. Ce n'était pas un homme mauvais, mais pour moi, allez, tu comprends ? Il n'y avait rien à critiquer, mais ce n'était pas un homme pour moi. On sentait qu'on n'avait rien à se dire en rentrant du boulot. Il n'y avait pas la connexion, pas l'aventure, il voulait gagner beaucoup d'argent, une belle voiture, une belle maison, et moi, ça ne m'intéressait pas du tout. Aussi ce que les gens pensaient de lui, c'était important, mais moi, je m'en fous.

(Ce que tu ne veux pas, c'est quoi ?) Quand tu meurs que tu es oublié complètement. We want to leave our footprint behind, we want to continue to live even if we are not physically here anymore.

Jim, Age : 35, Région d'origine : Europe

If I can make a contribution to making the world a better place, that's meaningful for my life, I have done something right for me.

Bruno, Age : 35, Région d'origine : Europe

The real trigger came in 2004 : I had a project in South Africa for my job. So for me it was the opportunity to go and visit my uncle. And I did and I helped him out because he not only had a mission post, he also had a orphanage for HIV orphans. And I helped him out for a few days there as well and it was already like the start of.... And there is so much I can do here, and I only have so little time. And I asked him then : what can I do to help you out ? Or I have to stay there or I have to give him so many money... So then we came to the giving money part and it's : Ok, we organize a party, we organize something and we give the money. But giving money is not really giving yourself and it's not also solving the problem, it's a little part of solving the problem, but solving the problem is so much more than just giving money.

Jean, Age : 28, Région d'origine : Europe

The main thing is that I want to do something that I can be proud of. Like, honestly, I don't want to spend my life doing pointless job just for the money. I want to look back and be proud of what I did.... Yeh, and I can see there (MSF) that I can develop as a person also but if I just settle in a normal office job somewhere doing something that doesn't really interest me, I think I will stop developing as a person. Afterwards, like when I'm..., I look back like..., I've wasted my time and just running after money, and no..., I want to do something with actual meaning that makes sense to me. For me making stock owners richer doesn't make sense on any level. And I think it's more and more revering work when you're actually doing something that helps people.

Kathy, Age : 32, Région d'origine : Europe

My selfish goal for it is also to become a richer person in experience and in emotions. Because, well..., in MSF anyhow you'll not get any richer... (laughing). Be a richer person at the end of the day... and not in cash.

Nous avons mis au jour, entre autres caractéristiques de leur démarche, pour une partie significative du personnel et à un moment « T0 », ce qui constitue le fondement de la motivation des personnes qui se présentent mais aussi, et surtout, qui sont engagées par MSF. Les caractéristiques de ces motifs sont profondément ancrées dans les êtres qui se sont dévoilés à nous. Ils ont accepté de nous livrer la part d'eux qui les poussaient à commettre cet acte, que l'on perçoit bien comme important et profond, d'engagement. Nous avons

pris toutes les mesures qui nous paraissaient possibles et nécessaires pour nous assurer que les motifs qui nous étaient livrés des profondeurs de ces personnes étaient un reflet fidèle du sens profond qu'ils investissent dans leur engagement avec MSF pour son action humanitaire et non un discours convenu et pré-formaté.

C'est bien, et principalement, le « sens » qui est interrogé par les participants eux-mêmes. Car, comme nous l'écrivions plus haut en définition, le sens du/au travail est intime à la personne et, pour que le travail ait un sens pour cette personne, il doit y avoir une cohérence entre ce qu'elle fait, dans son travail, et ce qu'elle est, ou se perçoit être, comme personne.

Nous avons présenté les travaux réalisés à des représentants de MSF. Les résultats ont été jugés cohérents et en phase avec leur perception des réalités du vécu de leurs employés. On serait alors tenté de dire : bon et alors ? Car finalement, nous avons tiré du chapeau un lapin dont bon nombre semblaient connaître la couleur. Oui, rien de nouveau, si ce n'est ceci : nous avons mis en évidence, de manière systématique et objective, des éléments que bon nombre appréhendaient intuitivement, mais qu'une certaine pudeur semblait ne pas vouloir regarder ouvertement.

La perception positive de l'impétrant logisticien chez MSF pour son job, qu'il définit comme idéal, ne veut pas dire beaucoup en soi. Par contre, cette expression prend tout son poids à la lumière des autres motifs mis en évidence au moment de passer la porte de ce nouveau monde : sentiment de vide professionnel, de perte de sens, d'inconsistance, de manque de but ; engagement par opposition aux comportements qualifiés de matérialistes, capitalistes ou de superficialité ; volonté de trouver ou de donner un sens personnel à son action ou d'en percevoir une utilité pour soi ou la collectivité ; quête d'aventures, de voyages et d'expérience professionnelles et personnelles valorisantes,... Le tout sur un fond prégnant de questionnement sur sa vie, de doute ou d'incompréhension, passé ou présent.

Dans les mobiles de l'engagement, nous n'avons pas observé de volontés de changer radicalement le monde, telles que souvent décrites de manière caricaturales à l'encontre des « volontaires » de l'humanitaire sans frontières.

Mais nous avons, par contre, recueilli des expressions sur l'importance accordée aux générations suivantes, sur la mort et sur la volonté de laisser une trace positive de son passage ; une recherche de ce qui ferait sens pour la personne qui s'engage ou pour la collectivité.

Et là, toute l'interrogation se cristallise sur le désenchantement des volontaires initiés, et ayant subi les épreuves des premières missions sur le terrain : D'un côté nous avons ces volontés faites de convictions profondes, ces personnes qui nous disent savoir ce qu'elles veulent et surtout ce qu'elles ne veulent pas ou qu'elles ne veulent plus pour avoir essayé, et souvent aussi, comme l'écrit Johanna Siméant, « que le marché du travail ne les retient pas » (Siméant, 2001). Au cours des entretiens, l'impulsivité n'a pas été notée dans ce qui les pousse à s'engager. Bien au contraire, même si une sorte de pulsion primaire à l'endroit de l'action humanitaire a pu être vécue dans leur histoire, elle a été remise en terre pour germer et mûrir : le processus de recrutement et les exigences d'expériences préalables pour les logisticiens a eu pour effet d'éprouver leur volonté et, bien souvent, d'accroître la conscience de ce qu'ils veulent, mais aussi de ce qu'ils ne veulent plus. Probablement aussi, ce filtre du recrutement fait émerger implicitement du lot, les candidats en quête de sens dans leur engagement. Mais cela n'a pas pu être étudié.

Enfin, nous dirions qu'à la lumière des travaux, l'objectif d'origine qui aurait consisté à créer une grille d'analyse des motifs d'engagement comme outil au recrutement, ne serait plus très opportun. MSF attire et engage des profils compétents et motivés, cela ne semble plus poser question au regard des entretiens. La question qui reste en suspens et qui demanderait de poursuivre le processus pour mieux la cerner serait : pourquoi et comment s'opère, pour certains, une sorte de désenchantement ? Il y aurait là un champ d'exploitation concret de la méthode d'investigation pour comprendre, développer et mettre en place des outils aptes à mettre en évidence ce qui contribuerait à maintenir une cohérence entre ce que les travailleurs de l'humanitaire, présents et futurs, font et ce qu'ils sont.

Nous n'avons pas investigué plus avant les thématiques de fractures motivationnelles ou autres feedbacks, non pas que ceux-ci manquent d'intérêt pour notre recherche, mais bien par manque de temps et de moyens. Car, en

dehors de ces raisons contingentes de temps et de moyens, rien ne semble faire obstacle pour continuer à ouvrir les boîtes noires des motifs personnels positifs, comme de retrait ou d'insatisfaction, des MSFiens. Nous dirons même que nous restons sur un goût de 'trop peu' et que ce même goût est également présent dans la bouche des acteurs de terrain de MSF : maintenant que la technique est éprouvée, il est tentant de continuer à ouvrir les boîtes noires et d'aller plus à l'os.

f) *Conclusion de l'expérience*

Il nous paraissait important de retracer le fil de cette première expérience pour en préciser les apports importants pour la suite des travaux. Tout d'abord, il y a l'intention : tenter de mettre à jour des processus qui ne se mesurent pas avec des métriques qualitatifs usuels, que ce soit dans des trajectoires de jeunes ou dans le monde de la gestion des Ressources Humaines. Les effets de ces processus étaient évidents pour les volontaires à l'expatriation : le turnover élevé de cette catégorie du personnel après un an était flagrant. Pour la trésorerie, les coûts de formations étaient impératifs et incompressibles pour engager ces personnes à affronter des situations nécessitant une préparation minutieuse, tant sur le plan technique que psychologique. Seule une diminution du turnover pouvait aller de pair avec une compression des coûts.

De manière très empirique, des tentatives pour répondre à ces problématiques ont été tentées par l'employeur, comme celle d'augmenter les salaires. Rien n'y a changé. Notre enquête pouvait aisément l'anticiper. Ainsi, l'expérience d'un centre de don de sang en Angleterre qui instaura une rétribution financière importante pour pallier la diminution du nombre de donneurs, atteste de ce phénomène : le nombre de donneurs baissa. Comme pour les candidats de MSF, ce n'était pas pour l'argent que le donneur de sang venait. En donner n'avait pour effet que de déconnecter les donneurs du sens qu'ils mettaient dans leur démarche.

Pour des raisons organisationnelles au sein de l'ONG et pour d'autres raisons, plus personnelles, cette recherche et la thèse en cours furent arrêtées. Mais, comme nous allons le voir, le hasard des rencontres a bien heureusement

permis de recycler une part importante des outils et des leçons apprises, pour s'orienter vers un autre monde et avec d'autres populations.

En outre, il semble intéressant de noter cette phrase que nous avions mise en conclusion de l'étude : « Nous sommes ce que nous faisons et nous faisons ce qui nous transforme. Par conséquent, si on ne fait pas attention à la manière dont on organise le travail, à l'expérience que les gens vivent au quotidien dans leur travail, au-delà des théories, on va affecter aussi ce qu'ils sont comme personne. Pas seulement leur santé, mais aussi leur structure identitaire » (Morin, 2012).

N'y aurait-il pas là un parallèle à faire entre l'imprégnation d'un enfant dans son milieu, qu'il soit familial ou social, depuis ses premières interactions, et celle d'un travailleur dans son entreprise ? Le processus d'une construction identitaire, que ce soit celle d'un adulte qui cherche du sens dans son travail ou d'un jeune qui doit trouver un sens à devenir adulte, est-il si différent ? Les enjeux de qui nous sommes, ou de qui nous croyons être, sont bien souvent entremêlés, intriqués dans le milieu qui nous transforme en permanence et nous nourrit. L'environnement marque son empreinte jusque dans les profondeurs de notre cerveau et façonne notre manière de voir le monde (Cyrulnik, 2006, p. 25).

3.2 Réorientation vers les jeunes en difficulté

Suite à une réorganisation de l'ONG et à une réorientation personnelle, nous avons voulu explorer la possibilité de mettre en œuvre une extrapolation des méthodes utilisées mais, cette fois, non plus pour des populations adultes, dans un cadre particulier comme celui de MSF, mais bien pour des jeunes et plus particulièrement des jeunes vivant des situations difficiles. Tout comme nous avions interrogé les candidats expatriés dans une part intime de leur motivation, nous voulions savoir s'il serait possible de mieux comprendre les trajectoires d'enfants décrocheurs. Au lieu de tenter de mettre en évidence les motivations d'un engagement dans une nouvelle carrière, nous avions l'intention d'étudier, si tant est que cela s'avère possible, le parcours de jeunes qui en sont arrivés à décrocher. Que ce soit en dérapant hors du système scolaire – le décrochage scolaire étant le révélateur visible et quantifiable d'un

décrochage – du social ou du familial, nous voulions aborder ces populations pour tenter de mettre en évidence ce qui les avait menés à entamer une dynamique de décrochage. La question aurait pu prendre la forme suivante : « Qu'est-ce qui a fait que tu as décroché ? ».

Nous avons alors parcouru la littérature et cherché à comprendre les déterminants qui avaient été relevés dans ces études pour tenter de mieux cerner les trajectoires de décrochages. Nous mettons intentionnellement le terme décrochages au pluriel pour signifier, ce que nous indiquions plus haut, la multiplicité des formes de déconnexion qui sous-tendent la réalité bien visible et scolaire du décrochage.

Le sujet du décrochage scolaire est régulièrement saisi par la presse et intéresse fortement les politiques. Dans sa politique « stratégie Europe 2020 »⁵, qui est le programme de l'UE en faveur de la croissance et de l'emploi pour la décennie en cours, le décrochage scolaire est parmi les cinq objectifs prioritaires : « ramener à moins de 10% le taux de décrochage scolaire ». Selon les termes de l'UE, cette politique « met l'accent sur une croissance intelligente, durable et inclusive comme moyen de surmonter les faiblesses structurelles de l'économie européenne, d'en améliorer la compétitivité et la productivité et de jeter les bases d'une économie sociale du marché durable ». Le fondement de la préoccupation est clairement indiqué, il s'agit de croissance et d'emploi.

Parmi les quatre autres objectifs, emploi et R&D sont en tête. Suit le changement climatique, et la liste se clôture par la pauvreté et l'exclusion sociale. Dans une vision de renforcement mutuel de ces objectifs, les progrès du secteur éducatif sont considérés comme contribuant « à améliorer les capacités d'insertion professionnelles et à réduire la pauvreté ».

Education et scolarité semblent amalgamées et moulées dans une même vision politique, économique, visant une stratégie de croissance et qui n'est pas sans faire écho aux discours des candidats à l'expatriation de MSF. Ne faisons ici aucun amalgame à notre tour. L'éducation est un vaste sujet, débordant bien

⁵ https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_fr, consulté le 06/2/2018

au-delà du cadre scolaire. Ainsi en va-t-il du décrochage. Se borner à la seule dimension scolaire du décrochage, sans considérer /es décrochages multiples, parfois, et même souvent, profonds et douloureux dans le vécu de certains jeunes, n'est pas compatible avec notre volonté de comprendre les dynamiques qui les ont conduits à faire un tel parcours. Nous nous sommes dès lors intéressés à la problématique de jeunes en difficulté et avons orienté notre regard sur des populations de jeunes qui pourraient le mieux porter la voix à leurs décrochages et nous ouvrir des pistes de compréhension de leurs dynamiques internes, au-delà des corrélation bien documentées sur les facteurs psychologiques, socioéconomiques et culturels du décrochage scolaire.

1) Adaptation de la méthodologie vers les jeunes : Dynamiques de résilience

S'intéresser à des jeunes en difficulté et comprendre ce qui les a conduits à faire l'expérience du décrochage, était un sujet certes fort intéressant, mais qui ne nous semblait pas pertinent en soi et ce, a fortiori, si nous les interrogions sur les trajectoires de ces parcours difficiles. Nous avions l'impression que ce serait comme demander à un blessé grave de la circulation ce qui lui était arrivé, et de le laisser ensuite là, seul sur le bord de la route. Notre expérience avec les nouvelles recrues de MSF nous avait montré qu'il était possible de pénétrer dans un monde intime par la narration. Nous expliquerons plus loin en quoi notre approche permettait cette ouverture, car ce facteur sera déterminant dans l'évolution de la méthodologie que nous présenterons et qui sera le cœur de la recherche auprès des jeunes. La posture bienveillante et l'aptitude de l'interviewer, un homme de la cinquantaine, à sécuriser et ouvrir naturellement la plupart des personnes interviewées à la narration, sont primordiales à considérer dans cette approche. Nous espérions le même accueil et la même ouverture auprès des jeunes.

Mais ce ne sont pas n'importe quels jeunes que nous comptions rencontrer. Ce sont ceux qui pourraient nous parler de leurs fracas, de leurs parcours qui les ont menés à décrocher de leur famille, de certains milieux sociaux, de leur développement cognitif, de leur quête de lien par l'accomplissement, de

pouvoir sur eux-mêmes autant que sur autrui vers une socialisation épanouissante autant que positive, d'une quête d'affiliation qui exprimerait un besoin d'attachement et d'acceptation. Tous ces jeunes, nous ne pouvions les aborder pour leur faire déballer les itinéraires de leur vie et les laisser ensuite seuls sur le bord de la route, en leur reprenant des mains l'ébauche d'une carte de l'intimité dévoilée de leur vécu. Ces histoires de vies mises à nu et à la lumière, ce matériau brut de la construction d'un soi qui n'a pas su trouver suffisamment de sens pour édifier un je cohérent, tout cela s'impose à nous et à notre sens des responsabilités pour peser notre implication humaine dans ce travail d'excavation d'évènements de passés douloureux mais aussi riches de ressources et d'espoirs.

Cette conscience éthique allait de pair avec une autre responsabilité qui s'est immédiatement imposée à nous : la réactivation potentielle de stress post traumatisques. Les publics de jeunes en difficultés sociofamiliales que nous projetions de rencontrer sont, avec une grande probabilité, des polytraumatisés.

2) Risque de réactivation douloureuse d'un évènement du passé

Nous définirons plus avant le trauma et les facteurs qui ont contribué à ne pas avoir réactivé de manière douloureuse des états post-traumatiques au cours des entretiens que nous avons eus avec des jeunes et, avant eux, avec des femmes majeures. L'évaluation de l'occurrence potentielle de ce risque a été le tout premier souci et elle nous a conduits à prendre toutes les précautions nécessaires. D'abord ne pas nuire est une injonction incontournable dès lors qu'émerge à la conscience la potentialité d'un acte pouvant porter atteinte à l'intégrité psychique ou physique d'autrui.

Le principe du *primum non nocere* issu du serment d'Hippocrate s'inscrit dans un triangle médecin-malade-maladie. Il interroge l'acte ou l'intention de l'acte que pose celui qui exerce un art de guérir face à un malade. Cette interrogation n'est pas à sens unique. Face à la maladie, le malade est également impliqué dans la réflexion sur l'évaluation d'un risque potentiel, dans la mesure de l'accessibilité à sa conscience de l'emprise de sa maladie sur son intégrité psychique ou physique et des conséquences potentielles de l'acte. Qui

sommes-nous pour juger d'une quelconque accessibilité possible à la conscience d'une personne, et a fortiori d'un jeune mineur ?

Proposer à une personne de faire un récit de sa vie et prendre le risque de voir remonter à la surface de sa conscience des épisodes douloureux, ne peut se faire sans un minimum de précaution. C'est la raison pour laquelle nous avons abordé préalablement une population de femmes majeures en difficulté et ayant, pour la plupart, des enfants. Elles étaient informées de notre démarche et de la finalité de la recherche et aussi de notre souci de ne pas nuire à leur équilibre.

Prudemment, nous avons déployé les prémisses d'une méthodologie naissante et avons posé les jalons d'une approche prudente et respectueuse avec ces femmes et leur entourage psychosocial, qui ont accepté de se prêter à l'expérience de la narration d'elles-mêmes.

3) La question

« Qu'est-ce qui a fait que tu es devenu·e qui tu es aujourd'hui? »

Il nous fallait définir une question de base pour ancrer autant la démarche auprès du narrateur que nous rencontrions, que l'objet de recherche lui-même. La question nous a été inspirée par une thèse en psychologie qui s'intéressait à la dépression chez l'adolescent. Nous la reformulons ici : « Qu'est-ce qui a fait que tu es devenu·e cel·ui·le que tu es aujourd'hui ? » (Boulard, 2012)

Cette question, comme nous pourrons le constater dans la pratique, est à la fois le carburant et le détonateur du récit, son conteneur et son contenu.

a) Un détonateur : « tu es »

Un détonateur tout d'abord car la question sera posée d'entrée de jeu dans l'entretien. Une fois le cadre de la relation dressé (la confidentialité, l'enregistrement, le pourquoi de ma démarche scientifique auprès du narrateur,...) la question est posée mais sans laisser la possibilité d'y répondre directement. « Tu es, ici, devant moi aujourd'hui » représente le fondement de la rencontre, le constat impératif de cet ici et maintenant qui constituera l'étincelle de la relation entre le je qui s'apprête à construire une histoire pour un tu qui l'accueillera, la recevra.

b) *Un carburant : « qu'est-ce qui »*

Les premiers outils de support au récit seront alors directement déployés (réticulogramme et ligne du temps). La question de base sera dès lors un carburant, car il nous permettra d'alimenter la réflexion devant l'ensemble des outils que le narrateur découvrira au fil de son récit. Que la question revienne explicitement ou implicitement, elle reste en toile de fond et alimente régulièrement la recherche des raisons ou des causes possibles des évènements. C'est le « qu'est-ce qui » comme source explicative des évènements de sa vie qui représente ainsi le carburant de la narration.

c) *Un conteneur : « qui tu es »*

Le tu, le « qui tu es », forme le cadre, l'horizon, l'enveloppe physique autant que psychique du personnage qui est devant nous et qui accepte de faire pour nous une histoire de sa vie. Ce conteneur, le soi du narrateur, est singulier à la relation qui nous unit. Il représente aussi l'enveloppe du véhicule qui voyagera dans l'espace et dans le temps de l'histoire. Un peu comme ces véhicules fusées qui n'ont d'enveloppe visible que le conteneur de leur carburant, mais dont l'essentiel transporté pour sa mission ne serait contenu que dans une capsule insignifiante au regard de la fusée dans son ensemble.

d) *Un contenu : « a fait »*

Le je qui « a fait » se raconte dans l'empilement des actions et des choix de sa vie. Volontaires ou involontaires, conscients ou inconscients, nos actes sont le contenu de nos histoires que nous racontons à nous-mêmes pour se construire un je. Un je qui se voudrait cohérent au regard du tu qui le reçoit.

4) **Une approche prudente**

L'opportunité s'est offerte à nous de rencontrer en entretien les femmes majeures accueillies et hébergées dans l'institution Le Goéland. L'intérêt direct, en abordant ces femmes en situation sociale et personnelle difficile, était double : tout d'abord, comme nous l'avons évoqué, il nous fallait nous assurer que nous ne nuisions en rien à l'intégrité psychique de ces femmes. Leur parcours était bien souvent fait d'un enchevêtrement de difficultés de tous ordres. A des maternités précoces se combinaient des vies de couples

successifs tumultueuses, violentes, qui cumulaient avec des origines socioculturelles bien souvent très précaires et des relations parentales ayant été houleuses, si pas lourdement maltraitantes, ou absentes. Ces vies sont des mille-feuilles de misères qui s'accumulaient en strates et qui s'interpénétraient dans le malheur, donnant bien souvent une impression de situation inextricable. Et pourtant, ces femmes que nous avons rencontrées font preuve d'un courage inouï. Malgré l'adversité, certaines continuent à se battre et à croire en un futur plus radieux pour elles et leurs enfants.

Le second objectif direct était de nous assurer de l'opérabilité des premiers outils. Ils étaient rudimentaires et ne comptaient qu'une longue ligne du temps et du *réticulogramme*, sorte de réseau relationnel réticulaire mettant en scène les acteurs principaux qui permettraient de répondre à cette question, déjà principale : Qu'est-ce qui a fait que vous êtes devenue celle que vous êtes aujourd'hui ?

5) Pas de réactions négatives et des effets positifs

Avant les premiers entretiens avec des femmes de ce foyer d'accueil, nous avions eu une réunion avec l'ensemble des intervenants psychosociaux. Le cadre de la recherche avait été donné et nous n'avions nullement mis sous silence notre préoccupation pour un éventuel effet de réactivation de traumas. De leur expérience respective, sans pouvoir en donner une explication rationnelle, ce danger ne leur semblait pas si préoccupant. Mais cela ne suffisait pas à apaiser entièrement nos craintes. Aussi avions-nous demandé d'observer attentivement les femmes ayant participé aux premiers entretiens.

Ceux-ci se sont passés dans une atmosphère de confiance et d'ouverture que nous n'avions osé espérer, tant ces femmes s'étaient ouvertes rapidement à la compréhension des outils et de la méthode. Elles sont entrées dans une narration profonde des évènements marquants de leur vie en révélant autant les sentiments de joies intenses que de douleurs profondes qui formaient la pellicule sur laquelle ces évènements s'étaient imprimés. Durant en moyenne plus d'une heure et demie, la ligne du temps s'est chaque fois remplie au rythme d'une narration ininterrompue. Allant du présent au passé, d'un passé lointain à un passé proche, par allers et retours successifs, les histoires ont

livré la trame de vies tissées, comme nous l'anticions, de multiples fils de violence, d'abus, de déchirures. Aux mises à mal d'équilibres psychiques et moraux, s'ajoutaient les atteintes physiques faites de violences abjectes.

Toutes nous disaient vouloir continuer à se battre pour leurs enfants. Et toutes disaient également vouloir nous aider à progresser dans notre capacité à comprendre. Comprendre pour mieux les aider, elles, mais aussi et surtout leurs enfants, les éducateurs, et tous ceux qui agissent, de près ou de loin, à leur donner un sens à leur vie et aussi, et surtout, plus de chances à leurs enfants.

Au soir des premiers entretiens, nous avons appelé les intervenants psychosociaux du centre d'hébergement pour demander des nouvelles des premières participantes. Ils nous ont dit être effrayés par le comportement de l'une des deux femmes ayant participé aux premiers entretiens de ce jour-là. Elle s'était enfermée dans un mutisme quasi-total et avait repris un comportement alimentaire boulimique et une consommation tabagique effrénée. Mais dès le lendemain matin, au petit-déjeuner, cette même femme s'est ouverte à parler de son passé et à évoquer, avec les intervenantes psychosociales, le bien que cela semblait lui apporter d'avoir ainsi fait le récit de sa vie et de voir tout son cours se dérouler sur cette feuille de papier, sa ligne du temps. Elle avait pleuré et sa nuit avait été un peu agitée, mais elle était contente et désirait à présent nous revoir pour continuer à démêler sa trame. Tout en restant prudent, nous pouvions continuer les démarches de recherche et déployer les outils d'ouverture à la narration.

La mise en perspective des expériences traumatiques par la narration pourrait-elle, à l'aune de ces premières expériences, être considérée comme un support à une reconstruction résiliente ? Alors que les circonstances de vie pouvaient être particulièrement tragiques, les sujets nous racontent les épreuves de leur vie et évoquent souvent des personnes signifiantes rencontrées et avec qui des liens forts et structurants ont été noués. « C'est ainsi que, malgré des épreuves terribles et terrifiantes, il a été soutenu par des personnes bienveillantes qui ont pu avoir un rôle de tuteur de développement [...] apparaissant comme des tuteurs de résilience. Rappelons que ces rencontres fondatrices sont des personnes qui vont contribuer à changer la trajectoire de vie, en aidant à se

sortir de situations difficiles, en encourageant l'expression de talents, en révélant des ressources et des compétences » (Anaut, 2016, p. 74). Ces trajectoires de vie, évoquées par Anaut, sont au cœur de la présente recherche. Il nous faudra de nombreuses expériences, l'éclairage nouveau de théories encore inexplorées à ce stade et de nombreux tâtonnements avant que nous découvrions un moyen pour dessiner ces trajectoires.

a) *Evolution de la méthodologie*

Nous avons continué à rencontrer des femmes hébergée au Goéland pour affiner la méthode et aussi, il faut le dire, apprendre à gérer ces situations émotionnellement difficiles. Une formation de deux années à la pratique thérapeutique en Thérapies Brèves Orientées Solution (Institut Narration) nous a particulièrement aidé à recevoir ces témoignages et à gérer notre positionnement personnel dans le maintien voulu d'une ouverture émotionnelle.

Nous avons, dès le début, pris le parti d'une certaine proximité émotionnelle mesurée pour éviter, tant que possible, toute interprétation de froideur ou d'indifférence. Dans les moments particulièrement éprouvants sur ce plan, nous ne dissimulons pas notre propre ressenti et laissons transparaître, à minima possible, notre sensibilité émotionnelle à l'expression du narrateur. La cohérence intersubjective que nous recherchons dans la relation ne semble pas souffrir de ces quelques échanges qui ont vu couler une larme ou exprimer, par le silence, une gorge trop nouée que pour poursuivre une phrase. Tant que faire se peut, nous gardons une posture compatissante et bienveillante avec la distanciation la plus minime possible pour rester à la fois distant et proche.

Cette distance et cette proximité sont difficiles à cerner et surtout à décrire. Nous pensons néanmoins qu'il est important de rapporter ce point ici car cette posture n'est probablement pas étrangère à un accès si souvent ouvert à une forme d'intersubjectivité suffisamment profonde que pour aider à amorcer les souvenirs et construire un récit qui fasse sens. Nous semblons offrir, par notre personne et notre posture, une base de sécurité suppléante et provisoire à partir de laquelle peuvent se dévoiler les attachements de l'enfance et les influences dans les relations actuelles (Delage, 2005, p. 407).

Cinq femmes seront ainsi entendues et quatre d'entre elles désireront continuer à tisser leur récit lors d'un second entretien. Nous apprendrons à mieux utiliser les outils et aussi à développer notre posture dans une ouverture plus grande que celle qui cadrait la démarche scientifique première axée sur la seule exploration des trajectoires de vie, question à la base de la présente recherche. Car nous avions compris l'apport émancipateur possible de la méthode.

Dans le cours de ces entretiens, nous viendra l'idée du flashback d'inclusion active que nous développerons plus loin. Nous comprendrons que l'utilisation du récit n'est pas qu'une méthodologie scientifique pour se servir et servir la science. C'est aussi, et peut-être avant tout, un magnifique outil de développement de ressources personnelles qui ont parfois, et même souvent, été oubliées, déniées ou enfouies par ces personnes fracassées.

6) Amarrage et ses jeunes

Nous voilà enfin auprès des populations que nous voulions aborder : des jeunes. Les outils sont prêts et les précautions que nous avions jugées bonnes de prendre ont été prises.

Il nous fallait à présent formaliser les outils pour s'assurer que nous mettions toutes les précautions méthodologiques en place pour qu'aucun aspect épistémologique ne puisse mettre trop à mal la démarche.

3.3 Cahier des charges des outils

Le cahier des charges comporte trois dimensions : temporelle, spatiale et de mouvements. Le positionnement concret de ces dimensions de la vie du jeune, sur le papier et dans la structuration du récit, ne pouvait être contraint à aucune forme d'objectivation formelle. La réalité qu'il nous décrira au travers de sa narration est sa réalité. Nulle contrainte spatiale institutionnelle (l'école, la famille ou autre, culturelle ou relationnelle), aucune borne temporelle calendaire figée (date ou année scolaire fixée scrupuleusement) ne seront exigées, ou même présentées, pour laisser totalement libre cours à l'élaboration flexible du récit, de son récit. Les mouvements, représentant les dynamiques transitionnelles dans la construction du sens (réflexions au présent et liens entre les deux premières dimensions), pourront se faire par

l'appropriation par le narrateur de l'ensemble des mentions inscrites sur les documents. Pour ce faire, il n'y aura que ses mots à lui qui y seront couchés. Si nécessaire, un minimum de notices autres seront apposées mais alors mises entre parenthèses.

Le premier objectif de ce cahier de charge est d'établir les bases de ce que sera, ou devrait idéalement être, le mode relationnel entre le chercheur et les individus issus des populations cibles. Ce point comporte deux sous-questions : Le respect de la personne et le respect d'un cadre épistémologique.

1) Respect de la personne

Pour ce qui touche à la personne, notre préoccupation concerne son intégrité dans son ensemble : physique, morale, intellectuelle, psychique. Vaste sujet à embrasser que celui de l'intégrité. Aucun aspect n'est à écarter d'entrée de jeu. L'importance de cette considération touche plusieurs plans : d'un côté il y a celui du jeune, d'un autre il y a aussi l'assurance, pour celui qui nous confie le jeune, que nous avons pris nos responsabilités en estimant au mieux la portée de nos actes.

Pour rassurer la direction des institutions de notre intégrité dans nos intentions à l'égard des jeunes, nous avons demandé et obtenu pour nous-même des autorités nationales un extrait de casier judiciaire délivré spécialement pour l'exercice d'un emploi en présence d'enfants. Nous n'en avons pas fait état et il ne nous a pas été demandé dans le cadre de nos recherches, mais il nous semblait important de pouvoir répondre positivement à la moindre sollicitation allant dans ce sens.

L'intégrité, en dehors de son sens physique, est sujette à plusieurs questionnements importants. Un premier point serait celui de la confidentialité. Il semble évident et facile à circonscrire, de prime abord, de par le seul respect d'un cadre déontologique. Mais il n'en est rien car nous savons que nous allons toucher des points potentiellement très intimes et sensibles dans le vécu des personnes et en même temps que nous devons collecter leur témoignage pour en faire un usage ultérieur et extérieur au cadre intime de la rencontre en entretien individuel. Le mouvement de rencontre avec l'intimité de la personne

et l'exercice d'extraction d'un substrat scientifique pour analyse ultérieure donnent l'impression de vouloir mélanger l'eau et l'huile.

Ce cahier des charges que nous avons élaboré est dès lors un outil précieux pour bien circonscrire ce que nous voulons faire, pourquoi nous le faisons et comment nous comptons nous y prendre. Outre de nous aider à conceptualiser et collecter les outils, il nous permettra d'exprimer clairement, à l'ensemble des interlocuteurs que nous rencontrerons, que nous avons bien pris en compte, en tous cas du mieux qu'il nous a semblé possible de le faire, l'ensemble des paramètres touchant à l'intimité et à la confidentialité dans nos démarches.

Nous écrivons « interlocuteurs » car nous savons que nous aurons à interagir avec d'autres personnes que les individus que nous rencontrerons en entretien. Ne l'oublions pas, les populations visées pour la présente thèse sont composées d'adolescents, donc de mineurs d'âge. Nous ne nous adresserons donc jamais directement à eux pour initier un entretien individuel, mais bien aux personnes investies d'une autorité ou d'une responsabilité à leur égard. Ce n'est donc pas seulement dans un cadre interindividuel que nous devons inscrire les modalités du travail, mais bien dans un contexte institutionnel parfois complexe. Les jeunes que nous rencontrerons sont tous confiés à l'institution d'Aide à la Jeunesse avec laquelle nous collaborerons, par ordonnance d'un mandat qui émane d'une autorité administrative ou judiciaire. Ce mandat, outre de stipuler les attentes et le projet pédagogique particulier pour lequel l'autorité mandate l'institution, délègue également l'autorité nécessaire pour mener à bien sa mission sur le jeune à la direction de cette institution et aux équipes d'intervenants psychopédagogiques.

Au regard de ce cadre institutionnel complexe, on perçoit directement l'importance de la transparence dans tous les aspects de la démarche. Nous entrerons en relation avec plusieurs institutions pour leur demander d'avoir accès aux jeunes sous leur responsabilité. Le projet de recherche les a toutes séduites, mais ce n'est pas pour autant que nous pourrons commencer à travailler du jour au lendemain. Ainsi, à titre d'exemple, l'une d'entre elle, la première que nous avons abordée, nous demandera de préalablement rencontrer l'ensemble de l'équipe psychopédagogique pour présenter le cadre des travaux. Nous pensons que le passage par cette étape avait, dans l'esprit

des directions, deux buts principaux : le premier de s'assurer qu'il y avait consensus sur la validité de notre démarche, le second d'obtenir la coopération des intervenants. L'initiative est excellente car elle avait également pour but de proposer à la discussion les critères de sélection des jeunes qui participeraient, de même que le mode d'introduction pour inciter le jeune à venir vers nous pour un entretien individuel. Il nous faudra de nombreux mois pour organiser cette réunion car elle devait rassembler tous les intervenants de l'ensemble des projets pédagogiques de l'institution de même que sa direction générale et la psychologue.

Nous avons donc fait une présentation et l'accueil a été excellent. Tous ont approuvé avec enthousiasme le projet de recherche. Suite à ces discussions riches et intéressantes, nous avons convenu de modalités pratiques portant tant sur les jeunes à cibler prioritairement, que sur la manière de leur proposer de nous rencontrer, ou encore sur la disponibilité d'un local suffisamment discret pour que le jeune se sente en confiance pour parler sans être entendu ou vu. Nous prendrons bonne note de ces remarques pertinentes et nous les incorporerons dans le modus operandi.

Dans cet exemple des premières démarches, il ressort de manière évidente que la confidentialité est un point délicat qui se dénoue par la confiance dans un cadre multipartite. Mais chaque partie a également son cadre propre. Ainsi, nous appliquerons une stricte confidentialité à l'égard des propos que le jeune nous livre. Mais il nous est apparu important de ne pas cloisonner outre mesure et de donner aux équipes éducatives un minimum d'information qui pourrait leur être utiles dans l'exercice de leur lien éducatif, mais sans compromettre la confidentialité. Nous avons, pour ce faire, opté pour un principe appliqué couramment dans le domaine psychothérapeutique avec les enfants : Le propos est strictement confiné dans la confidentialité, mais le processus de fonctionnement du jeune, que nous comprenons au travers de notre relation avec lui, peut être discuté avec les intervenants. Ce que le jeune nous dira restera dans la confidentialité, mais ce que nous découvrirons dans ses particularités comportementales, face à certaines situations de vie, pourront être partagées pour, par exemple, mieux orienter avec les équipes son projet pédagogique.

Le second point important dans le cadre de la confidentialité, est celui de l'enregistrement et de l'usage qui pourra en être fait. Dire à un jeune qu'on respectera une stricte confidentialité et immédiatement après lui demander si nous pouvons enregistrer notre conversation, a toutes les apparences d'un paradoxe. Nous découvrirons, dans la partie consacrée à la mise en œuvre des outils, comment nous expliquons aux jeunes l'usage strictement scientifique des données anonymisées qui ressortiront de la somme des discours du corpus d'entretiens. Une fois de plus, la mise au clair des intentions et de la manière de procéder semble, d'expérience, avoir suffisamment sécurisé les jeunes pour accepter de s'ouvrir à la narration et, dans la quasi-totalité des cas, avoir fait abstraction de l'enregistreur dont ils avaient même oublié la présence.

Le respect de la personne et de la confidentialité de ses propos est également un point qui a un effet de rebond dans le sens où la sécurisation offerte par la confidentialité sécurise autant le jeune dans son rapport à nous qu'à lui-même. Quelques jeunes ayant commis des actes qualifiés d'infraction et étant toujours en situation particulièrement tendue ou conflictuelle avec la justice, leur famille ou d'autres intervenants, nous montreront une méfiance parfois soudaine et une fermeture tout aussi franche que subite en se souvenant que l'enregistreur est sur la table. Par contre, quand un rapport de confiance s'établit et que le jeune ne voit nullement en nous un miroir susceptible de juger en quoi que ce soit ses propos et ce qu'ils recouvrent, les boîtes noires s'ouvrent de plus en plus largement et le dispositif d'enregistrement est dès lors mis en invisibilité.

Enfin, et nous l'avons déjà évoqué, l'intégrité recouvre également un volet particulier quand le sujet que nous rencontrons est susceptible d'avoir été exposé à des évènements ou des situations traumatisants. La stricte confidentialité et le sentiment de confiance et de bienveillance que les jeunes semblent ressentir en notre présence, nous portent à croire que nous avons mis en place un dispositif qui soit à la fois respectueux de la personne et de l'intégrité de son équilibre psychique et moral.

2) Espaces

a) *Espaces culturels; relationnels; géographiques; intérieurs; imaginaires*

Les sujets que nous avons rencontrés ne partagent comme point commun entre eux, a priori, que la confrontation au fracas dans le cours de leur vie. Faire l'objet d'une ordonnance administrative ou judiciaire des autorités de l'Aide à la Jeunesse pour que le jeune soit confié à une institution, n'est pas une situation anodine. Il ne s'agit pas d'un décrochage scolaire passager pour une raison fortuite ou par influence imprévisible. Ce sont, pour la grande majorité, des situations familiales et/ou sociales difficiles et bien enkystées. Si ce n'est un danger avéré, ces jeunes sont tous considérés comme étant en situation difficile, à risque pour eux-mêmes ou pour autrui. Mais en dehors de cette particularité, rien ne nous permet de mettre ces jeunes dans le tiroir d'un idéal-type composé de déterminants sociaux quelconques ou de toute autre forme de rationalité, sans courir le risque d'une catégorisation qui cliverait le rapport de non-jugement que nous voulons instaurer. Les origines sociales, culturelles, économiques, religieuses et toutes autres formes de distinctions ne peuvent en aucun cas organiser une structure relationnelle qui établirait une distance entre le jeune et nous. Nous recevons son histoire et nous désirons *le* comprendre. Le distinguo est d'importance : ce n'est pas l'histoire pour elle-même et son contexte historique, géographique, politique, religieux qui nous intéressent, mais bien *son* histoire. En d'autres termes, c'est le sens que *lui*, le narrateur, donne à l'histoire qu'il nous raconte qui est intéressant pour nous, et rien d'autre. Si nous nous intéressons à un moment ou un autre au contexte, ce ne sera que pour mieux situer et baliser *son* espace intérieur à lui dans lequel son histoire fait corps et qu'il nous faudra comprendre pour en extraire ensemble le sens qu'il y trouve.

b) *Eviter les schémas institutionnels: école; famille; hiérarchiques; ...*

Les espaces sont aussi ceux qui nous marquent d'une identité gigogne : la famille qui nous donne un nom ; l'école qui fait de nous un élève d'un établissement particulier, dans un quartier particulier et dans une filière scolaire particulière ; les centres, hôpitaux, institutions qui les ont accueillis, hébergés,

soignés sont autant d'entités labélisantes qui étiquetteront le délinquant, le dépressif majeur suicidaire, le sans-famille.

Les pyramides hiérarchiques, perçues ou réelles, implicites ou explicites, contribuent également à imposer des espaces que nous voulons éviter. Ainsi, nous sommes, si rien ne vient contrarier les a priori, des chercheurs, des scientifiques, des « gens qui savent tout ». Il nous faudra trouver la parade à ces enfermements. Dans ce cas précis, nous prendrons la position de mettre le jeune comme seul expert de lui-même. Nous ne détenons que des théories dans des livres, mais lui seul sait qui il est et où il en est dans sa vie. Nous ne prétendrons pas en savoir plus qu'il n'en sait sur son histoire et sur ce qu'il a traversé. Nous lui proposerons parfois des grilles de lecture et des référentiels théoriques. Mais nul autre que lui ne se l'appropriera pour en faire un outil opérationnel d'une meilleure compréhension du *soi* qui est le sien.

3) Temporalités

a) Temporalités chronologiques; épisodiques

Il en va des espaces comme des temporalités. Nous éviterons tout enfermement dans des contraintes calendaires. « J'avais plus ou moins 9 ans » ; « c'était avant ou après ma 5^{ème} année, je ne sais plus très bien », ces indications seront utilisées pour situer temporellement l'évènement dans le fil du discours, mais à aucun moment nous n'insisterons sur la précision temporelle historique d'un quelconque évènement. Les faits saillants font sens dans la temporalité du fil de la narration. La cohérence ou l'incohérence entre la temporalité du récit et le temps calendaire est elle-même féconde par une « dialectique de l'entrecroisement » que Ricoeur qualifie comme « des processus croisés de fictionnalisation de l'histoire et d'historicisation de la fiction » (Ricoeur, 2007, p. 442). Il voit, dans cet entrecroisement, une « certaine unification des divers effets de sens du récit ».

« La temporalité du récit, distincte de celle du calendrier, témoigne ainsi du travail du narrateur pour instaurer une concordance là où sa mémoire biographique ne lui donnait accès qu'à des bribes éparses d'événements disjoints. Le récit a donc aussi pour fin de surmonter les discordances qu'impose la temporalité vécue du sujet. C'est le rôle du récit de mettre de la

concordance dans cette hétérogénéité temporelle et d'humaniser ainsi le temps. Le travail du récit consiste à mettre en concordance ce qui discorde. Là où l'expérience vive était expérience d'une discordance, l'action narrative, en tant que mise en concordance, "répare la discordance" (Ricoeur, 1983) » (de Villers, 2011).

4) Mouvements

Le mouvement, c'est précisément « la mise en concordance de ce qui discorde » mais en ajoutant les espaces aux temporalités. Les temporalités ne suffiraient pas à circonscrire un récit. Les espaces, que nous avons décrits précédemment, structurent également un maintien de soi dans un tout cohérent. Et réparer les discordances par l'action narrative y trouverait un intérêt dans les mouvements entre les différents espaces du soi et les temporalités hétérogènes du soi. L'évocation d'un lieu ouvrira le théâtre d'une action qui elle-même se situera dans une fenêtre temporelle dont seul le narrateur pourra dessiner les contours. Les traces dans la mémoire sont interconnectées dans des espaces de souvenirs composés d'émotions, d'images, de sentiments qui ne trouvent sens que dans le seul vécu au présent de la narration.

Le temps sera dès lors mis sur une échelle aussi souple que possible, et les espaces remplis du sentiment qui les a habités.

3.4 Pourquoi des ados ?

Il y a deux aspects qui nous guident vers eux : tout d'abord le simple fait que nous sommes inscrits dans le cadre des sciences de l'éducation et que notre intérêt premier se porte sur les jeunes. Ensuite, et surtout, que cette période qu'est l'adolescence apporte un matériau identitaire encore frais et, faisons le pari, encore malléable par l'influence de l'environnement. L'ado est un enfant qui n'est plus un enfant et un adulte qui n'est pas encore un adulte. Il porte encore en lui les ressources de l'enfance autant que les blessures encore fraîches qui l'ont entravé dans son développement. Son corps change et il sent en lui des forces qui le mettent sous tension. Il sait, conscientement ou inconsciemment, que la vie d'adulte, de parent, de contributeur actif à la

société, de partie indivisible et unique de la marche du monde pèse sur ses épaules. Il peut le nier ou le dénier, mais les faits sont là, son corps lui parle et le pousse à prendre un pari pour la vie. Qu'il se dirige ou se maintienne sur un chemin d'aliénation ou d'émancipation, il sent en lui une pression qui le pousse et qu'il comprend ou ne comprend pas ou mal.

L'adolescent, c'est encore un enfant proche de ses attachements, qu'ils soient sûres ou pas. « L'enfant supporte des absences de plus en plus longues de la mère mais il est toujours bouleversé de la même façon si elle ne revient pas au moment attendu par lui. L'adolescent conserve cette réaction en l'intériorisant, car il a tendance à la cacher à autrui, voire à lui-même » (Anzieu, 1995, p. 47). Cette configuration ambivalente décrite par Anzieu dans *Le moi-peau*, situe bien les relations à l'attachement durant cette période qu'est l'adolescence. Michel Delage apporte un regard convergent en décrivant cette période d'enjeux identitaires et de reconfiguration où l'adolescent va avoir à s'autonomiser et où la qualité de ses attachements représente un atout majeur. Tout commence par le jeune enfant d'âge préverbal et la manière dont il aura pu construire ses premières représentations de soi en relation avec l'autre (le modèle interne opérant, M.I.O.) évidemment enrichies par les étapes ultérieures du développement, dont l'adolescence. (Delage, 2008, p. 82)

La période de l'adolescence nous apporte à la fois une opportunité particulière pour tracer des trajectoires de résilience et aussi, et peut-être surtout, une période de la vie, une phase particulière du développement, encore ouverte sur de nombreux possibles pour des jeunes en grande difficulté. Trois éléments majeurs caractérisent cette phase pour les adolescents : les nouvelles capacités cognitives acquises ; la poussée vers l'autonomie ; l'attraction sexuelle et les relations avec les pairs.

1) Capacités cognitives

Il apparaît que l'adolescent accède à la pensée formelle, c'est-à-dire à des compétences nouvelles pour le raisonnement abstrait. Il peut ainsi mettre en perspective ses différentes expériences et relations avec les figures d'attachement de l'enfance, les comparer, les relier, les séparer. Cela signifie qu'il accède (en général au début de l'adolescence) à la pleine capacité de

différencier et lier tout à la fois ses représentations de soi avec chacun des parents et avec les deux parents ensemble, ainsi que ses représentations des relations que les parents ont entre eux comme couple conjugal (Delage, 2007). De cette manière, toujours selon Delage, l'adolescent accède peu à peu au « modèle interne opérant partagé », c'est-à-dire aux représentations de la manière dont, au sein de la famille, on est relié les uns aux autres, et dont on prend soin les uns des autres. On peut ici évoquer la participation à un M.I.O. systémique qui permet à chacun d'évaluer en partie les M.I.O. de chacun, d'anticiper les projets et les actions des autres. Cela signifie que l'adolescent, pour peu qu'il soit suffisamment « sûre », « acquiert une bonne dextérité dans le partenariat corrigé quant au but (J. Bowlby, 1978-1981) avec chacun des parents et avec les parents ensemble car il se montre capable de prendre en compte à la fois le point de vue de ses parents et le sien propre. Il a acquis de fait une notion de soi qui se dégage du seul regard des donneurs de soins » (Delage, 2008, p. 82).

Le niveau d'évolution des capacités cognitives évoquées par Delage représente un critère de sélection important pour cibler les jeunes qui participeront à la recherche. Les intervenants psychosociaux évalueront par eux-mêmes ce critère sans grille formelle. La capacité d'un jeune à s'engager dans le récit de sa vie sera estimée, de manière individuelle, en rapport avec la qualité de son expression de même que la profondeur et l'étendue de l'évocation de certains aspects objectifs et subjectifs de sa vie. Mais si nous insistons sur ce point, c'est essentiellement en raison des caractéristiques principales de la population ciblée. Pour peu qu'ils soient encore présents dans l'éducation des jeunes, leurs milieux familiaux sont majoritairement carencés avec des styles d'attachement qui ne les sécurisent pas ou peu au présent et qui les ont souvent très peu sécurisés dans la petite enfance. Les M.I.O. systémiques sont complexes alors même que le nombre de protagonistes impliqués dans les dynamiques familiales est souvent très faible, si pas réduit à la simple expression de la famille monoparentale socialement isolée. Les traumatismes développementaux, cumulés ou non à d'autre formes de traumas, peuvent avoir mis à mal le développement cognitif de jeunes que nous avons rencontrés (Pourtois, Humbeeck et Desmet, 2012). Pris dans les conflits

de milieux familiaux polymorphes, ces jeunes ont eu à se dégager, parfois très tôt, du seul regard des donneurs de soins qu'évoque Delage. Mais il n'en reste pas moins que leurs capacités cognitives s'étoffent à l'adolescence de même que leurs possibilités d'accéder pour eux-mêmes à un néo-développement. Sortir d'une aliénation à un trauma peut alors grandir le jeune quand il est motivé à trouver un sens à sa vie.

2) La poussée vers l'autonomie

Reprendons l'analyse de Delage concernant les trois éléments majeurs amenant un jeune à revisiter ses attachements et, cette fois, sur l'axe de l'autonomie. « De ce point de vue, on a eu l'habitude de considérer l'adolescence comme une deuxième phase du processus de séparation-individuation (Blos, 1979 ; Stierlin, 1977) après la première phase connue dans la petite enfance (Mahler, 1968). Dans cette deuxième phase, l'adolescent acquiert ou conforte une identité stable en se différenciant des autres, et en particulier des autres membres de la famille auxquels il est pourtant lié » (Delage, 2008, p. 83). Dans ce processus de séparation-individuation, il est habituel, selon Delage, de mettre l'accent sur le travail psychique individuel de séparation, c'est-à-dire sur le désengagement, sur l'élaboration du manque. L'attachement de son côté met l'accent sur la dimension relationnelle en soulignant la qualité de la présence. Il y a là une contradiction apparente. D'un point de vue développemental, on peut se demander si c'est la capacité à se séparer et à vivre le manque qui est plus formatrice, ou bien la capacité à maintenir la relation. Il faut sans doute l'intégration et la régulation des deux aspects qu'on peut concevoir comme une oscillation dans l'importance prise par l'un ou l'autre au gré du développement et des événements vécus. Du côté de l'adolescent et du point de vue de l'attachement, certaines particularités doivent être soulignées : « D'abord, des deux composantes de l'attachement – recherche de sécurité et ouverture au monde avec exploration de l'environnement –, c'est la deuxième qui chez l'adolescent "sûre" est habituellement activée. C'est sa désactivation, lors d'obstacles rencontrés sur la voie de l'autonomisation qui amène l'adolescent à une recherche de sécurité » (Delage, 2008, p. 83- 84).

Ensuite, cette recherche de sécurité n'amène pas habituellement l'adolescent à s'orienter vers ses parents sauf en cas d'obstacle majeur. La plupart du temps, il a recours à ses intérriorisations et/ou à ses pairs, quelquefois à d'autres adultes. Toujours selon Delage, on ne doit pas se méprendre sur cet aspect des choses. L'adolescent ne peut procéder de la sorte que dans la mesure où il sait pouvoir compter sur le soutien inconditionnel de ses parents s'il en a vraiment besoin. Ce n'est pas le soutien explicite des parents qui compte le plus. C'est la qualité de leur présence, c'est une réalité relationnelle stable et rassurante qui est ici importante, car elle contextualise la dynamique adolescente. « On peut évoquer ici une base familiale de sécurité (Byng-Hall, 1990). C'est précisément parce qu'il sait pouvoir compter sur cette base de sécurité que l'adolescent va explorer d'autres attachements. C'est même pour cela que l'adolescent "sécuré" peut entrer en conflit avec ses parents. De cette manière, il expérimente et vérifie que le conflit, quel qu'il soit, ne remet pas en cause l'inconditionnalité de la base de sécurité » (2008, p. 84). Parents et adolescents, s'ils ont bien développé entre eux des attachements sûres savent conserver des relations positives malgré certains désaccords. C'est au fond de cette manière que l'adolescent parvient à vivre dans la croissance, l'apparent paradoxe entre autonomie et attachement aux parents. « Dans sa version "sécuré" l'attachement n'est pas dépendance. Il est maintien du lien positif avec les parents, dans la continuité des attachements de l'enfance. C'est dans la version "insécuré" que l'attachement est confondu avec la dépendance et que la crise d'adolescence revêt la signification d'une rupture ou d'une menace de rupture » (2008, p. 84). Les adolescents doivent répondre à des questions visant à déterminer leur principale figure d'attachement : « 80 % d'entre eux désignent leur mère quand ils sont sûres, tandis que deux tiers désignent un ami ou un membre de la fratrie quand ils sont insécurés » (Delage, 2008, p. 84).

Cette description de la poussée vers l'autonomie et ses aléas nous semble d'une grande importance car, malheureusement, volontairement ou involontairement, consciemment ou inconsciemment, la bientraitance n'est pas souvent au rendez-vous dans les trajectoires de vie de jeunes en situation sociofamiliale difficile. Or aujourd'hui, pour que ces jeunes, comme pour les

autres en cas de traumatismes, bientraitance rime avec résilience et celle-ci ne peut se réaliser dans un vide social (Pourtois, 2009, p. 10). Pour s'en sortir, quand on a connu des conditions de vie difficiles, on a besoin de mains tendues, de relations d'attachement multiples et sécurisantes, facteurs de protection majeurs pour (re)construire des modèles d'interaction soi-autres propices au développement. « Les éléments fondamentaux de résilience se situent tout à la fois au sein du milieu familial et dans le support social » (Pourtois, 2009, p. 10).

3) Relation avec les pairs, l'attachement et la sexualité

Revenons à Delage et au troisième élément majeur qui caractérise, selon lui, cette phase particulière de la vie qu'est de l'adolescence. Les relations avec les pairs sont alors spécialement importantes. Elles vont orienter les relations sociales ultérieures et les relations professionnelles. L'attachement va désormais revêtir une coloration particulière. En effet au fil de ses expérimentations et du développement de sa maturité, l'adolescent va devenir capable de donner plus de consistance aux relations amicales. Il va devenir susceptible de s'orienter en fin d'adolescence, ou au début de l'âge adulte vers ce que les anglo-saxons nomment l'amour romantique. Cela signifie, pour Delage, une relation affective forte et exclusive à un ou une partenaire associée ou non à l'exercice de la sexualité (2008, p. 84).

Selon lui, au cours de cette évolution, étalée tout au long de l'adolescence, plusieurs changements s'effectuent :

- d'abord le jeune lui-même, en même temps qu'il découvre l'altérité, apprend la réciprocité. Au lieu d'être dans une relation asymétrique qui est celle de l'enfant recevant des soins, l'adolescent est désormais susceptible de donner autant que de recevoir, et de devenir une figure d'attachement pour l'autre ;
- ensuite, du fait de la coloration affective des relations avec l'autre, et du possible accomplissement sexuel, le contenu même de l'attachement se déplace un peu, de sorte que « sûre » ne signifie pas seulement « pouvoir compter sur... », « avoir confiance en... », mais aussi : « se sentir bien avec... ».

Donc finalement il se produit un nouvel équilibrage entre les attachements construits dans l'enfance et ceux établis et entretenus dans le quotidien des

relations avec les nouveaux partenaires. « Les *attachementistes* ont l'habitude d'affirmer que dans une relation durable de couple, chacun devient une figure d'attachement pour l'autre, substituée aux figures d'attachement de l'enfance. Pour ma part, et fidèle à une vision plus systémique, je considère qu'il y a plutôt ajout, adjonction et par conséquent une certaine dialectique entre ce qui relève des M.I.O. construits dans l'enfance, et ce qui relève de l'attachement expérimenté dans les relations amoureuses » (Delage, 2008, p. 84- 85). Cette dialectique s'effectue, selon lui, avec beaucoup de flexibilité dans les attachements sûres, de sorte que c'est sans obstacle majeur que l'attachement construit avec un partenaire prend le pas sur les relations d'attachement avec les parents. Dans ces conditions les différentes figures d'attachement et les représentations relationnelles sont bien maintenues liées et différenciées. C'est sans doute de cette manière qu'au début de l'âge adulte, il devient possible à l'individu de se représenter comme potentiel donneur de soins à un enfant et de s'imaginer comme devenant parent.

« Tout cela devient beaucoup plus difficile dans les attachements insécurisés, soit que s'opèrent des mises à distance, des clivages dans les représentations entre attachements de l'enfance et attachements dans le couple (attachements "détachés"), soit que s'opèrent des confusions, des empiètements entre attachements de l'enfance et attachements dans le couple (attachements "préoccupés") » (Delage, 2008, p. 84- 85).

Ce troisième élément des reconfigurations des attachements à l'adolescence est, dans le cas présent, doublement intéressant. Non seulement il explique les difficultés du jeune à s'investir dans la relation, mais il donne aussi des pistes de compréhension des origines possibles de la difficulté de certains parents à être parents et, remontons un pas plus loin, du malheur de ces mères et de ces pères qui se retrouvent d'autant plus démunis que leur malheur est ou a été grand. Comment trouver une stabilité affective indispensable à une construction identitaire dans des circonstances où les parents sont affectivement carencés et donnent une éducation lacunaire centrée sur une difficulté d'être avant celle d'être parent ?

4) Une perspective développementale

Dans le premier chapitre de *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Dumas décrit l'évolution de l'enfant dans une perspective développementale et plus particulièrement de trajectoires, dans des situations difficiles, de déviations développementales. Selon lui, la plupart des troubles psychopathologiques de l'enfance et de l'adolescence ne sont pas la manifestation d'un état médical ou somatique qui suit une évolution plus ou moins déterminée, mais davantage celle de processus développementaux dans lesquels les relations affectives et sociales de l'enfant et ses capacités d'auto-organisation ne sont pas optimales. Dans cette perspective, chaque être humain suit une trajectoire développementale qui favorise plus ou moins son adaptation personnelle et sociale, et « les troubles psychopathologiques ne sont pas des entités nosologiques stables, mais plutôt des *déviations développementales en évolution constante*. L'enfant n'a pas l'autisme ou l'anxiété de séparation – comme il peut avoir le diabète ou la rougeole –, mais développe plutôt un mode de fonctionnement dans lequel les symptômes de ces troubles deviennent de plus en plus caractéristiques de son comportement et évoluent en fonction des conséquences multiples qu'ils entraînent » (Dumas, 2015, p. 49, 50).

L'adolescence, c'est l'âge de tous les risques et des émotions à fleur de peau, mais c'est également le dernier âge de l'enfance dont la plasticité cérébrale et l'évolution développementale laisse une fenêtre d'opportunité qu'il nous semble plus qu'opportun de saisir (Botdorf, Rosenbaum, Patrianakos, Steinberg et Chein, 2017). Optimiser ses capacités d'auto-organisation, créer du lien pour entretenir, faciliter ou renforcer des relations affectives et sociales, voilà un merveilleux défi pour toute personne en relation psycho-socioéducative avec des jeunes en souffrance.

5) Boucler la boucle de l'attachement par le sens

L'énigme du désir et la quête de sens sont, selon de Villers, aux fondements de l'entreprise narrative en l'inscrivant dans la perspective d'une quête de sens pour l'histoire du sujet et, peut-être plus particulièrement, pour l'histoire encore à écrire d'un adolescent. Il pose les questions suivantes : « Qu'est-ce qui met en mouvement l'être humain ? Qu'est-ce qui le décide à engager son désir

dans la recherche de ce qui peut faire sens pour sa vie ? » (2011). Alors qu'il fait quotidiennement l'expérience d'un matraquage des significations assénées par le marché, l'individu contemporain ferait l'épreuve d'une fuite du sens qui le laisse insatisfait.

« Alors que le registre des significations (“ceci veut dire cela”, “on doit faire comme ceci”, etc.) envahit la scène au point de le désorienter, l'individu tente de retrouver cet arrière-monde⁶ où les significations sont transies de présence, d'une présence charnelle qui fait trace dans l'épaisseur de la langue. **Ces traces font mémoire du nouage du registre des significations avec celui du sens sexuel et, plus largement de la libido que le sujet traduit en demande d'amour**⁷ » (de Villers, 2011). À la source de cette quête se laisse deviner, selon de Villers, la figure de l'autre maternel sans qui le petit d'homme serait mort dans la déréliction. Obtenir les signes de son amour a donc été vital, l'angoisse étant le signal que ces signes sont brouillés ou qu'ils viennent à manquer et, partant, que le sujet ne manque plus à la mère (2011).

Nous découvrirons, au cours des travaux, que le besoin de signes de cet amour pour apaiser une angoisse profonde est au cœur de la souffrance de nombreux jeunes. Par nature, mais aussi en réponse à ces angoisses, ces adolescents peuvent se définir principalement par un rapport au présent. Nous donnerons pour mission aux outils que nous développerons d'ouvrir, autant que faire se peut, les fenêtres trop souvent étriquées de leurs temporalités. Nous proposerons aux jeunes de regarder par l'ouverture de cette fenêtre pour observer, ensemble, le cours de sa vie passée. Des traces de réponses adéquates à une demande d'amour existent parfois dans la mémoire des sujets. Il nous appartient de les faire émerger des brumes de la mémoire traumatique. Mais il arrive que les recherches restent infructueuses par absence ou par occultation de traces dans la mémoire, quelle qu'en soit la raison. C'est ce constat qui a ouvert la réflexion à une alternative émancipatoire par le *flashback d'inclusion active* que nous présenterons dans les outils que nous avons développés (voir p.210). Quoi qu'il en soit, que ce soit par la

⁶ Arrière-monde que d'autres auteurs qualifient d'« arrière-fond » dans un sens similaire (Lejeune et Delage, 2017, p. 272) et que nous reprendrons ultérieurement.

⁷ C'est nous qui insistons ici en mettant ce passage en gras.

présence ou dans l'absence de la chaleur d'un lien du passé ou dans les traces traumatiques de l'adversité, il nous appartient d'offrir au mieux un environnement sûre aux narrateurs pour tenter de donner du sens à cet *arrière-monde* et construire un avenir.

3.5 Population des jeunes de l'Amarrage

Comme nous l'avons décrit, l'association d'aide à la jeunesse l'Amarrage comporte différents projets pédagogiques. Chacun a pour mission de répondre à la demande particulière de l'autorité administrative ou judiciaire de l'Aide à la Jeunesse, en réponse à la problématique du vécu du jeune.

Les jeunes que nous rencontrerons seront principalement issus des projets suivants :

1) Cap Solidarité (séjours de rupture) :

Nous rencontrerons les jeunes au retour de leur séjour au Bénin, en Moldavie ou en France. Ce sont des filles ou des garçons qui ont entre 15 et 18 ans. Les problématiques rencontrées sont diverses. Il peut s'agir de décrochages sévères et multiples, faits de scolarités abandonnées ou larvées depuis parfois plusieurs années. Les missions qui sont confiées par les juges ou les autorités administratives sont d'ordre de la resocialisation et du retissage de liens avec le milieu familial.

Le projet s'étale sur trois phases :

La phase de préparation en Belgique qui dure un mois.

Le Séjour à l'étranger qui dure trois mois et se déroule dans un village traditionnel africain, en Moldavie ou en France : tâches quotidiennes au sein de la famille d'accueil, engagement dans divers projets locaux, immersion dans des activités professionnelles (menuiserie, soudure, maçonnerie, coiffure, ...), découverte de la région et de la culture,

L'accompagnement psychosocial et éducatif du jeune et de sa famille par l'équipe se poursuit ensuite pendant trois mois après son retour.

2) Le Chenal (équipe mobile) :

Le Chenal est une équipe mobile d'intervention globale psychosociale agissant dans le milieu de vie de l'adolescent.

Cette équipe propose un accompagnement réactif, mobile et flexible. Il s'agit d'un service généraliste de terrain proposant des réponses diversifiées aux problématiques que présentent les jeunes (13 à 18 ans) en situation de tension aigüe momentanée ou chronique dans leur milieu de vie (crises récurrentes, épuisement de la famille/institution, mise en danger du jeune ou de son entourage).

Suite à un mandat délivré par une autorité administrative ou judiciaire de l'Aide à la Jeunesse, le service intervient dans les 48h en apportant son aide directement dans le milieu de vie du jeune : famille, familier, accueillant ou institution.

Si la tension aigüe persiste malgré cette intervention et si le jeune est déscolarisé, un moment de Time Out est proposé grâce à différents outils. Ces réponses sont non exhaustives et cumulatives : Stage action en entreprise, Centre de jour, Mini-expédition 'one to one' avec un éducateur (24 à 72 h), hébergement temporaire dans une maison de l'Amarrage (24 à 72 heures), hébergement chez un accueillant partenaire (fermes belges, 24 à 72 heures).

Les résultats attendus sont multiples : éviter le recours au placement ou à des mesures plus lourdes, éviter d'en arriver à une situation de rupture qui pourrait engendrer le renvoi du jeune de son institution ou encore de diminuer le temps de placement d'un jeune en institution.

3) Les maisons d'accueil

L'Amarrage dispose de quatre structures d'accueil. Elles ont pour mission d'accueillir et accompagner durant une période plus ou moins longue de leur vie les enfants de 3 à 18 ans qui vivent d'importantes difficultés sociofamiliales. Les familles et les proches restent impliqués dans la vie de l'enfant.

Ces structures à taille humaine accompagnent les enfants au quotidien, à travers deux projets différents :

- La Maison verticale mixte : Maison d'hébergement qui accueille et accompagne des enfants de 3 à 18 ans. Ils vont à l'école et ont des activités à partir de la maison, ils sont accompagnés au quotidien par une équipe éducative.

- Le projet Ados qui comprend deux outils :

Un espace communautaire pour des jeunes entre 15 et 18 ans : outil de prise en charge intermédiaire entre la maison d'hébergement et la mise en autonomie. L'objectif est d'apprendre à se responsabiliser.

La mise en autonomie : les éducateurs accompagnent certains ados (à partir de 17 ans) dans leurs projets individuels (dans un lieu de vie extérieur : vie en kot, studio).

CHAPITRE 4 : RESILIENCE

Nous avons été à la rencontre de ces populations qui ont accepté de nous aider à cheminer. De nombreux concepts sont à présent à explorer pour mieux ancrer la démarche dans son ensemble et tenter de comprendre, dans ce chapitre, ce que peut recouvrir ce mot : résilience

4.1 La résilience

Après la guerre du Vietnam, quand les soldats en revenaient avec des troubles du comportement, une nouvelle conception du traumatisme s'est répandue en Occident. Sur la base du constat des effets de l'exposition des soldats à des situations traumatisantes, de nombreux travaux se sont alors intéressés aux blessures psychiques. Dans sa préface à un ouvrage collectif particulièrement en phase avec le sujet de la présente thèse, *Récits et résilience, quels liens ?*, Cyrulnik situe les évolutions des recherches dans le contexte de ce moment particulier de l'histoire. Quand ces souffrances psychiques ont été reconnues, il a fallu se demander comment on pouvait les réparer. Les interprétations se sont alors inspirées des stéréotypes du contexte culturel. Certains, toujours selon Cyrulnik, ont dit que les blessés souffraient d'une faiblesse constitutionnelle. Ils étaient nés avec ce handicap, le moindre choc pouvait les casser. « Un tel concept n'était pas très éloigné d'un racisme où les bien-nés sont forts et les autres faciles à blesser » (Préface de Cyrulnik dans Lani-Bayle et Slowik, 2016, p. 10). Dans ce changement psychosocial important de la vision du monde, après la guerre du Vietnam, il situe le moment où l'on commence à moins s'identifier au vainqueur et où les préoccupations se centrent plus sur le blessé.

A la suite, dans les années 1980, il situe également l'apparition du concept de résilience. Ce concept de résilience a, par la suite, connu un grand succès parmi les chercheurs et dans la culture. Cet engouement a, toujours selon Cyrulnik, provoqué une « boursouflure sémantique où le mot a été mis à toutes les sauces » et où chacun prenait ce qui l'intéressait en l'interprétant à sa manière et lui donnant le sens qui lui convenait. Il décrit l'évolution des praticiens de l'époque qui se demandaient « comment, après une agonie

psychique due à un traumatisme, on pouvait aider des blessés à reprendre un bon développement. Il ne s'agit pas d'une guérison car ces gens ne sont pas malades, ils sont traumatisés – ce qui n'est pas pareil » (2016, p. 10). Quand, avant le trauma, dit encore Cyrulnik dans la préface, ils avaient acquis des facteurs de protection au cours de leur petite enfance et quand, après l'accident, ils ont été bien soutenus par leur famille et leur culture, ils reprennent un bon développement. Ce qui ne veut pas dire qu'ils oublient, au contraire, « ils gardent la trace de la blessure mais ils n'y sont plus soumis puisqu'ils peuvent en faire un récit, un essai, un roman » (2016, p. 10). La manière d'en parler jouerait alors un rôle majeur dans leur reprise évolutive. Quand le blessé est laissé seul, abandonné à sa souffrance, la résilience est difficile puisqu'il ne peut que ressasser son malheur. « Mais quand il est entouré et qu'il tente d'adresser un récit à une personne qui le sécurise, il élabore la représentation de son malheur et remanie le sentiment qu'il éprouve » (2016, p. 10)(Lani-Bayle et Slowik, 2016, p. 10).

Comment a évolué ce concept et dans quel cadre a-t-il émergé, et qu'en est-il advenu ? Cyrulnik nous guide encore mais cette fois en préfaçant un autre ouvrage qui revêt une importance particulière dans la présente thèse :

« Aujourd'hui, les publications, les congrès, les thèses, les groupes de recherche sur ce sujet sont innombrables et réalisés dans toutes les cultures et toutes les disciplines. Il fallait se mettre au clair et faire le ménage dans ces données disparates : c'est ce qu'ont fait Jean-Pierre Pourtois, Bruno Humbeeck et Huguette Desmet. Après l'entrée en fanfare dans la culture où le mot "résilience" a provoqué autant d'amour démesuré que d'hostilité par ignorance, ces auteurs ont été sur le terrain depuis le début de l'aventure. Ils proposent un bilan très clair. L'étude des ressources de la résilience est centrée sur l'éducabilité : "Il est toujours possible de découvrir en chaque personne un réservoir d'humanité... L'éducation est possible, partout, tout le temps et pour chacun, quel que soit l'état de sa vie." » (Pourtois et al., 2012, p. XII).

Cet ouvrage, *Les ressources de la résilience*, représente la cheville principale de l'articulation théorique et pratique de nos recherches. Nous y avons trouvé l'éclairage qui nous a semblé pertinent pour appréhender le concept de résilience de manière opératoire tout en consolidant un étayage théorique

indispensable. Les définitions et les concepts que nous proposons d'aborder à présent ont été sélectionnés par retour des pratiques de terrain et le nécessaire approfondissement de questionnements que les expériences soulevaient. Par étapes successives, nous avons développé des outils pour appréhender au mieux le sujet qui nous occupe. Nous observions ensuite les résultats et leurs effets et approfondissions la compréhension des phénomènes observés. A nouveau, nous remettions les outils sur l'établi et cherchions à repousser les limites de notre action et à mieux les comprendre. Il apparaît que la résilience est un concept observable, analysable et réfutable comme toutes les démarches scientifiques, mais c'est une recherche de praticien. Dans un laboratoire, on peut isoler une enzyme rare qui modifie un métabolisme, dit encore Cyrulnik, mais, sur le terrain, l'épistémologie est différente. Le savoir fragmenté des scientifiques doit être intégré dans une démarche dynamique. « Les médecins, les archéologues, les enseignants et bien d'autres disciplines savent intégrer des données hétérogènes, biologiques, affectives, psychologiques et socioculturelles. Ces démarches complexes nécessitent un entraînement à la pensée systémique » (Préface de Cyrulnik In Pourtois et al., 2012). Nous espérons être suffisamment entraînés à cette discipline de la pensée pour servir au mieux les travaux de recherche de la présente thèse et, dans la mesure du possible, pour aider les jeunes que nous rencontrons.

4.2 Couverture syncrétique de disciplines

La résilience est un concept, mais existe-t-elle réellement ? Le titre d'un ouvrage de référence sur le sujet écrit par Werner à qui on attribue le travail fondateur du concept même en témoigne : *Vulnérable mais invincible*. S'il fallait illustrer un paradoxe, cet exemple ferait bien l'affaire. Comment et pourquoi une impression d'invincibilité peut émerger d'une situation délétère qui ne laissait présager que d'une grande vulnérabilité ? Et pourtant, cela semblera évident pour ceux qui, comme Werner, auront suffisamment observé le vivant et se seront posé la question de savoir pourquoi la vie peut, parfois, avoir été la plus forte là où rien ne pouvait le laisser présager. Pour ceux-là qui auront été témoins de ce qui pourrait ressembler à une erreur du destin, la résilience aura pris assez de consistance pour devenir une évidence.

Alors comment l'appréhender et, comme nous le verrons, comment la définir ? Car comment pourrait-on parler d'un concept sans que sa définition ne soit préalablement donnée. Le pensée ne peut progresser qu'en s'organisant dans son élaboration autour de fondements théoriques. Cette base, cette épistémè comme souche culturelle d'un savoir, permettra non seulement d'étayer une pensée pour soi-même mais aussi, et peut-être surtout, de la mettre en mots pour la partager et lui donner une épaisseur suffisante que pour la faire exister.

La résilience est un phénomène physique étudié par les Sciences dites dures, et la métaphore illustrera pour d'autres disciplines « l'idée qu'un être humain peut résister à un trauma, tenir le coup et redémarrer » (Cyrulnik et Jorland, 2012, p. 8).

Cyrulnik précise ceci après avoir donné sa définition de la résilience que nous reprendrons plus loin et l'étendue des disciplines nécessaires pour la cerner : « Pour étudier les conditions de ces reprises développementales, il faut donc associer des chercheurs de disciplines différentes » (Cyrulnik et Jorland, 2012, p. 9). Le processus est à la fois, selon lui, biologique, psychoaffectif, social et culturel.

Dans une réflexion sur les frontières réciproques entre les sciences, le sociologue Marcel Mauss affirme ceci sur *les rapports réels et pratiques de la psychologie et de la sociologie* : « C'est aux confins des sciences, à leurs bords extérieurs, aussi souvent qu'à leurs principes, qu'à leur noyau et à leur centre que se font leurs progrès » (Mauss, 2002). Ces deux disciplines que sont la sociologie et la psychologie ne suffiraient pas à embrasser l'ensemble du réel de la résilience. Comme l'a abordé Cyrulnik ci-dessus, la biologie a également son mot à dire. Et nous pensons que là ne s'arrête pas la liste des disciplines concernées. Car si le degré de résilience est « fortement déterminé par les schémas d'attachement » (Cyrulnik et Jorland, 2012, p. 9), il sera difficile de faire l'impasse sur les recherches qui ont fondé la compréhension du phénomène et l'élaboration des théories de l'attachement. Ethologie animale et humaine, anthropologie, primatologie, biologie, psychologie et neurosciences, sans être limitatif, sont collégialement indispensables pour espérer aborder, sans pour autant avoir la prétention d'embrasser globalement, la complexité des mécanismes en présence dans ce phénomène fondamental.

De Gaulejac, dans un article sur la sociologie de Kaufmann où il interroge ce qu'est un individu et intitulé *L'ego sociologicus*, insiste également sur l'importance de l'interdisciplinarité. Il convient, selon lui, de retravailler les frontières disciplinaires, en particulier entre sociologie et psychologie, pour analyser les processus sociopsychiques qui fondent l'existence de l'individu, sa dynamique subjective, son inscription sociale, ses manières d'être au monde et son identité. Loin de s'opposer, le social et le psychique, quand bien même ils obéissent à des lois propres, s'étayent et se nouent dans des combinatoires multiples et complexes. « On attend d'une sociologie de l'individu qu'elle nous offre une grille de lecture de cette complexité pour mieux comprendre en quoi l'individu est un être autonome et déterminé, produit et producteur de la société, irréductiblement singulier et pourtant semblable à tous les autres » (de Gaulejac, 2002).

Pour nous, chercheurs en Sciences de l'éducation, c'est une belle opportunité que l'ouverture de ce vaste champ conceptuel autour de la résilience. La discipline des sciences de l'éducation est plurielle. Nous glanerons donc dans les champs scientifiques qui nous donneront du grain à moudre pour analyser et tenter de comprendre, pour aider les jeunes et agir avec pour seule finalité que celle d'offrir des perspectives émancipatoires.

L'éducation est *art et connaissance*, elle est tournée vers *l'action de former et d'enrichir l'esprit*. C'est *l'art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie*⁸. Quelle peut être la finalité de cet acte si ce n'est une émancipation ; s'émanciper de celui qui a agi par l'exercice de son art pour éduquer. Toute la question réside dès lors dans l'intention de celui qui a agi et de l'étendue de ses compétences dans l'exercice de son art. Deux questions importantes se posent dès lors : celle des compétences de celui qui éduque et celle de son intention, volontaire ou involontaire, consciente ou inconsciente, dans les actes qu'il pose à l'égard de l'éduqué. D'apparences

⁸ Selon les définitions de l'éducation du Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques (<http://www.cnrtl.fr/definition/education>), consulté le 12/12/2018

anodines, ces considérations auront une influence déterminante sur la compréhension du vécu des populations que nous avons rencontrées. Comment évoquer la pathologie des traumatismes relationnels précoce si fréquents, comment comprendre et accueillir ces liens en souffrance sans aborder et questionner, dans toute l'étendue possible des disciplines scientifiques, ce terreau éducationnel qui a vu grandir ces jeunes en difficulté ? (Bonneville, 2008)

Si le domaine de l'éducation puise bien dans des disciplines de différentes sciences, son socle épistémologique reste compréhensif. Comprendre, du point de vue qualitatif, ce serait *saisir intellectuellement le rapport de sens ou de cause à effet existant entre telle et telle chose ou encore saisir intuitivement, dans une communion affective, spirituelle allant parfois jusqu'à une très indulgente complicité, la nature profonde d'autrui*⁹. Comment exercer un art, en l'occurrence celui de l'éducation, sans en comprendre finement les rouages et les effets sur autrui ? Comme pour tout art, il y a un matériau de base et une manière de le mettre en œuvre pour atteindre un objectif. Le sculpteur a sa pierre, le chanteur a sa voix et avec ces matériaux ils vont tous deux exercer leur art pour toucher *la nature profonde d'autrui*.

Le réel de ces interactions ne se saisit pas aisément. Au-delà des rapports de cause à effet, quelle science se préoccupe des rapports de sens ? Comme nous le verrons, cette quête de sens, le sens caché des phénomènes saillants d'une vie, est déterminante dans la compréhension des trajectoires chaotiques des sujets que nous rencontrons. Quelle est la rationalité de l'herméneutique pratiquée par les sujets eux-mêmes sur les récits qu'ils font de leur histoire ? Les croyances et les questions sur l'être, la réflexion philosophique portant sur la recherche du sens par l'interrogation du bien, du vrai ou du beau sont difficiles à cerner.

« Au sens le plus restreint et le plus usuel du terme, l'herméneutique sert aujourd'hui à caractériser la pensée d'auteurs comme Hans-Georg Gadamer et Paul Ricœur qui ont développé une philosophie universelle de l'interprétation

⁹ Selon les définitions de compréhensive du Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques <http://www.cnrtl.fr/definition/comprehensive>, consulté le 12/12/2018

et des sciences humaines qui met l'accent sur la nature historique et linguistique de notre expérience du monde » (Grondin, 2017, p. 5).

Dans l'expérience de l'art, tout comme dans l'expérience de l'herméneutique du dialogue, « ce qui nous est dit dans une œuvre d'art, insistait Gadamer, ne peut jamais être épuisé conceptuellement. L'inachèvement de l'expérience de sens fait essentiellement partie de la finitude humaine » (Grondin, 2017, p. 99).

De nombreuses théories seront convoquées tout au long des recherches et la psychanalyse en est une. Elle pose question pour certains mais nous pensons avec de Gaulejac qu'elle peut avoir sa place comme grille de lecture. On peut sans doute critiquer la psychanalyse, dit-il, en contester les méthodes et les interprétations. « On peut être sensible, comme beaucoup de sociologues, au Psychanalysme, suite à l'excellent ouvrage de Robert Castel. On peut même dénoncer le rôle de la psychanalyse dans le développement de l'idéologie de la réalisation de soi-même. On ne peut pour autant ignorer son existence, son apport essentiel dans les sciences humaines et sociales, a fortiori lorsqu'on s'interroge sur les questions de l'identité, de l'intériorisation des processus sociaux et de la construction de l'individu » (de Gaulejac, 2002).

Mais même si la résilience reste un concept, chaque étape de la résilience permettrait une évaluation scientifique. « On peut classifier, comparer, quantifier et voir évoluer. Pour respecter cette procédure, il faut coordonner une équipe de chercheurs : les neurobiologistes photographieront sans difficulté l'installation de nouveaux réseaux neuronaux dès que les éducateurs réorganisent un substitut affectif autour de l'enfant négligé. Les dosages d'hormones de croissance et d'hormones de stress témoignent d'une réorganisation des métabolismes dès que le milieu s'apaise. Inspirée par les méthodes des éthologues, quelques situations standardisées observent l'amélioration des comportements d'attachement quand l'enfant est à nouveau sécurisé. Les tests psychologiques et les entretiens de représentation d'attachement évaluent statistiquement les progrès d'un enfant à nouveau dynamisé » (Préface de Cyrulnik in Pourtois et al., 2012, p. XIV).

Nous ferons, de toutes ces dernières considérations, comme de celles qui précèdent, une couverture théorique syncrétique la plus cohérente possible pour établir les bases de la présente recherche.

4.3 Définitions de la résilience

Cyrulnik a pour habitude, dans ses conférences tout comme dans ses écrits, de vouloir réduire la définition de la résilience à la plus simple expression possible : « La définition de la résilience est donc très simple : c'est un processus biologique, psychoaffectif, social et culturel qui permet un nouveau développement après un traumatisme psychique » (Cyrulnik et Jorland, 2012, p. 8). Une autre définition relativement concordante est : « la capacité d'une personne, d'un groupe, de se développer bien, de continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'évènements déstabilisants, de traumatismes sérieux, de conditions de vie difficiles » (Cyrulnik et Duval, 2006, p. 128).

La présence d'un traumatisme, qu'il soit dû à un évènement soudain ou à des conditions difficiles et la reprise d'un nouveau développement sont placés au cœur du phénomène de résilience. Et si ce phénomène apparaît, ce sera sous la forme d'un processus dans lequel l'ensemble des composantes qui constituent l'intégrité physique et psychique de la personne sont en jeu.

Quel que soit le type d'atteinte qui fracasse un sujet, il y a des brisures dans son évolution et une effraction de son intégrité psychique. Que vise le processus résilient si ce n'est l'émancipation du fracas ? Ce moment d'émancipation où, comme nous le verrons, « je veux en sortir grandi » prend le pas sur une aliénation qui pourrait se traduire par « je me développe envers et contre tout, sans scrupule ». Ces représentations sémantiques d'une dynamique de résilience seront analysées en détails, mais permettent déjà de positionner un axe sur lequel nous définirons la résilience tout au long des travaux.

Le fracas est une épreuve ressentie comme au-delà des épreuves supportables ; un obstacle de trop ou trop haut à franchir et sur lequel le sujet se fracasse. Cette notion du coup de trop ou de coup trop fort sera à prendre en compte dans une perspective individuelle et temporelle. Ce qui pose la

question : à partir de quand ne s'agit-il plus d'une épreuve de la vie ? (Cyrulnik et Duval, 2006, p. 128)

Avec Anaut, nous pensons que le processus de résilience est un construit multifactoriel qui résulte du maillage complexe entre des aptitudes individuelles (psychiques, cognitives, comportementales) et des compétences psycho-affectives familiales. « Ces dernières peuvent être complétées, ou éventuellement suppléées, par des ressources issues de l'environnement social » (Anaut, 2012, p. 65). Les jeunes que nous rencontrons sont bien souvent mal partis dans la vie. Nous pouvons évoquer les paroles d'un pédopsychiatre qui nous retraçait l'histoire d'un jeune de treize ans, né prématuré et qui évoquait que ses parents se sont « déchirés au-dessus de la couveuse ». La question pour ces jeunes à l'atteinte traumatique du lien profondément ancrée dans leur corps (Bonneville, 2008; Delage, 2012, p. 102; van der Kolk, 2018), pourrait dès lors être : qui a une carte émancipatoire¹⁰ au fracas dans son jeu et comment a-t-elle été gagnée ?

Cette question donne à formuler des hypothèses et descend dans les socles fondamentaux de la construction psychosociale du sujet résilient et de sa capacité à métaboliser ses ressources autant que les frustrations et les épreuves qu'il aura eu à traverser dans sa vie. Au-delà des épreuves et de la souplesse des stratégies psychologiques et sociales d'adaptation utilisées, il y aurait aussi la symbolisation des représentations d'un vécu. Etre toujours soi-même ou se retrouver dans l'être de soi-même, garder une cohérence de soi après un fracas, ne serait pas offert à tous. Le traumatisme fige la pensée sur des axes opératoires et pauvres en symbolisation. Il capte et accapare des capacités cognitives pour focaliser les ressources disponibles sur des préoccupations plus immédiates de préservation vitale. Mais alors même que le choc du trauma fait partie d'un passé bien révolu, persiste une forme d'inintelligence dans les stratégies au présent due à la rémanence de l'empreinte du traumatisme.

¹⁰ Nous distinguons les suffixes émancipat-oire et émancipat-eur pour, par exemple dans le cas présent, exprimer si la carte a une capacité d'action avérée ou potentielle. Emancipat.eur.trice est un agent avéré d'émancipation, alors qu'émancipatoire n'est qu'un agent potentiellement émancipateur.

Alors que faut-il pour métamorphoser cette empreinte ? Nous pourrions formuler l'hypothèse qu'une ouverture émancipatrice ne serait accessible qu'à celui qui s'est, un jour, posé la question métaphysique, consciemment ou inconsciemment, volontairement ou involontairement, de savoir qui il est dans une confrontation à la finitude. Comme si, pour le résilient, le fracas était une entrée en scène brutale après répétitions en son for intérieur de confrontations à la mort. Une nécessité vitale l'aurait alors poussé à dépasser l'horizon de sa préoccupation égotique. Mais ce n'est là, encore une fois, qu'une hypothèse. Elle est toutefois importante pour décliner cette définition que nous proposons de la résilience. Au-delà d'un « nouveau développement après un traumatisme psychique » (Cyrulnik et Jorland, 2012, p. 8), nous proposons de définir la résilience comme suit :

Un processus dynamique et singulier d'un sujet qui, suite à la perception d'une mise en cause subie des limites acceptables de son humanité, réactive une nécessité vitale pour envisager l'émancipation au fracas.

La notion d'humanité que nous proposons dans cette définition est à comprendre dans un sens tant de l'être individuel que collectif. Quand nous proposons de poser les limites acceptables de l'humanité d'un sujet, nous voulons exprimer par-là qu'il peut avoir subi personnellement une atteinte à sa propre limite, mais qu'il peut tout aussi bien avoir été témoin d'une atteinte à l'humanité d'autrui qui mette en cause son sens à lui de l'humain dans l'appartenance qu'il croyait partager de manière inconditionnelle avec ses semblables. Il y a probablement là une croyance, consciente ou inconsciente, en une bienveillance minimale innée qui régirait l'humanité perçue par ce sujet traumatisé comme indéfectible de l'homme. Il aurait fait l'expérience d'un phénomène allant mettre à mal, de manière trop proche ou trop abrupte, ce socle de croyance. Nous posons également comme limite perceptible à l'humanité la capacité d'autrui à porter aide et assistance dans des situations de grande vulnérabilité où des besoins vitaux sont gravement mis à mal. C'est là une perception éthique inconditionnelle de bienveillance, dans le sens de vouloir du bien, qui peut être visée.

Dans un article à paraître que nous avons écrit pour un collectif sous la direction du Professeur Chamel ayant pour thématique *la bienveillance*, nous avons

tenté de démontrer que la résilience ne peut se développer que dans un mouvement de bienveillance envers soi-même et les autres. Le fracas, comme nous l'avons dit, sidère sa victime et incruste en elle une image qui reste figée au plus profond de sa psyché. Les jeunes que nous avons rencontrés, ayant été victimes de barbaries silencieuses perpétrées par des personnes malveillantes ; enfants de parents carencés et n'ayant bien souvent pas connu eux-mêmes une bienveillance que l'on aurait pu croire naturellement acquise ; enfants soldats, priés de choisir un camp pour combattre un ennemi sur les champs parfois impitoyables des batailles conjugales, les traumas développementaux se combinent malheureusement bien souvent aux autres formes de maltraitance sur des cibles jeunes et fragilisées. A cela pourront s'ensuivre des parcours d'addictions, de délinquance ou toutes autres formes de troubles intérieurisés ou extérieurisés qui seront l'expression de leur mal-être au monde. Et pourtant, de l'expérience des récits que nous avons recueillis auprès de ces jeunes, semblant parfois sortir de nulle part, au hasard d'un évènement ou d'une rencontre, quelque chose se passe et tout doucement l'espoir renaît et une petite lueur de conscience dissipe peu à peu leurs brumes compulsives et pulsionnelles. Alors le souci de soi et de l'autre naît ou renaît peu à peu. Et un Moi fracassé osera, ou pas, rassembler les morceaux épars d'un passé compliqué pour se recomposer en se cristallisant dans un présent bien conscient d'un passé porteur de sens et d'un avenir investi de projets réalistes et émancipatoires. Il ouvrira timidement les portes de son devenir, osera l'espoir, l'ouverture, la confiance retrouvée en son humanité et celle de ceux qui auront contribué, au hasard des rencontres, à leur résurgence. Sur les ruines éclairées de son fracas, comme nous pourrons le voir sur les trajectoires de résilience qui se dessineront dans les récits, il ouvrira alors le chantier de sa reconstruction et entreprendra un néo-développement qui révèlera, à sa mesure, un itinéraire de résilience dans sa trajectoire de vie.

Il y aurait, à ce stade de notre réflexion, une tension nécessaire entre souffrance et volonté d'agir. Il s'agirait d'une mise en tension entre ces deux points, comme une corde tendue entre émancipation au fracas et aliénation au traumatisme. Si aucune réaction de puissance vitale ne vient exciter cette corde, c'est l'effondrement psychosocial. Mais si cette corde tendue est excitée

par la volonté d'un mouvement identitaire de résistance, alors des patterns de vécus, des itinéraires de résilience, avec leurs perceptions symboliques se créent. Ce serait là des manifestations de cette nécessité vitale. Et pour qu'elle se manifeste et finisse par prendre une direction émancipatrice, il y aurait autant d'itinéraires de résilience possibles que de patterns qui puissent se dessiner sur le radar d'un vécu que nous explorerons en détail et qui représentera le cœur de la présente recherche.

4.4 Concepts convoqués

1) Attachement

Très jeune, l'enfant peut éprouver dans son corps un sentiment de sérénité. Les spécialistes de l'attachement utiliseront le mot *sécuré* pour décrire ce sentiment. « On éprouve dans son corps une représentation de soi qui fait que l'on se sent ou non "serein" [...]. Moi, dans mon langage habituel, je dirais plutôt "en sécurité". Le bébé préverbal se regarde d'abord dans le regard des autres. Et cette image de soi dans le regard de l'autre provoque un sentiment qui s'imprègne organiquement dans le cerveau » (Cyrulnik, 2009). Aujourd'hui, grâce aux neurosciences, on peut voir ce sentiment par imagerie. On constate que tous les enfants, à l'âge de 10 mois, quel que soit le niveau socioculturel de leurs parents, ont acquis un style affectif. Pour la plupart, il s'agit d'un sentiment de soi "sécuré". Grâce à cette confiance en soi primordiale, ils multiplient les interactions. « Faciles à aimer, faciles à aider, ce sont eux qui ont le moins besoin des autres. Mais beaucoup d'autres ont acquis un attachement "insécuré". Parce que la mère est malheureuse – son histoire, son mari, la société, la guerre... –, elle ne les sécurise pas » (Cyrulnik, 2009).

Le mot *sécuré* n'a pas d'équivalent dans la langue française et a donc été largement adopté dans le langage entourant les considérations sur la petite enfance pour exprimer cette confiance en soi primordiale, que ce soit en la présence ou en l'absence d'une figure d'attachement.

La théorie de l'attachement est incontournable dès lors que l'enfance et son développement sont abordés. La question de l'attachement porte sur les liens interpersonnels qui se tisseront dès la petite enfance et ouvrira de nombreuses

pistes de réflexion dans les sphères de l'éducation, en psychologie ou psychopathologie au cours du XX^{ème} siècle. L'ouverture au monde et à ceux qui le peuplent dépend pour une grande part de la qualité et des modalités de l'attachement. L'enfant partira en exploration de ses possibles à la mesure de ses besoins de base qui auront été compris et rencontrés par ceux qui en ont les premiers la charge, statistiquement les mères. Ce n'est donc pas limitatif à la mère car quiconque entrera en relation et comprendra l'expression des besoins du tout petit enfant pour y répondre adéquatement représentera dans la durée une figure potentielle d'attachement sûre.

Les rencontres avec d'autres figures d'attachement permettront de multiplier et d'enrichir les perceptions et les expériences relationnelles. « Les premiers modèles d'attachement créent les cartes intérieures qui orientent les relations tout au long de la vie : non seulement par rapport à ce qu'on attend des autres, mais à l'intensité du bien-être que l'on peut éprouver en leur compagnie » (van der Kolk, 2018, p. 173). Le but de l'attachement est en fait d'assurer une forme d'homéostasie, l'objectif étant pour l'enfant de maintenir une distance à la mère, mais qui la laisse néanmoins accessible. Winnicott, en développant le concept de phénomène transitionnel et en démontrant l'importance du contact avec la mère – statistiquement la personne la plus présente dans ces situations – au travers du *holding*, du *handling* et de l'*object presenting*, montre ainsi comment les stratégies d'attachement apparaissent fondamentalement pour l'intégration du Moi, notamment lorsque celui-ci est menacé par des évènements extérieurs (Pourtois et al., 2012, p. 99). Ces évènements peuvent prendre des formes diverses et variées pour entrer fréquemment, dans les cas qui nous occupent auprès des populations de jeunes, dans le champ du traumatisme. Quand le concept de résilience est relié à celui d'attachement, il exprime alors cette aptitude d'un sujet à se sentir aimable au-delà de l'épreuve subie. Sur le plan de l'affectif, par la sécurité et la fiabilité de l'attachement dont il a bénéficié, il serait susceptible de ne pas considérer une expérience difficile comme une menace fondamentale à l'égard du modèle interne d'attachement intériorisé préalablement. Pourtois, Humbeeck et Desmet (2012, p. 99) reprennent le concept du « Moi-peau » d'Anzieu (Anzieu, 1995) pour envisager la pulsion d'attachement comme une véritable pulsion d'autoconservation à

travers laquelle le sujet élabore les premiers contenus psychiques. La qualité de ce contenu permettra au sujet de faire face aux épreuves difficiles en les organisant au sein d'un univers mental structuré à partir duquel il devient possible de penser le monde et aussi, et peut-être surtout, de se penser au monde. « Ces contenus psychiques s'élaborent en réalité à partir d'un double processus d'intériorisation de l'enveloppe de soin que l'entourage maternant propose et de l'enveloppe narrative que suppose l'environnement social » (Pourtois et al., 2012, p. 100- 101). Une pensée contenante, produit d'un « Moi-peau » qui a su fixer l'expérience affective, peut alors s'élaborer et rendre les expériences pénibles mentalement représentables en préservant un sentiment uniifié de ce qu'il est à l'intérieur. Sur le plan cognitif, cela permet au sujet « d'envelopper la réalité vécue d'une signification qu'il est en mesure de partager avec d'autres » (Pourtois et al., 2012, p. 101).

Mais gardons-nous bien de tout déterminisme. Les auteurs soulignent qu'il n'y a pas de période critique qui définirait une fois pour toute les caractéristiques d'attachement d'un jeune. Dans un sens comme dans un autre, sûre ou insûre, un changement, même radical, peut toujours apparaître et rien ne serait donc irréversible. Et la mise en place dès le plus jeune âge d'un système protecteur fait de plusieurs attachements favoriserait de possibles reconfigurations ultérieures et ainsi la probabilité de la résilience par l'activation d'images identificatoires positives plus largement disponibles.

Ce sont des travaux d'éthologie sur des bébés singes séparés de leur mère, qui ont ouvert les premières recherches sur l'existence de différents types de comportements dus à des séparations précoces et prolongées (Chiche, 2015, p. 62). Ces études ont, entre autres, mis en évidence que la recherche du contact physique réconfortant est indépendant du besoin de s'alimenter. Bowlby adopte une position évolutionniste pour expliquer que le lien affectif entre une mère et son enfant favorise la proximité physique qui assure au jeune mammifère les soins et la protection nécessaires à sa survie (Chiche, 2015, p. 62- 64). Ce comportement compense les capacités perceptivo-motrices incomplètes à la naissance chez les espèces précoce comme celles des primates (Anaut, 2015, p. 96; Blaffer Hrdy, 2016).

Mais c'est aussi à l'issue de la Seconde Guerre Mondiale que certains spécialistes se sont intéressés aux altérations comportementales et psycho-affectives d'orphelins traumatisés par les bombardements. Les travaux de Spitz se sont portés sur les relations mère-enfant et sur les troubles présentés par les nourrissons privés de soins maternels en raison d'une incarcération ou d'enfants nés ou placés en orphelinat (hospitalisme). John Bowlby s'est, lui, intéressé à la qualité de la relation entre le (ou les) donneur(s) de soins et a mis en évidence l'importance, pour le développement de l'enfant, d'une relation affective stable et durable (Anaut, 2012, 2015; Dumas, 2015; Pourtois et al., 2012). La théorie de l'attachement postule que les liens d'attachement primaires expérimentés par le jeune enfant auraient des conséquences fondamentales pour l'établissement des liens affectifs ultérieurs (Anaut, 2015, p. 92).

Cyrulnik, dans le dialogue avec Ferry (2009) que nous retranscrivons ici, nous dresse un tableau synthétique éloquent des enjeux de l'attachement :

« Ces enfants s'adaptent au malaise de leur figure d'attachement par un "attachement glacé" : ils se sécurisent par des comportements autocentrés, n'ont pas d'élan vers les autres. Certains vivent un "attachement ambivalent", c'est-à-dire qu'ils ne sont bien que si leur figure d'attachement – homme ou femme – est là. Si elle s'en va, ils paniquent. Quand elle revient, ils se jettent dans ses bras, la mordent et lui tapent dessus parce qu'en partant, elle les a fait souffrir. Enfin, quelques enfants sont complètement désorganisés. Ils seront difficiles à socialiser, et nous adultes, parce que nous ne les comprenons pas, nous les aimerons mal et nous les aiderons mal alors que c'est eux qui en ont le plus besoin. L'aventure sociale commence par cette tragédie et cette injustice » (Cyrulnik, 2009).

Selon Jean Dumas, un attachement qualifié d'*insécu*re expose l'enfant à de nombreux troubles ultérieurs, des mois ou des années plus tard, comme la manifestation de symptômes dépressifs ou un trouble de l'humeur pour au moins trois des raisons suivantes :

- 1- il prive l'enfant de l'attention positive de l'adulte et du réconfort dont il a besoin quand il est stressé ou autrement perturbé, et sans lesquels il lui

- est difficile d'apprendre à gérer progressivement ses émotions négatives ;
- 2- il donne à l'enfant une image négative du monde, lui apprenant à le considérer comme un endroit dangereux dans lequel il est difficile de compter sur les autres et de faire confiance ;
 - 3- il conduit l'enfant à développer une image négative de lui-même, à se dévaloriser et à considérer qu'il ne mérite pas d'être aimé (Dumas, 2015, p. 449).

Un attachement *insécurisé*, en opposition à l'attachement *sûr*, est un style d'attachement qui sera observé à partir des premières relations affectives expérimentées par l'enfant avec son principal donneur de soin. C'est Ainsworth (Chiche, 2015, p. 62- 65), dans la lignée de travaux de Bowlby, qui a ouvert la voie à l'étude de ces styles particuliers en observant comment la mère, à partir des soins qu'elle procure, permet à l'enfant de se constituer une base de sécurité. Cette sécurité sera intériorisée par l'enfant et va l'autoriser à explorer son environnement physique et social sans anxiété excessive. Au départ de ses observations, Ainsworth a eu l'idée d'un protocole expérimental pour classifier certains styles d'attachement (Chiche, 2015, p. 62- 65). Au final, avec l'apport d'autres recherches comme celle de Mary Main, sur base d'une distinction sûre vs insécurisé, ces sont quatre styles d'attachement infantiles qui seront répertoriés : sûre ; insécurisé-évitant ; insécurisé-ambivalent et insécurisé-désorganisé. A l'âge de 12 à 18 mois, le style intériorisé d'attachement peut être détecté par un protocole expérimental appelé la *situation étrange*. Lors de courtes séquences provoquées de séparation entre la figure principale d'attachement et l'enfant, un observateur notera les réactions de celui-ci tant au moment de la séparation qu'à celui des retrouvailles. Ce qui sera évalué, c'est la capacité du jeune enfant à chercher du réconfort auprès du parent et sa propension à explorer son environnement (Anaut, 2015, p. 93).

Paquette propose une distinction intéressante entre deux relations complémentaires : la « relation d'activation » et la « relation d'attachement ». Cette relation d'activation, qu'il attribue principalement aux pères, permet de répondre au besoin de l'enfant d'être activé et de se surpasser tandis que la

mère, dans une relation d'attachement, apaise l'enfant. Dans cette distinction qu'il propose, à condition de ne pas entrer dans une vision dichotomique entre les sexes, il caractérise cette relation d'activation comme une configuration relationnelle qui permet à l'enfant d'apprendre à faire confiance en ses propres capacités, à faire face aux menaces et à l'étrangeté de son environnement physique et social. Dans un contexte serein, où les relations d'attachements auront été soutenues émotionnellement et physiquement, une relation d'activation aura incité l'enfant à oser aller plus loin dans son exploration et son autonomisation. Les différences entre les deux parents apparaissent comme une richesse de possibilités d'apprentissages pour l'enfant et ce dans un esprit d'égalité. Le contexte d'une psychologie centrée essentiellement sur l'importance déterminante de la mère a conduit à sous-estimer l'impact du père mais aussi d'autres partenaires de l'éducation qui peuvent être qualifiés d'« alloparents » (Blaffer Hrdy, 2016; Paquette, 2004).

Les relations d'attachement ne se limitent pas, comme nous l'avons évoqué, à la dyade mère-enfant et l'évolution des recherches a montré que non seulement l'enfant peut avoir plusieurs figures d'attachement, mais qu'il peut aussi hiérarchiser la prééminence d'une figure d'attachement par rapport à une autre en fonction de la situation. Mais il y a une autre caractéristique de l'attachement qui nous intéresse particulièrement, c'est la plasticité de ces styles d'attachement. Car pour qu'il y ait résilience, il est bon que ce fondement affectif de notre construction, pilier si important, puisse ne pas être figé dans une configuration définitive. La possibilité de réaménagement de liens primaires par des liens ultérieurs pourraient compenser ou suppléer les premières relations ayant amené l'enfant à ne pas se sentir en sécurité. « A l'heure actuelle, la majorité des chercheurs s'accordent pour explorer l'hypothèse de la souplesse des styles d'attachement au cours du cycle de vie, ce qui permet de faire des liens avec le fonctionnement résilient qui est lui-même une construction dynamique » (Anaut, 2015, p. 97).

a) *Les pères et les alloparents*

Mère, mère *suffisamment bonne*, caregiver, parent proche, alloparents, ces différentes dénominations pour désigner l'une ou l'autre personne ayant une

relation proche, individuellement ou collectivement, avec un enfant, ouvrent des perspectives qui font entrer en scène tout un petit monde entourant l'enfant et qui est susceptible d'influer sur ses attachements autant que sur son devenir.

Entrons au cœur du sujet avec l'anthropologue Blaffer Hrdy en commençant par l'implication potentielle des pères. Avant même que nous commençons à prendre en compte le rôle de la culture et de l'anticipation consciente pour expliquer les comportements des parents et des alloparents, nous devons considérer le large éventail des variables situationnelles, expérientialles et hormonales qui affectent les réactions conscientes et inconscientes des individus face aux bébés. Elle insiste sur l'importance des hormones qui apparut d'abord comme une surprise quand, au cours des années 1980, les chercheurs remarquèrent pour la première fois que les taux de prolactine augmentaient chez les ouistitis mâles qui portaient les bébés. Bien que les résultats de ces recherches furent d'abord accueillis avec scepticisme, ils ont depuis été répliqués de nombreuses fois. Cependant, bien que l'anthropologue constatait que les preuves s'accumulaient quant au fait que les mâles connaissaient des changements hormonaux lorsque leurs partenaires donnaient naissance, « il fallut attendre l'an 2000 pour que Wynne-Edwards et Storey entreprennent de chercher – et découvrent effectivement – de tels changements hormonaux chez les hommes » (Blaffer Hrdy, 2016, p. 189).

Il ne fait aucun doute, selon elle, que les stéréotypes de longue date sur les mères qui seraient chargées d'élever les petits tandis que les pères auraient à subvenir à leurs besoins, stéréotype hérité de la période où prévalait en anthropologie l'hypothèse du « contrat sexuel », contribuèrent à retarder cette découverte. « Même maintenant, lorsque je parle des changements hormonaux chez les pères, comme je l'ai fait récemment avec un de mes neveux dont la femme attendait leur premier enfant, cette idée est perçue par beaucoup de gens comme bien trop bizarre pour qu'ils envisagent qu'elle soit vraie. « Je croyais que la prolactine était une hormone féminine ! », s'exclama mon neveu » (2016, p. 189). Mais avec ces nouveaux éléments qu'expose l'anthropologue sur l'éducation des enfants humains et sur de nouvelles façons de penser, de nouvelles questions apparaissent, ainsi que de nouvelles réponses, sur les besoins des enfants et la façon dont ils étaient satisfaits

durant le long passé évolutionnaire de l'espèce humaine. Contrairement aux autres mâles des espèces mammifères qui, comme nous, mettent au monde des enfants peu autonomes de par leurs capacités perceptivo-motrices incomplètes à la naissance, mais s'impliquent par obligation dans les soins apportés par les deux parents, nous constatons avec elle que « les mâles humains peuvent s'impliquer un peu, beaucoup, ou pas du tout dans l'éducation de leurs enfants. [...] Lorsqu'elles ont des relations sexuelles avec un homme, les mères ne peuvent pas, de façon réaliste, compter sur le fait qu'apporter son aide pour élever les enfants soit un trait solidement ancré chez lui, même s'il est presque sûr que les enfants sont de lui » (Blaffer Hrdy, 2016, p. 189).

Au cours des dernières décennies, la structure familiale s'est considérablement transformée. Il est fort possible que l'absence ou la présence discontinue du père (par exemple dans les familles monoparentales ou recomposées) explique, en partie du moins, l'augmentation des problèmes d'adaptation sociale des enfants, en particulier des garçons. « En effet, les garçons sont beaucoup plus souvent que les filles, sujets aux troubles de comportements extériorisés, au décrochage scolaire, à la toxicomanie et au suicide (Saint-Jacques, McKinnon & Potvin, 2000) » (Paquette, 2004, p. 206 207). Mettant en évidence chez le jeune un sous-contrôle de ses émotions, les comportements extériorisés comprennent, d'une part, les troubles de l'attention et l'hyperactivité et, d'autre part, les comportements dits antisociaux tels les comportements agressifs, le vol, le non-respect des règles, l'impulsivité, l'opposition, le mensonge et le vandalisme (Paquette, 2004, p. 206 207).

Nous donnerons à Blaffer Hrdy la conclusion sur le rôle des pères et leurs difficultés : « Je crois aussi que ces nouvelles données physiologiques soulignent une conclusion à laquelle sont arrivés il y a déjà longtemps les travailleurs sociaux qui se préoccupent de la fréquence globale des pères indignes : il existe ici-bas un vaste potentiel nourricier et éducateur de la part des mâles, mais il est bien trop souvent inexploité » (Blaffer Hrdy, 2016, p. 189). Nous constatons avec elle que les soins apportés par les mâles ont depuis longtemps fait partie intégrante des adaptations humaines. Les potentialités nourricières et éducatives des mâles semblent présentes,

encodées dans l'ADN de notre espèce. « Et pourtant, contrairement aux autres mâles des espèces mammifères qui, comme nous, mettent au monde des petits extrêmement coûteux à élever, rendant quasiment obligatoires les soins des deux parents, les mâles humains peuvent s'impliquer un peu, beaucoup, ou pas du tout dans l'éducation de leurs enfants » (Blaffer Hrdy, 2016, p. 176).

2) Trauma

La notion de traumatisme a, selon Cyrulnik dans sa préface à l'ouvrage *Récits et résilience, quels liens ?*, été longue à venir au monde. Dans un contexte culturel où seule la victoire était morale, on s'identifiait plutôt au vainqueur, ce qui donnait bonne conscience et montrait le chemin à suivre. Quand Freud a proposé la métaphore du traumatisme chirurgical qui déchirait les muscles et la paroi cutanée, il invitait à faire une analogie avec « une déchirure psychique » qui introduisait un corps étranger dans l'âme. Pour lui, « à la fin du XXème siècle [nous pensons qu'il s'agit du XIXème siècle], l'agresseur sexuel introduisait, dans l'âme des femmes, un souvenir insupportable qu'il fallait refouler pour se défendre mais qui provoquait l'hystérie » (Préface de Curulnik dans Lani-Bayle et Slowik, 2016).

Après la Seconde Guerre mondiale, le traumatisme était encore enchassé dans ces considérations d'héroïsme et personne ne le prenait réellement en compte. « On disait que les enfants étaient trop petits pour comprendre, ce qui protégeait les adultes et leur permettait de ne pas se soucier de la souffrance des petits » (Préface de Cyrulnik dans Lani-Bayle et Slowik, 2016, p. 9). Le virage conceptuel a été pris par les Américains après la guerre du Vietnam, quand ils ont dit que les soldats n'étaient pas responsables de leurs troubles du comportement. Les coupables, c'était l'Etat qui les avait envoyés faire la guerre dit encore Cyrulnik. Il considère dès lors qu'il est possible de repérer, dans ce contexte, un changement psychosocial où l'on commence à moins s'identifier au vainqueur et où l'on se soucie des blessés.

Il n'y a pas de résilience sans qu'il y ait eu préalablement un choc ou, à tout le moins, une amputation d'un axe de développement psychosocial. La résilience, définie comme un processus dynamique qui autorise la victime d'évènements qui ont mis à mal son développement à s'engager dans un *processus de*

reconstruction identificatoire, en témoigne. Que celui-ci soit soudain et inattendu, de courte durée ou qu'il soit au contraire de longue durée et/ou répétitif et infligé volontairement ou involontairement, un trauma aura un effet différent selon la personne qui en est victime et les circonstances de la vie où le choc se produit. Un choc, perçu comme *un coup d'état* émotionnel (Goleman, 2014, p. 33), est comme un corps étranger qui s'incruste dans l'appareil psychique. Une mémoire saine est évolutive, on peut remanier la représentation du passé et agir sur son monde mental. La mémoire traumatique est figée, l'image du malheur se fixe dans le sujet pour ne pas le quitter. C'est presque toujours une hyper-mémoire qui s'imprègne alors dans le cerveau (Cyrulnik, 2012).

« L'expérience traumatique est une expérience de non-sens qui entrave les processus de représentation et fige le temps dans un non-représentable, un non-symbolisable » (Anaut, 2016, p. 67). Cette définition ne limite pas l'expérience traumatique au choc soudain qui sidère mais ouvre, au contraire, à une acceptation incluante en considérant de manière privilégiée les conséquences par rapport aux causes.

a) *Trauma et traumatisme*

Le trauma, c'est le choc. Le traumatisme, c'est l'effet du choc sur la psyché. Le traumatisme se distingue d'autres formes d'agression par la rémanence des effets qu'il produit et la profondeur de ses atteintes.

Selon leur soudaineté, les sources d'événements traumatiques se partagent en deux groupes qu'il est particulièrement intéressant de distinguer dans le cadre de notre approche. Les récits qui nous sont faits évoquent parfois des fracas soudains, mais ce sont surtout des moments de vie difficiles et des souffrances, sourdes ou criantes, ressenties ou endurées, mais que rien ne semble permettre, pour le narrateur, de relier à un quelconque événement qu'il puisse identifier comme un événement unique et déclencheur. Et pourtant, ces souffrances sont bien réelles et amputent, ou ont amputé, un développement de la victime que rien n'aurait dû entraver si l'environnement avait pu répondre adéquatement aux mises en péril provenant de l'extérieur et menaçant un équilibre intérieur. Les choses se compliquent quand, au malheur de conditions

quotidiennes difficiles, se combine des chocs faits de pertes, de ruptures, d'accidents ; quant aux abus et toutes autres formes de maltraitances physiques ou psychiques, devenus habituels et routiniers, s'ajoutent la déchirure d'un viol ; ou bien ce petit incident ou cette écorchure de trop qui, tout d'un coup, met KO alors qu'hier encore se serait passé comme un malheur supportable dans un cours de vie sinueux.

La notion de trauma est un concept central au sein de l'appareil théorique de la psychanalyse qui le pose en termes de bloc « défense/trauma ». Elle a connu de nombreuses évolutions et remaniements dans le temps. Dans une première période, le traumatisme est en rapport avec la force pressante des pulsions sexuelles et la lutte que leur livre le Moi. Le traumatisme est alors envisagé par référence aux fantasmes inconscients et à la réalité psychique interne. Par la suite la représentation du trauma prendra la forme d'une « effraction du pare-excitation ». Angoisse par débordement, le Moi ne peut plus se protéger d'une effraction, interne ou externe, qui le déborde. Dans les tensions internes du système économique de l'appareil psychique, une quantité excessive d'excitation finit alors par rompre un équilibre (Bokanowski, 2002).

Trauma, traumatisme et traumatique sont des mots qui ont également connu une évolution. Le trauma désignerait l'action ou l'empreinte de l'environnement qui provoque une rupture dans l'appareil psychique d'un sujet, une « déchirure du Moi » (Bokanowski, 2002).

Sur son site, Roussillon propose de reprendre la définition de Freud pour qui il y a traumatisme lorsqu'un sujet est confronté à un excès d'excitation qui déborde ses capacités à endurer et à lier la situation qui se présente à lui. « Cette excitation produit une effraction psychique qui est à l'origine d'une douleur psychique. C'est l'effraction psychique par l'excitation qui, comme on le voit, est caractéristique du trauma » (Roussillon, 2015). Le débordement d'excitation provoque une incapacité pour le sujet de saisir ce à quoi il est confronté ; ne lui permet pas de représenter symboliquement son vécu ni même de lui donner un sens ou de le lier de manière non symbolique. Il est sans recours, face à la menace et à la blessure, pour son intégrité psychique autant que physique le cas échéant. Les mots *sidération psychique, immaîtrisable, mort psychique, mort ou effondrement de la subjectivité* sont

évoqués pour rendre compte de l'impact d'une terreur sans nom. Cette notion psychanalytique nous semble intéressante. Aussi nous l'aborderons ci-après plus en profondeur en décrivant plus en détail la fonction du pare-excitation qui entoure et protège l'appareil psychique qui se fera *effracter* par un excès d'excitation soudain ou par répétition de stress à sa surface.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le processus d'attachement comme lien premier avec un objet autre que soi est capital pour que le processus d'identification de soi dans la rencontre avec l'autre puisse s'effectuer selon un mode suffisamment sûre. Dans cette relation à soi à travers autrui, Roussillon décrit le narcissisme primaire comme suit : « Aimer soi à travers l'amour de l'autre, s'investir et se reconnaître soi à travers la manière dont on est aimé et réfléchi par l'autre et ses ajustements à soi » (Roussillon, 2015). Toute entrave à l'instauration paradoxale de la relation fondatrice du narcissisme primaire (entre soi et un miroir de soi-même) ou une rupture d'ajustement de cet environnement pourra prendre, selon l'auteur, un caractère traumatisant. Et il en irait de même plus tard dans l'enfance. Ainsi, ce qui viendra menacer de confusion le repérage de différenciation du sexe et des générations, prendra potentiellement valeur traumatisante. A l'adolescence également, moment de crise identitaire reprenant et réorganisant les expériences antérieures de différenciation avec la puberté et l'organisation d'une sexualité adulte, les événements et relations rencontrées pourront prendre, toujours selon l'auteur, un caractère traumatisant. La pulsionnalité adolescente transforme la relation au plaisir mais également à la mort et, plus généralement, aux limites. Et il ajoute : « Autour de cet enjeu se situe la vulnérabilité particulière de l'adolescent au traumatisme » (Roussillon, 2015).

Ces considérations psychanalytiques sur le trauma seront abordées plus en détail sous l'angle du traumatisme relationnel précoce. Mais de manière plus générale nous pouvons donc considérer qu'il y a deux grands types de traumas qui se décrivent comme suit :

b) *Type 1*

Le trauma de type 1 est caractérisé par l'unicité temporelle du choc. C'est l'événement soudain autant qu'inattendu qui a fait irruption dans la vie. Que ce

soit une catastrophe naturelle ou toute autre forme de sinistre, l'évènement sidère tout d'un coup et dépasse tous les mécanismes de défense connus de la victime.

c) *Type 2*

Dans un trauma de type 2, il n'y a pas un choc unique infligé. C'est ici, comme nous l'avons évoqué, des bruits sourds, la répétition de petits heurts qui, individuellement, n'auraient, plus que probablement, provoqués que de légères égratignures vites cicatrisées et ne laissant aucune trace, mais qui, à longueur de temps, et par répétition, finissent par rompre les protections et s'incruster profondément. Volontairement ou involontairement, conscientement ou inconsciemment, ce sont bien souvent des atteintes dans la durée qui sont dès lors infligées à une victime. Ces atteintes se cumulent ou se répètent pour finir par provoquer des blessures qui ne peuvent plus cicatriser. « Il serait ici question de viol de la pensée et de l'affect – par disqualification de l'affect et par le déni de la reconnaissance de l'affect et de l'éprouvé de l'enfant par l'objet (la mère, ou son tenant lieu) » (Bokanowski, 2002). Selon l'auteur, il apparaît que ces conjonctures psychiques entraînent des subordinations, soit du fait :

- des « excès » des demandes parentales ;
- des « privations d'amour » (tant sur le plan primaire que secondaire) ;
- des « méconnaissances » des besoins de l'enfant qui, tous, engendrent une « paralysie psychique », voire une sidération psychique, due pour l'essentiel au désespoir » (Bokanowski, 2002).

La violence, l'abus sexuel, l'exposition au spectacle de violences familiales, l'implication dans la folie parentale ou des relations perverses, une séduction narcissique pathologique... sont autant de situations à l'origine de *traumatismes psychiques*. Bonneville précise qu'on peut parler de *traumatisme psychique* chaque fois que les capacités de défense, de régulation et de transformation du Moi face à un évènement sont débordées, et ne peuvent plus faire face à un afflux d'excitations désorganisatrices, trop importantes en quantité et en qualité, donc angoissantes, effrayantes, douloureuses, prématulement érogènes, etc (Bonneville, 2008, p. 111). Cette définition ouvre la voie à des perspectives de compréhension du trauma qui s'éloigne du choc,

de l'évènement soudain qui sidère, pour se diriger vers des amputations d'axes de développement induits par l'environnement. « Les traumatismes liés à un type de relation avec un objet "toxique" sont de ce type, c'est le mode de relation, maintenu au long cours qui recèle le vecteur traumatique » (Roussillon, 2015).

Dans les populations que nous rencontrons, c'est principalement ces traumas sourds qui se dévoileront dans les récits. Ils sont divers et variés et peuvent, bien souvent, passer totalement inaperçus s'ils sont pris individuellement ou dans une temporalité restreinte. Certains auteurs que nous aborderons évoquent des causes en cascade, des effets cumulatifs, des expériences adverses dans l'enfance. Que les heurts soient soudains ou sourds, comme nous les découvrirons auprès des jeunes que nous avons rencontrés, c'est bien souvent un mille-feuille de malheurs qui caractérise leurs parcours difficiles.

d) Trauma développemental et traumatismes relationnels précoce

Les enfants, et a fortiori à leur plus jeune âge, éprouvent des difficultés à réguler seuls leurs émotions. La peur, la colère ou la tristesse ne peut se réguler, au-delà d'un certain seuil, que par la capacité d'un adulte à y répondre adéquatement. Cette réponse donnée par le parent, ou tout autre *caregiver*, sécurisera l'enfant et lui permettra de réguler la charge émotionnelle ou, au contraire, alimentera un débordement dépassant la capacité de gestion de l'excitation provoquée. Delage et Lejeune définissent le traumatisme relationnel précoce comme la survenue d'une discontinuité dans l'expérience subjective d'un petit enfant. « Cette discontinuité est liée à une rupture d'attachement, à l'impossibilité pour l'enfant de rencontrer une figure réparatrice, dans un moment où il est submergé, envahi par des émotions négatives intenses. C'est une expérience d'"agonie", un vide, un défaut fondamental » (Lejeune et Delage, 2017, p. 273).

Dans sa thèse sur les traumatismes relationnels précoce, Emmanuelle Bonneville expose différentes sortes de situations étant à l'origine de traumatismes habituellement répétitifs : la violence, l'abus sexuel, l'exposition au spectacle de violences familiales, l'implication dans la folie parentale ou des relations perverses, une séduction narcissique pathologique...

Si ces enfants n'ont pas tous été directement et physiquement violentés, nombre d'entre eux ont été soumis au spectacle d'échanges violents entre les personnes dont ils dépendaient. Or il semble que l'on puisse postuler avec Bonneville que le fait d'avoir subi directement ou de n'en avoir été que spectateur n'induit pas de différence significative dans l'ampleur et la gravité des troubles du développement chez l'enfant qui y est confronté de façon précoce et répétée, à un stade de son développement où il ne se perçoit qu'imparfaitement différencié de son entourage. Il semble que ces situations aient le même effet de traumatisme sur la psyché immature des enfants.

Comme défini plus haut, on peut parler de traumatisme psychique chaque fois que les capacités de défense, de régulation et de transformation du Moi face à un événement sont débordées. « Ces excès d'excitations semblent produire les mêmes séquelles révélatrices, sous la forme de mécanismes de défense pathologiques, rigides et fixés, de troubles des capacités de pensée et de fonctionnement de l'intelligence, enfin de répétitions de scénari violents dans toutes les relations où ces enfants se trouvent impliqués. » (Bonneville, 2008, p. 111).

Les enfants en état de négligence, présentant des troubles précoce du développement avec des manifestations staturo-pondérales ou psychosomatiques, seraient en corrélation avec des familles carencées associées à l'incohérence, l'imprévisibilité et le chaos dans les interactions. La négligence se définit comme une forme de mauvais traitement caractérisé par un manque de soins sur les plans de la santé, de l'hygiène corporelle, de l'alimentation, de la surveillance, de l'éducation ou des besoins affectifs mettant en péril le développement normal de l'enfant. Il s'agit d'un manque ou d'une absence de soins nécessaires pour répondre aux besoins de l'enfant selon son âge et son niveau de développement. « La négligence ne peut donc être définie qu'en corrélation avec le degré de dépendance/autonomie de l'enfant » (Bonneville, 2008, p. 115, citant Barroco et Lamour (1998)).

Les auteures précisent les risques et les effets délétères prépondérants de la négligence en fonction de l'âge de l'enfant. Sa dépendance et sa vulnérabilité sont d'autant plus grandes qu'il est démunie sur le plan de sa structuration psychique. Elles caractérisent la défaillance parentale sur quatre critères :

- 1- Les carences sanitaires, éducatives et sociales ;
- 2- L'absence d'organisation de la vie quotidienne et la fréquence des situations de crise ;
- 3- La carence et la discontinuité des soins dans l'histoire du ou des parents ;
- 4- La structure psychopathologique de parents empêchant la mise en œuvre d'attitudes éducatives cohérentes et de systèmes d'interaction offrant sécurité physique et affective pour permettre à l'enfant un socle de développement affectif, cognitif et relationnel optimal.

Barudy et Cirillo (Bonneville, 2008, p. 116) sont également cités pour déterminer ce qui constituerait une situation d'incapacité parentale chronique : lorsque les critères précités affectent les deux parents ou lorsqu'un seul parent est affecté mais sans que l'autre ne puisse prendre un rôle de substitution et de protection auprès de l'enfant contre les effets délétères de la pathologie de l'autre parent, de façon active et permanente.

Cela amène Bonneville à faire la distinction entre des incapacités parentales momentanées et des états de désorganisation psychique extrême chez l'un ou chez les deux parents. Si le ou les parents présentent une structure psychopathologique et ne disposent pas d'une capacité de résilience suffisante que pour retrouver une capacité parentale adéquate aux besoins de l'enfant, l'auteure estime alors que la situation correspondrait à ce que Winnicott décrivait en 1961 dans *L'effet de parents psychotiques sur le développement de l'enfant* : « Dans la pratique de ma profession, j'ai toujours reconnu qu'il y avait un type de cas où il est essentiel de séparer un enfant d'un parent, principalement si le parent est psychotique ou souffre d'une névrose grave. [...] Il arrive souvent que nous acceptions le fait que cet enfant-ci ou celui-là est pris sans espoir de rémission dans la maladie d'un parent et qu'on ne peut rien y faire. Il nous faut admettre ces cas pour sauvegarder notre propre santé mentale. C'est de diverses façons que ces caractéristiques psychotiques des parents, et surtout des mères, affectent le développement du nourrisson et de l'enfant » (Bonneville, 2008, p. 116- 117).

Elle insiste encore sur l'importance majeure de la qualité des positions parentales pour le devenir des enfants. Les bases des troubles du développement et du comportement semblent se fixer très précocement durant

l'enfance. Et d'autres aspects environnementaux comme les ruptures, les crèches précoces et à hautes doses, les placements et allers et retours entre famille et institutions sont des facteurs étiologiques multiples et difficiles à cerner et d'autant plus à étudier. Pour illustrer ces situations et toute l'importance des positions parentales, elle cite Guedeney et Dugravier (2006) dans *Les facteurs de risques familiaux et environnementaux des troubles du comportement chez les jeunes enfants* : « Il existe bien un trajet développemental qui conduit, sans destin tout tracé et avec des voies de sorties, des aspects tempéramentaux au trouble oppositionnel et défiant, puis aux troubles du comportement et, de là, à la personnalité antisociale de l'adulte » (Bonneville, 2008, p. 121). Dans ces différents trajets, les influences parentales, à travers l'attention, la sensibilité, la surveillance, l'absence de violence ou de dureté, semblent bien jouer un rôle médiateur essentiel entre dispositions tempéramentales et devenir comportemental. Les facteurs mis en évidence par les études contemporaines, soulignent l'importance de la continuité de la chaleur et de la sensibilité de l'attitude parentale et, a contrario, montrent le poids de la carence, des séparations précoces prolongées, de l'incohérence et de la violence dans les troubles du comportement des enfants (Bonneville, 2008, p. 121).

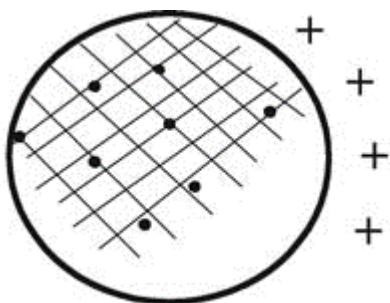
Lorsque le parent se montre négligeant dans sa disponibilité affective et ne reconnaît pas l'expérience de l'enfant de manière répétée sur une longue période de temps, « cela induit un stress qui peut entraîner des conséquences permanentes : le trauma relationnel (Scheeringa & Zeanah, 2001 ; Schore, 2001). L'enfant souffrant d'un trauma relationnel peut avoir du mal à développer sa capacité de mentalisation harmonieusement » (Chabot, 2014, p. 8). La reconnaissance de ses sentiments s'avère alors ardue et il éprouve des difficultés de réflexion sur ses propres états mentaux et ceux d'autrui. Ces défauts de mentalisation peuvent entraîner chez lui une tendance à répéter ses patterns relationnels traumatiques, avec l'intention souvent inconsciente de les résoudre, sans toutefois disposer des moyens appropriés pour ce faire. (Chabot, 2014)

e) *Effraction du pare-excitation*

La notion de pare-excitation a été introduite très tôt en psychanalyse pour désigner un débordement de l'appareil psychique par une trop grande quantité d'excitation. Elle nous semble intéressante en raison de la représentation schématique qui peut en être faite et qui décrit bien l'intensité de l'impact du trauma en comparaison avec un autre stresseur éventuel ou même comment un stress répété peut finir par déborder les filtres de protection naturels.

Il y a traumatisme par effraction du pare-excitation en raison d'une quantité d'énergie engagée trop intense sur la psyché. Cette effraction peut intervenir par le seul fait d'un débordement sur une enveloppe mature ou par la fragilité d'une membrane immature ou trop fragile. C'est donc une économie psychique de régulation des tensions à la surface du pare-excitation qui pourra provoquer, par excès, une effraction de la surface de protection de l'appareil psychique.

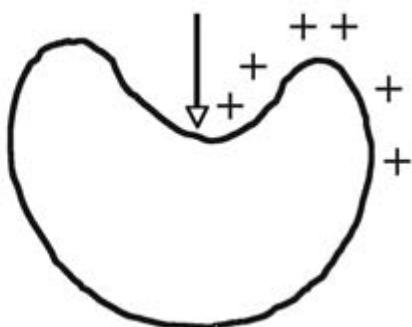
L'appareil psychique :¹¹



L'appareil psychique est schématisé par une sphère contenant le réseau des représentations et à la surface de laquelle circulent des petites quantités d'énergie. Le pare-excitation est une membrane chargée d'énergie positive qui filtre les énergies provenant de l'extérieur et arrête celles qui dépassent une certaine puissance.

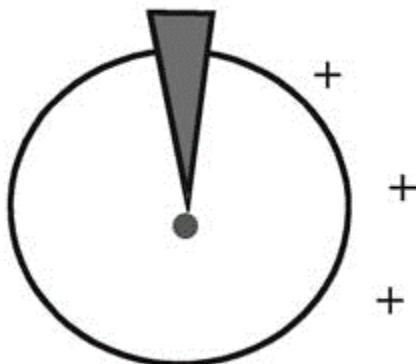
¹¹ Le programme de prévention de la maltraitance, initié par une coordination ministérielle de la Fédération Wallonie-Bruxelles, publie des livrets thématiques « yapaka.be » en relation avec l'enfance et plus particulièrement la prévention de la maltraitance. Les illustrations présentées ici sur le pare-excitation sont issues de l'une de leurs publications ayant pour thème particulier : « Le traumatisme psychique et rédigé par François Lebigot (<http://www.yapaka.be/professionnels/publication/le-traumatisme-psychique-francois-lebigot>)

Le stress :



Lorsqu'il y a un excès d'excitation induit par une quantité de stress intense, l'enveloppe plie mais ne rompt pas. La pression induite à l'intérieur de la sphère augmente, se traduisant par une souffrance psychique pouvant s'exprimer par de l'angoisse. Si la menace disparaît, l'enveloppe de la sphère reprendra sa forme initiale sans avoir été lésée. Le souvenir douloureux de l'évènement ayant induit cette pression pourra rester en mémoire, mais évoluera en s'intégrant dans le réseau des représentations préalables et perdra sa charge anxiante ou sera refoulé sans générer de trouble majeur.

Le trauma :



Il en va tout autrement quand la membrane du pare-excitation cède par excès de tension à sa surface. Que ce soit en raison d'une percée soudaine due à la violente incision d'un trauma ou par l'usure de la protection de la membrane par l'exercice trop fort et prolongé d'une pression à sa surface, l'enveloppe de l'appareil psychique s'est rompue.

Pour reprendre les expressions de Freud, il y a « effraction du pare-excitation », avec l'incrustation d'un « corps étranger interne » à l'intérieur même de l'appareil psychique. Cette incrustation est totalement étrangère aux représentations préalables et va profondément perturber le fonctionnement interne. Elle va imposer son souvenir dans la mémoire de manière figée et

répéter ensuite les images de sa propre représentation. Ces images incrustées d'un trauma peuvent parfois rester enfouies, refoulées, pour ressurgir ensuite soudainement et déclencher les effets manifestes du traumatisme.

f) *Etat de stress post-traumatique*

La perception psychiatrique du traumatisme est décrite dans le cadre de ce qui est nommé un état de stress post-traumatique. L'anxiété y est réactionnelle : l'enfant revit une situation perçue comme traumatisante dont lui-même ou quelqu'un qui lui est proche a été victime, et qui provoque chez lui des sentiments extrêmes de peur et d'angoisse (Dumas, 2015, p. 473).

Nous reprendrons ici les propos de l'ouvrage de référence en psychopathologie *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* de Dumas (2015). L'état de stress post-traumatique y est décrit comme un trouble anxieux qui survient à la suite d'un événement ou d'une situation traumatisante extrême. Ce traumatisme peut toucher l'enfant ou l'adolescent directement (par ex., menaces de mort, abus sexuels, viol) ou atteindre une personne qui lui est proche (par ex., meurtre ou agression grave d'un membre de la famille). Il peut aussi être provoqué par une catastrophe naturelle, par des actes de guerre ou de terrorisme ou par d'autres violences. Le facteur de stress provoque les symptômes suivants :

- sentiments intenses de peur, d'horreur et d'impuissance ;
- remémoration persistante de l'événement traumatisique et évitement des stimuli qui lui sont associés ;
- hyperactivité et réactivité physiologique ;
- agitation et désorganisation comportementale.

« L'état de stress post-traumatique se distingue des réactions profondes mais passagères que certains enfants et adolescents manifestent à la suite d'événements stressants (par ex., décès d'un parent, suicide d'un camarade) à la fois par sa nature extrême et persistante et par le fait qu'il perturbe toujours plus ou moins le fonctionnement adaptatif à long terme (APA, 2000 ; Bériault, Berthiaume, Brunet et Turgeon, 2007 ; Davis et Siegel, 2000 ; OMS, 1993) » (Dumas, 2015, p. 502).

Les critères diagnostiques, que ce soit de la CIM-10 ou du DSM IV, proposent des notions très semblables que nous pouvons regrouper comme suit :

- Par une confrontation – brève ou prolongée –, vécue de manière directe ou indirecte, le sujet a vécu, a été témoin ou a été confronté à un événement ou à des événements durant lesquels des individus ont pu mourir ou être très gravement blessés ou bien ont été menacés de mort ou de grave blessure ou bien durant lesquels son intégrité physique ou celle d'autrui a pu être menacée.
- La réaction du sujet s'est traduite par une peur intense, un sentiment d'impuissance ou d'horreur. Chez les enfants, un comportement désorganisé ou agité peut se substituer à ces manifestations.
- Le facteur de stress est constamment remémoré ou « revécu », comme en témoigne la présence de reviviscences envahissantes («flashbacks»), de souvenirs intenses, de rêves répétitifs, ou d'un sentiment de détresse quand le sujet est exposé à des situations ressemblant au facteur de stress ou associées à ce dernier. Chez les jeunes enfants peut survenir un jeu répétitif exprimant des thèmes ou des aspects du traumatisme.
- Évitement ou tendance à l'évitement – non présents avant la confrontation au facteur de stress – de situations ressemblant au facteur de stress ou associées à ce dernier :
 - efforts pour éviter les pensées, les sentiments ou les conversations associés au traumatisme ;
 - efforts pour éviter les activités, les endroits ou les gens qui éveillent des souvenirs du traumatisme ;
- Incapacité de se rappeler d'un aspect important du traumatisme ;
- Réduction nette de l'intérêt pour les activités importantes ou bien réduction de la participation à ces mêmes activités ;
- Sentiment de détachement d'autrui ou bien de devenir étranger par rapport aux autres ;
- Restriction des affects (par ex., incapacité à éprouver des sentiments tendres) ;

- Sentiment d'avenir « bouché » (par ex., pense ne pas pouvoir faire carrière, se marier, avoir des enfants, ou avoir un cours normal de la vie).
- Présence de symptômes persistants traduisant une hypersensibilité psychique et une hyper vigilance (non présentes avant l'exposition au facteur de stress) : difficulté d'endormissement ou du maintien du sommeil ; irritabilité ou accès de colère ; difficulté de concentration ; hyper vigilance ; réaction de sursaut exagérée.
- La réaction du sujet à l'événement s'est traduite par une peur intense, un sentiment d'impuissance ou d'horreur. Chez les enfants, un comportement désorganisé ou agité peut se substituer à ces manifestations.
- L'événement traumatique est constamment revécu, de l'une (ou de plusieurs) des façons suivantes :
 - souvenirs répétitifs et envahissants de l'événement provoquant un sentiment de détresse et comprenant des images, des pensées ou des perceptions. Chez les jeunes enfants peut survenir un jeu répétitif exprimant des thèmes ou des aspects du traumatisme ;
 - rêves répétitifs de l'événement provoquant un sentiment de détresse. Chez les enfants, il peut y avoir des rêves effrayants sans contenu reconnaissable.

Avec Dumas, il apparaît que si les événements susceptibles de déclencher un état de stress post traumatique sont très divers, ils envahissent toujours la mémoire de l'enfant ou de l'adolescent. Celui-ci les revit de manière répétée et plus ou moins intense au travers de jeux perturbateurs, de cauchemars, et/ou d'épisodes dissociatifs (flash-back instantanés ou prolongés) au cours desquels il croit subir à nouveau l'expérience du traumatisme. Cette remémoration, qui peut survenir à l'improviste ou être provoquée par des stimuli internes ou externes évoquant l'événement déclencheur, comme par exemple un anniversaire, représente probablement, selon Dumas, une tentative de maîtriser cet événement. « Elle échoue cependant dans chaque cas, condamnant ainsi l'enfant à la répéter et expliquant le maintien du trouble,

même lorsque sa sécurité et celle de son entourage sont clairement assurées (Fletcher, 2003 ; Mouren-Siméoni et al., 1993) » (Dumas, 2015, p. 505).

L'état de stress post-traumatique s'accompagne inévitablement de symptômes psychologiques et physiologiques plus ou moins graves. « Quand le traumatisme n'a pas atteint l'intégrité physique de l'enfant ou de ses proches – lors d'une catastrophe naturelle ou d'un attentat, par exemple –, le trouble peut se manifester de pleine ampleur ou par une augmentation de l'agitation et de l'agressivité (Bhushan et Kumar, 2007 ; Comer et Kendall, 2007) et, chez les enfants les plus jeunes, par l'apparition d'un autre trouble comme l'énucléose (Durkin, Khan, Davidson, Zaman et Stein, 1993) » (Dumas, 2015, p. 505). Dans les cas plus graves, précise-t-il encore, le traumatisme provoque des comportements d'évitement de tout ce qui lui est associé, des efforts souvent délibérés de ne pas y penser et un émoussement affectif généralisé. L'enfant ou l'adolescent – surtout lorsqu'il a été victime de stress prolongé et portant atteinte à son intégrité physique et psychique, comme des sévices sexuels, donne l'impression de souffrir d'anesthésie émotionnelle : « il paraît détaché de son entourage, n'a que peu ou pas d'intérêt pour les activités qui, auparavant, lui donnaient du plaisir, et a le sentiment prononcé de n'avoir qu'un avenir limité ou de ne pas en avoir du tout (Bériault et al., 2007 ; Fletcher, 2003). Ces symptômes s'accompagnent de sentiments de culpabilité ou de honte, d'une faible estime de soi et d'une vision pessimiste du monde, un endroit dangereux dans lequel on peut rarement faire confiance aux adultes » (Dumas, 2015, p. 505).

3) Causalités systémiques (non linéaires)

L'analyse du trauma développemental que nous avons proposée élabore et explicite l'influence du milieu sur les trajectoires d'enfants conduisant à manifester divers troubles du comportement et de la personnalité. Mais comment cela se produit dans sa chair et dans son être pour que le système dans lequel l'enfant baigne l'influence de manière si prégnante ?

Nous constatons, avec Dumas, Giacobino et d'autres, qu'un nombre croissant de travaux suggèrent que certaines expériences de vie jouent un rôle important dans l'étiologie de l'anxiété par le biais de changements neurophysiologiques

et épigénétiques précoce (Dumas, 2015; Giacobino, 2018; van der Kolk, 2018). Nous reprenons ici un exemple d'influence délétère du milieu, extrait de *psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* de Dumas, pour illustrer un effet possible sur la neurophysiologie. Nous aurions pu citer les recherches sur l'épigénétique de Giacobino traitant de l'abus sur l'enfant et particulièrement sur la réponse au stress du gène NR3C1, un récepteur aux glucocorticoïdes présent dans le cerveau (Giacobino, 2018, p. 140), mais celui de Dumas nous semble plus explicite malgré son langage spécifique. Nous le reprenons ici en l'état : « En effet, plusieurs recensements de la littérature constatent que, en bas âge déjà, différents événements de vie pénibles ou traumatisques peuvent prédisposer un enfant à devenir anxieux en déstabilisant son système d'inhibition comportementale (Bremner, 2007 ; De Bellis, Hooper et Sapia, 2005 ; Heim et Nemeroff, 2001 ; Pine, 2003). C'est le cas, par exemple, d'incidents d'abandon, de maltraitance et de guerre (voir Bradshaw, Schore, Brown, Poole et Moss, 2005). Ces événements sculpteraient en quelque sorte l'axe HPA et le système limbique encore en développement, et les rendraient ainsi plus ou moins chroniquement hyperactifs et/ou hypersensibles, augmentant le risque que, des mois voire des années plus tard, ces enfants développent un trouble anxieux même si alors ils ne sont plus objectivement en danger. De nombreuses recherches anténatales viennent étayer cette hypothèse (voir synthèse de van den Bergh, Mulder, Mennes et Glover, 2005). Il existe en effet un lien entre un niveau élevé d'anxiété et de stress maternels pendant la grossesse et le comportement du fœtus (mesuré à l'aide d'ultrasons à partir de 27 semaines de gestation environ). Dans 14 études de suivi indépendantes, ce lien prédit un niveau élevé de problèmes affectifs, cognitifs et comportementaux chez l'enfant après la naissance, probablement parce que l'anxiété maternelle et le stress influencent le développement de l'axe HPA et du système limbique avant la naissance déjà » (Dumas, 2015, p. 526).

Il n'est pas dans nos compétences de faire un quelconque commentaire sur le fonctionnement de l'axe HPA bien connu dans le domaine de la neurologie ni sur les avancées impressionnantes de l'épigénétique. Nous nous limiterons à le décrire comme un système de maintien de la capacité de l'organisme à résister aux stresseurs. Tout l'intérêt de cette analyse repose sur l'importance

de l'influence de l'environnement qui sculpte dans sa chair la biologie du sujet en phase de développement et ce avant même sa naissance. L'opposition entre hérédité et environnement doit donc être dépassée pour laisser la place à la complexité polyfactorielle du réel où les troubles sont l'aboutissement de transactions complexes de facteurs de risque. Toujours selon Dumas, dans ces circonstances, la question de savoir si l'hérédité ou l'environnement explique les difficultés de l'enfant n'a pas de sens (Dumas, 2015, p. 47).

Les déterminismes biologiques de la résilience ont des limites que Cyrulnik pose en ces termes : « Le fait que l'homme soit soumis à des déterminants génétiques (sex, couleur des yeux, 7 000 maladies génétiques) ne signifie absolument pas que l'homme est génétiquement déterminé » (Cyrulnik, 2012, p. 193- 194). Mille autres déterminants interviendront à leur tour. Pourtant, insiste Cyrulnik, au commencement était l'alphabet génétique. Il prend l'exemple de la recherche en génétique moléculaire qui a permis de découvrir que les garçons maltraités porteurs d'un allèle entraînant une forte activité de l'enzyme mono-oxydase A, témoin du transport de la sérotonine (neuromédiateur qui renforce l'humeur), non seulement affrontaient mieux la maltraitance, mais, par la suite, reprenaient plus facilement un bon développement. Selon ces recherches, les petits transporteurs de sérotonine, face à la même agression de coups, d'humiliation ou d'abandon, souffraient de dépressions quatre fois plus nombreuses (2012, p. 193- 194). « Ceux qui aiment les causalités linéaires ont donc parlé de "gène de la résilience", mais ceux qui s'entraînent aux raisonnements systémiques ont appris dans les mêmes publications que les gros transporteurs de sérotonine avaient eu des réactions émotionnelles plus paisibles qui les avaient rendus capables d'aller chercher un soutien affectif nécessaire » (2012, p. 193- 194). Aucun gène ne peut s'exprimer en dehors de son milieu, et même les maladies génétiques qui provoquent de graves altération cérébrales subissent l'influence de l'entourage qui aggrave les troubles ou les diminue. Un gros transporteur de sérotonine, isolé affectivement après la maltraitance, souffrira quand même de graves troubles du développement. « Et, quand un petit transporteur, effondré par la "même" maltraitance, parvient à rencontrer un soutien affectif, il manifestera

envers lui un hyper-attachement anxieux capable de déclencher un processus résilient » (2012, p. 193- 194).

Giacobino met en perspective l'influence du milieu en ajoutant une graine d'espoir : « Malgré la multiplicité des expériences, il est impossible de connaître tous les facteurs présents dans l'environnement qui pourraient entraîner des modifications épigénétiques. **Il en va de même pour ce qui pourrait entraîner leur effacement** [c'est nous qui soulignons] (Giacobino, 2018, p. 201).

Dans une perspective psychanalytique, l'inadéquation des interactions précoces induit un stress important qui entrave le développement de l'appareil psychique (Cyrulnik et Duval, 2006). « L'introjection d'une fonction insuffisamment contenante et régulatrice, associée à l'échec de la séduction primaire, aurait fomenté des zones de fragilité narcissique et identitaire, et aurait été à l'origine de la fixation à des modalités d'identification archaïques, ainsi qu'à un fonctionnement défensif pathologique, sous le primat des mécanismes de dissociation et de multi-clivages » (Bonneville, 2008, p. 103). Les phénomènes de désintrication pulsionnelle et de clivages du moi extrêmes conduiraient à une « atomisation du moi ». Ce vécu précoce traumatogène aurait également contribué, précise l'auteure, à « la constitution d'objets internes haineux, simultanément absents et envahissants » (Bonneville, 2008, p. 103).

La mise en perspective des différentes disciplines ouvre encore le champ de causalités possibles. Revenons à Dumas pour qui les explications des origines des troubles psychopathologiques de l'enfance et de l'adolescence abondent aussi bien dans les milieux professionnels de la psychologie clinique, de la psychiatrie et de l'éducation que dans le grand public. Chacun semble, selon lui, avoir son explication favorite. Il nous donne l'exemple du domaine des troubles du comportement. Certains sont convaincus que c'est la démission des parents qu'il faut mettre en cause ; d'autres les classes surchargées dans lesquelles les enseignants n'ont plus le goût de travailler ; d'autres encore affirment que les enfants agressifs et violents sont issus de « mauvaises graines » parce que leurs parents ont eux-mêmes des difficultés multiples, ou qu'ils ne sont qu'un reflet d'une société elle aussi violente et sans limites. Ces explications sont toutes, toujours selon Dumas, aussi intéressantes

qu'incomplètes. « Dire d'un enfant qu'"il casse la figure à ses copains pour un oui pour un non parce que sa mère est alcoolique ou que son père a fait de la prison et qu'il est au chômage", c'est ignorer le fait que la plupart des enfants dont les parents ont des difficultés s'entendent bien avec leurs camarades. Dire d'un adolescent qu'"il est déprimé et qu'il a fait plusieurs tentatives de suicide parce que ses parents sont divorcés", c'est oublier que la plupart des jeunes vivant dans une famille séparée grandissent sans problèmes majeurs » (Dumas, 2015, p. 40 43). Dans ces domaines comme dans beaucoup d'autres, nous pensons avec lui qu'il est futile de s'évertuer à trouver les causes et, plus encore, de chercher à les réprimer une fois qu'on croit les avoir isolées. « On ne peut intelligemment parler que de facteurs de risque, tenter de comprendre comment ces facteurs exercent leur influence et travailler à diminuer le niveau élevé de risque auquel trop d'enfants et d'adolescents sont aujourd'hui exposés » (Dumas, 2015, p. 40 43).

Dans le cadre des présentes recherches, rien n'est à écarter et toutes les disciplines nous apporteront leurs lots d'explications qu'il nous appartient de prendre en compte dans la compréhension d'un cas particulier tout autant que dans la généralité des parcours des jeunes. Mais il nous faut également nous concentrer sur notre axe de compétence et développer particulièrement celui-ci : si « faire des adultes » de nos enfants n'est pas comparable à un circuit de dominos, il nous faut considérer ce que l'éducation apporte et en circonscrire les limites. Or, comme nous l'avons vu, l'environnement, dans sa polyfactorialité, a un effet de causalité majeur sur le devenir d'un enfant. Ce sont les paramètres de cet environnement qu'il s'agit de prendre en compte. Non seulement ces paramètres sont innombrables, mais ils sont aussi interdépendants et intriqués. Il nous paraît intéressant de s'inspirer de modèles comme celui de Bronfenbrenner sur l'écologie du développement¹² ou encore le carré de Kaufmann¹³. Ils nous donnent une dimension de la complexité tout

¹² Modélisation par Bronfenbrenner d'emboîtement des milieux sociaux qui interagissent entre eux et participent au développement de l'enfant.

¹³ Kaufmann ne conçoit pas l'individu comme une réalité figée mais comme un processus se situant entre les quatre pôles du « carré dialectique » : deux pôles individuels, la « réflexivité individuelle » et le « patrimoine individuel d'habitudes » et deux pôles sociaux, la « réflexivité sociale » et les « cadres de la socialisation ». L'individu et la conscience de soi naîtraient des interactions réflexives entre ces quatre pôles.

en offrant des outils de compréhension des interdépendances dans une orientation qui nous semble particulièrement intéressante : la construction de l'identité. Toutes les disciplines peuvent s'y retrouver dès lors que les regards se tournent sur une finalité commune : « former des sujets à identité solide qui, bien qu'ils puissent se trouver en situation difficile, se définiront comme des personnes autonomes, responsables, capables de prendre des engagements et de les respecter, inventifs, ayant une image de soi positive et aptes à assurer des rôles sociaux » (Pourtois et Desmet, 2009, p. 16).

4) Modèle Interne Opérant

L'environnement influence le développement de l'enfant dès avant sa naissance. Nous avons déjà abordé ce sujet et également l'importance que cet environnement proche aura sur le modèle d'attachement qu'il adoptera. Il y a une relation intime entre l'élaboration du Modèle Interne Opérant d'un sujet et son modèle d'attachement. « On ne saurait parler de la théorie de l'attachement sans aborder la notion développée par Bowlby (1973), des "Internal Working Models" ou des "Modèles Internes Opérants" (M.I.O.). Ce sont des représentations mentales, conscientes et inconscientes, du monde extérieur et de soi à l'intérieur de ce monde, à partir desquelles l'individu perçoit les événements, entrevoit le futur et construit ses plans » (Miljkovitch, Morange-Majoux et Sander, 2017, p. 29). Au fil de ses interactions avec sa figure parentale privilégiée, l'enfant intérieurise la relation et se forge un Modèle Interne Opérant qui englobe ses perceptions de lui-même et les attentes de sa figure d'attachement. Ce M.I.O. va servir de schéma mental pour ses relations futures. Ainsi, les M.I.O. se construisent à partir des échanges avec l'entourage familial qui permettent à l'enfant d'interpréter et comprendre les comportements de ses proches et d'anticiper les réactions d'autrui. « Le Modèle Interne Opérant commence à s'établir entre 6 et 9 mois et se stabilise vers 5-6 ans. Sauf événements de vie critiques (décès, maladies, ruptures, etc.), le M.I.O. reste le même tout au long de la vie » (Miljkovitch et al., 2017, p. 29).

Malgré tout, si les MIO, en déterminant les cognitions sociales que l'enfant met en place, amènent celui-ci à induire un certain nombre de choses dans ses interactions avec son entourage, il n'en reste pas moins qu'il continue d'intégrer

de nouvelles informations émanant de l'extérieur qui peuvent aller à l'encontre des modèles initialement établis et modifier sa manière d'être. Les résultats d'études longitudinales montrent que si les premières expériences ne sont pas effacées, le devenir de l'individu résulte néanmoins de l'ensemble de son histoire d'attachement (Miljkovitch et al., 2017, p. 29).

5) Résilience

Nous avons introduit les composantes qui nous permettront à présent d'aborder la résilience dans un ensemble qui mette en tension les éléments qui nous semblaient nécessaires de rassembler. En effet, le concept de résilience est souvent présenté comme un système en équilibre entre des facteurs de risque et des facteurs de protection. Les notions d'attachement et de trauma que nous avons abordées nous permettent à présent de comprendre en quoi la résilience est à la fois l'expression d'une force et d'une faiblesse. L'enveloppe psychique que nous avons décrite dans le système de pare-excitation nous paraissait représenter le point de bascule de ce système en équilibre. S'il se rompt, il y a traumatisme et dès lors une possible cicatrisation révélant un processus de résilience. S'il n'y a pas de rupture de la membrane de protection de notre psyché, alors le choc ou toute autre forme de stress, qu'il soit soudain, répété ou chronique, n'a pas valeur traumatique et le sujet ayant subi cette agression se remettra de ce qui sera une épreuve, même s'il éprouve certaines difficultés à la surmonter.

a) *Une définition*

Nous avons tenté de définir la résilience en début de chapitre en prenant quelques exemples de la littérature et en proposant notre définition que nous rappelons ici :

Un processus dynamique et singulier d'un sujet qui, suite à la perception d'une mise en cause subie des limites acceptables de son humanité, réactive une nécessité vitale pour envisager l'émancipation au fracas.

Il pourrait sembler que nous nous écartons des définitions les plus communément rencontrées mais nous pensons qu'il n'en est rien. De manière explicite, les définitions proposent généralement de mettre en balance les

facteurs de protection et les éléments à risque. Pour notre part, nous ne les abordons pas de manière explicite dans notre définition mais nous pensons que ces éléments sont bien présents. En fait, nous nous focalisons quasi exclusivement sur la dialectique d'un processus qui met en présence la conscience tant de l'effraction que de l'émergence possible d'une issue émancipatoire aux fracas subis. Nous proposons de ne pas nous focaliser sur la dichotomie des risques et des protections pour nous centrer sur ce qui, dans le vécu des sujets que nous avons rencontrés, fait résilience. Cette option prise ne signifie en rien que nous faisons fi des risques et des facteurs de protection. Bien au contraire et c'est ce qui nous a décidé de prendre l'option de développer les concepts d'attachement et de trauma préalablement à celui de résilience. Car sur ce qui fera pencher la balance entre un vécu traumatique et une épreuve surmontée, nous trouvons cette énergie qui protège et renforce le bouclier de l'être, et fera de lui une barrière à la fois suffisamment souple et solide que pour ne pas céder. Or que trouvons-nous pour alimenter cette énergie protectrice, si ce n'est un sentiment d'attachement ou, à minima, de lien avec sa propre humanité. Et, comme nous l'avons évoqué, notre humanité ne serait rien sans un sentiment d'appartenance au genre humain. Et si cette humanité ne se conçoit pas comme bienveillante, au moins se peut-il que le Moi puisse l'être pour Soi-même. Ce serait là la forme la plus ténue mais ultime qui puisse ouvrir à des perspectives de résilience pour des sujets, comme bon nombre de ces jeunes que nous avons rencontrés, qui se sont considérés, à un moment ou à un autre de leur vie, comme n'ayant plus rien à perdre ni à attendre de personne.

b) *Auteurs importants*

La résilience est mise à beaucoup de sauces et le concept est convoqué dans de nombreux domaines. Dans le sens et pour les applications concrètes qui nous occupent avec les jeunes et leurs perspectives de développement, Ionescu retrace les origines du concept de résilience (2012, p. 29- 44) et pose le milieu du 20^{ème} comme point de départ pour l'apparition du concept de *résilience du Moi*. La capacité à s'adapter de manière flexible et ingénieuse aux facteurs externes et internes générateurs de stress, les ressources qui permettraient de modifier le contrôle du Moi et les modes d'expression pour

affronter et façonnier le contexte, sont alors évoquées pour faire ressortir des types de personnalités.

Trois grandes recherches seraient à l'origine de l'étude de la résilience proprement dite, visant des enfants vivant dans des conditions de développement difficiles (Ionescu, 2012, p. 30- 31).

La première serait l'étude longitudinale menée sous la direction de Werner sur l'île de Kauai de l'archipel d'Hawaii. Elle y a suivi 337 nouveau-nés jusqu'à l'âge de 40 ans dans leur milieu de vie naturel. Les facteurs de risque de ces populations sont : la pauvreté, la violence, l'addiction, la discorde conjugale, la psychopathologie parentale, etc. Elle et son équipe ont observé qu'un certain nombre de ces enfants à risque s'accommodaient de l'environnement défaillant et montraient des signes d'adaptation pour rebondir après avoir vaincu et dépassé des situations délétères. Même si, vers l'adolescence, de nombreux enfants exposés aux facteurs de risque vont rencontrer des problèmes de délinquance, de santé mentale, un tiers à *haut risque* a témoigné d'un développement adapté à la fin de l'adolescence et seront qualifiés de *résilients* par Werner (Anaut, 2015, p. 48- 49).

Entre 1971 et 1982, le psychologue américain Garmezy et ses collaborateurs ont mené des études sur les enfants de parents ayant été diagnostiqués schizophrènes (Ionescu, 2012, p. 30- 31). Par la suite, avec son équipe, Garmezy a également conduit des recherches longitudinales sur des enfants vivant en villes dans des conditions familiales et environnementales très précaires et considérées comme défavorables pour leur développement. La réussite scolaire, un comportement adapté en classe ou encore des compétences interpersonnelles comme la sociabilité ou l'attractivité ont été considérés comme des preuves de résilience chez ces enfants. Trois modèles ont émergé de ces recherches : le *modèle compensatoire* (variables venant contrecarrer les potentiels facteurs de risque) ; le *modèle facteurs de protection* (les facteurs de protection entrent en relation interactive avec les facteurs de risque et en modifient les effets par modération) ; le *modèle challenge* (l'exposition à un facteur de risque faible ou modéré est considérée comme un défi à relever qui permet d'explorer les stratégies de résolution et mobiliser les ressources) (Anaut, 2015, p. 51).

Un troisième auteur important est Rutter. Lui aussi s'est intéressé à des populations vivant des conditions précaires, cette fois à Londres et dans les régions rurales de l'île de Wight. Il étudiait, de manière longitudinale également et sur 10 ans (de 1964 à 1974), la prévalence des troubles mentaux chez des enfants (9 à 12 ans) de familles très précaires. Les facteurs à risque retenus étaient : la discorde conjugale, la classe sociale, la famille nombreuse, la délinquance ou la criminalité paternelle, des troubles psychiatriques chez la mère et enfin le placement de l'enfant en institution ou famille d'accueil (Ionescu, 2012, p. 30- 31). Les recherches ont conclu en l'apparition des troubles psychiatriques qui varient en fonction du cumul des facteurs de risque, mais aussi l'impact des facteurs de protection. « La discorde parentale et les disputes fréquentes représentaient un facteur de risque important pour le devenir des jeunes, l'étude ayant démontré notamment une plus grande fréquence de comportements antisociaux parmi les enfants issus de foyers dans lesquels les parents se disputaient et se battaient en permanence. » (Anaut, 2015, p. 52).

L'ensemble de ces études démontrent que les troubles du développement augmentent de manière importante lorsque le nombre de facteurs de risque augmente. La probabilité de troubles mentaux en présence de 1 facteur de risque est de 1%, alors qu'elle est de 5% en présence de 2 facteurs de risque. Au 4^{ème} facteur cumulé, la probabilité est portée à 21% (cumulative risk index) (Anaut, 2015, p. 52).

Rutter et son équipe se sont également intéressés aux enfants de Roumanie qui avaient été placés dans des orphelinats avec privation sensorielle et psychoaffective grave sous le régime de Caeusescu en 1989. Les chercheurs ont examiné l'étendue du déficit développemental, cognitif et staturo-pondéral, ainsi que des capacités à récupérer après adoption des enfants. Les enfants adoptés avant l'âge de 6 mois ont pu récupérer totalement leur retard à l'âge de 4 ans. D'autres enfants, adoptés plus tardivement, n'ont pu que récupérer partiellement leur retard (Anaut, 2015, p. 53).

Nous proposons ici une autre définition de la résilience donnée par Rutter et reprise par Anaut : « La résilience est caractérisée par un ensemble de processus sociaux et intrapsychiques qui permettent d'avoir une vie saine dans

un milieu malsain. Elle réalise au cours du temps, selon des combinaisons hasardeuses entre les attributs de l'enfant et le contexte familial, social et culturel » (2015, p. 53). Cette définition démontre une évolution du concept de résilience dans une perspective développementale et écosystémique qui ont permis de la concevoir comme un *processus* résultant des interactions entre l'individu et son environnement, processus lui permettant de faire face ou à surmonter des situations difficiles (Cyrulnik et Jorland, 2012, p. 31).

Nous ne pouvons clore cette revue des auteurs importants sans citer, pour la Francophonie, le nom de Cyrulnik et également ceux de Pourtois et Desmet. Le premier a largement contribué à populariser le concept dans notre langue. Les seconds, avec Humbeeck, ont particulièrement marqué nos travaux et semblent, au travers de nos rencontres avec d'autres chercheurs, avoir également été pour eux d'une grande importance dans la compréhension et l'évaluation scientifique possible du concept de résilience.

6) Mentalisation

« On commente ensemble les traumatismes, les émotions, les représentations, les croyances, les soins, les ressources : c'est de la mentalisation » (Lejeune et Ploton, 2012, p. 122).

La mentalisation est définie par Dumas en ces termes : « Capacité de se mettre à la place d'une autre personne afin de comprendre son expérience et, plus largement, d'observer et de raisonner sur ses propres comportements et ceux d'autrui en termes d'états mentaux. La mentalisation est essentielle à l'empathie » (2015, p. 674).

Le rôle de la mentalisation dans l'émergence de trajectoires résilientes est relevé par l'ensemble des auteurs que nous avons abordés. Comment pourrait-il en être autrement à la lumière de cette définition qui la propose comme une capacité à comprendre, à observer et à raisonner sur ses propres comportements. Pour sortir de la sidération du fracas, il est nécessaire de l'observer pour ce qu'il est, fût-ce par une symbolisation et surtout pour les effets délétères qu'il aura eu sur le développement harmonieux d'une personnalité. « Un nombre croissant de recherches montre que des difficultés de mentalisation sont évidentes chez les enfants et les adolescents – garçons

et filles – qui manifestent un niveau élevé d'agressivité ou qui ont un trouble des conduites qui a débuté tôt » (Dumas, 2015, p. 357).

Le fonctionnement psychique de la résilience suppose de recourir à des mécanismes de défense adaptés mais également de faire un travail d'élaboration du trauma et d'intégration des expériences traumatisques par un travail de mise en sens. « Ainsi, le fonctionnement psychique de la résilience passe par l'activation du *processus de mentalisation*, qui fait appel aux représentations psychiques et à la symbolisation des affects (de Tychey, 2001), [...]. Autrement dit, il s'agit d'attribuer un sens à la blessure » (Anaut, 2015, p. 108). L'auteure, dans son approche psychodynamique, reprend également Bergeret pour qui la mentalisation renvoie à la capacité de mettre en mots les éprouvés, les images et les émois ressentis en leur conférant un sens (2015, p. 109).

Le processus de mentalisation se construirait très tôt. Pour Dumas, cette capacité se développe depuis le plus jeune âge dans le cadre des relations d'attachement que l'enfant a avec ses parents et d'autres personnes avec lesquelles il vit et qui s'occupent de lui (Dumas, 2015, p. 357). Il se construit très tôt, à travers la qualité de la médiatisation maternelle et de son substitut (Anaut, 2015, p. 109).

Le concept a été élaboré par Fonagy qui identifie l'attachement précoce sécurisant comme le pré-requis de la construction de la mentalisation : « nous avons avancé que l'acquisition de la fonction réflexive par l'enfant et la tendance à incorporer les attributions d'états mentaux dans les modèles internes opérants des relations du soi avec l'autre dépendent des possibilités qu'il a eues, au début de sa vie, d'observer et d'explorer l'esprit de son donneur de soins primaire » (Theys, 2006, p. 82).

Selon Fonagy et ses collègues, la mentalisation se développerait en cinq stades (Chabot, 2014) :

Tout d'abord, le nourrisson apprend à partir de l'âge de trois mois que lui et l'autre sont indépendants, ce qui jette les bases de la différentiation entre soi et l'autre.

Le deuxième stade se développe parallèlement au premier alors que l'enfant acquiert un sens du soi et de l'autre par la socialisation et qu'il est possible d'influencer les actions des autres par la communication verbale et non verbale.

Ensuite, au troisième stade, vers l'âge de neuf mois, l'enfant comprend les actions d'autrui en fonction de leurs résultats ou de leurs impacts sur lui-même, mais sans questionner ce qui peut les avoir motivées.

Ce n'est que lors de sa deuxième année que l'enfant atteint le quatrième stade en développant sa capacité à établir des attributions causales et comprenant ainsi les comportements qu'il peut observer. Il interprète alors les actions comme étant à présent motivées par des intentions ou des états mentaux. Il comprend aussi que ses interprétations peuvent être erronées.

A ce quatrième stade, l'enfant développera deux modes pré-mentalisans en phases successives : le mode *équivalent psychique* et le mode *fictif*. Dans le premier, l'expérience de la réalité subjective est ressentie comme la seule et unique réalité possible et l'enfant croit que son entourage partage ses croyances. Lorsqu'il est habité par une pensée, une émotion ou une croyance, il est convaincu d'y voir la seule réalité et est incapable d'envisager la situation sous une autre perspective que la sienne. Ainsi, un enfant de trois ans est convaincu qu'un monstre est caché sous son lit. Il ne pourra être rassuré que par la présence d'un adulte qui l'aidera à surmonter sa peur en allant vérifier avec lui. Il pourra dès lors nommer que sa perspective précédente n'était pas fondée, même si sa réalité subjective est susceptible de réveiller ses craintes en ayant une préséance sur la réalité objective.

Dans la seconde phase, celle du mode pré-mentalant *fictif*, l'enfant peut maintenir une réalité imaginaire personnelle indépendante du monde externe, comme des mondes parallèles, à la condition que ces deux mondes soient totalement indépendants et non reliés. Ainsi, en confrontant les réalités externes aux jeux de l'enfant, l'expérience imaginaire personnelle a été mise à mal par la primauté de la réalité. La chaise transformée en char d'assaut pour faire *comme-si*, ou encore *on-disait-que* reprendra sa représentation du monde réel quand son père demandera à l'enfant de remettre son char d'assaut sous la table.

La capacité de mentalisation, résultera de l'intégration de ces différents modes d'acceptation du réel. L'expérience imaginaire personnelle de l'enfant peut s'effacer devant la primauté du réel. Il arrive désormais à concevoir ses états mentaux comme des représentations des réalités internes et externes, et ce, chez lui comme chez l'autre. Mais pour cela, il doit avoir eu l'occasion de partager ses expériences, tant internes qu'externes, avec des individus qui s'y intéressent authentiquement et qui voudront le comprendre. Quand l'enfant parvient à prendre conscience et à tolérer les convergences et les divergences entre expériences personnelles subjectives et réalités extérieures, l'enfant commence à faire preuve de capacités de mentalisation et peut affronter des situations difficiles. A travers un jeu imaginaire qui prendra la forme de représentations symboliques pour exprimer des réalités objectives, il peut élaborer des scénarios qui diminueront les charges affectives excessives. Ainsi, il peut à présent prendre conscience que même s'il fait semblant lorsqu'il joue, les frontières entre son expérience subjective sont perméables. (Chabot, 2014)

A partir de l'âge de six ans, toujours selon Fonagy repris par l'auteur, l'enfant atteint le cinquième et dernier stade de développement de la capacité de mentalisation. Ce stade est qualifié d'*autobiographique*. Il peut alors organiser les souvenirs de ses expériences en les référant à lui-même, en tenant compte des dimensions causales et temporelles, ce qui lui permet de mieux comprendre ses propres comportements et ceux des autres. Il fera des liens entre son expérience d'un évènement passé et son vécu actuel et sera en mesure d'élaborer et d'exprimer verbalement ses propres états mentaux ainsi que sa perception de ceux des autres (Chabot, 2014).

Comme nous venons de le voir, théorie de l'attachement et Modèle Interne Opérant sont au cœur de la construction de la capacité de mentalisation, en mettant en évidence la complexité des rapports interindividuels et en rendant compte de leur importance dans l'élaboration de la psyché et de la gestion des affects. Tous ces éléments se maintiennent également en relation évolutive avec des modifications des représentations des parents et de leurs styles d'attachement. Rien ne serait jamais joué et un parent ou un donneur de soin peut, à un détour de sa vie, modifier son propre MIO et cesser d'infliger une

transmission intergénérationnelle de modes insécurisés par « une haute capacité réflexive, lui permettant de prendre conscience de son fonctionnement psychique et ainsi donc de prévenir les expériences négatives de son passé qui influencerait sa relation avec son enfant » (Theys, 2006, p. 86).

Guides inconscients intériorisés et disponibilité escomptée d'une figure d'attachement sont alors imprimés dans la mémoire et ouvrent la voie, dans les cas favorables, au développement de la capacité de mentalisation. Mais même si cette information semble inscrite une fois pour toute, l'intégration de nouvelles informations « peut probablement moduler la tendance de ce modèle à "opérer", permettant l'élaboration de nouveaux MIO » (Theys, 2006, p. 85) et ainsi espérer augmenter la capacité de mentalisation.

Il nous semble intéressant de convoquer à présent un dernier concept qui serait en filigrane des précédents et qui permet de comprendre et de cimenter entre elles certaines intrications des théories que nous avons présentées et qui transparaissent dans les récits : le locus de contrôle.

7) Locus de contrôle

De manière empirique par l'observation, les discours que les narrateurs tiendront sur les expériences de leur vécu seront empreints de l'attitude adoptée face à des personnes, des situations, des contextes sociaux ou environnementaux, etc. Que ce soit au présent, face à nous dans la narration, mais aussi dans les histoires du passé qui nous sont rapportées dans les récits, les narrateurs présentent des dispositions ou des tendances à réagir positivement ou négativement à l'exposition aux réalités. Ces attitudes sont considérées comme des « structures intégrant les opinions et les croyances des individus et construites à partir de l'intégration subjective de leurs expériences ou de l'effet de leurs conduites » (Terrisse, Lefebvre et Larose, 2000). Selon les auteurs, les attitudes sont des variables conatives, à la charnière de l'univers de la cognition et du comportement. Elles correspondent à des structures conatives construites par les individus au travers du temps et donc de leur propre développement.

Le locus de contrôle peut être défini comme la « tendance que les individus ont à considérer que les événements qui les affectent sont le fait ou le résultat de

leurs actions ou, au contraire, qu'ils sont le fait de facteurs externes sur lesquels ils n'ont que peu d'influence, par exemple la chance, le hasard, les autres, les institutions, l'état » (Terrisse et al., 2000).

Dans le premier cas ci-dessus où les sujets considèrent qu'ils sont affectés par leurs actions, ils manifestent un locus de contrôle dit *interne*. Dans le cas contraire où ils considèrent n'avoir que peu d'influence, il sera *externe*. Les individus « qui manifestent un "locus" de contrôle interne seront, selon toute vraisemblance, plus proactifs que les individus qui manifestent un "locus" de contrôle externe » (Terrisse et al., 2000).

Que ce soit dans le cadre des compétences parentales, comme les auteurs en ont souligné l'importance pour l'identification de facteurs de résilience, ou dans les attitudes adoptées par les enfants eux-mêmes, le locus de contrôle joue un rôle qui transparaîtra dans le discours sous des formes diverses mais très semblables sur un fond d'externalité telles que « c'est à cause du juge » ; « c'est pas ma faute si on me fout pas la paix », ... Il est aisément de se rendre compte que dans de telles dispositions, il sera difficile de tisser le trame d'un récit qui sera porteur de sens. Ne se considérant que rarement responsable de ses actes, le jeune élabore une démarche réflexive qui bute rapidement sur une position d'irresponsabilité amputant la démarche interprétative des évènements du passé. Voilà pourquoi, il nous semblait important de convoquer ici ce concept.

Il serait intéressant de retracer l'étiologie de l'inscription des différents concepts théoriques que nous avons présentés dans les différentes étapes du développement des enfants, en parallèle avec les caractéristiques avérées des parents. Mais cela n'est pas notre propos même si le sujet ne manque pas d'intérêt et il a par ailleurs déjà été traité sous différentes combinaisons¹⁴. Par contre, il nous semblait important de reprendre ces théories pour en donner une unité que nous espérons suffisamment cohérente pour appréhender à la fois le ressenti de jeunes en grande souffrance, même s'ils ne le savent pas, et

¹⁴ Ainsi en va-t-il, à titre d'exemple, de l'observation de caractères plus ou moins stimulants des interactions parentales au travers des concepts de locus de contrôle et de l'échelle des compétences éducatives parentales comme identification de facteurs de résilience pour des enfants vivant dans des conditions difficiles (Terrisse, Lefebvre et Larose, 2000).

le milieu qui les nourrit et les a fait naître, tant de l'intérieur que de l'extérieur à eux-mêmes. Les facteurs de risque que nous allons voir à présent illustreront l'intérêt de cette approche.

4.5 Facteurs de risque

Un suivi détaillé d'environ 400 garçons d'une banlieue londonienne illustre la notion probabiliste de risque dans l'origine et l'évolution des troubles psychopathologiques. Cette recherche s'est penchée sur cinq facteurs – compétences non verbales faibles, discipline parentale inadéquate, casier judiciaire d'un ou des deux parents, pauvreté et famille nombreuse – et a montré que plus ces garçons avaient ces facteurs de risque entre 8 et 10 ans, plus il était probable qu'ils commettent un ou plusieurs actes violents pendant l'adolescence. « Seuls 3 % des garçons qui n'avaient aucun de ces cinq facteurs avaient commis de tels actes, comparés à 8 % de ceux qui en avaient un, 15 % de ceux qui en avaient deux ou trois et 31 % de ceux qui en avaient quatre ou cinq (Farrington, 1997). D'autres études longitudinales [...], rapportent des résultats semblables (Ribeaud et Eisner, 2010 ; Shaw, Winslow, Owens et Hood, 1998) » (Dumas, 2015, p. 41).

En règle générale, selon Dumas, plus les facteurs de risque sont nombreux et moins ils sont contrés par des facteurs de protection, plus la probabilité est forte qu'un trouble se développe et, une fois établi, se prolonge malgré une intervention. Il a démontré ce dernier point dans un suivi de 67 familles ayant un enfant agressif avec lequel elles avaient participé à une intervention psychosociale. Cette étude s'est penchée sur six facteurs de risque : revenu familial faible, scolarité maternelle interrompue, structure familiale monoparentale, famille nombreuse, résidence dans un quartier défavorisé et intervention des services de protection de la jeunesse. Il est ressorti qu'une année après la fin de l'intervention, les enfants et les familles qui en avaient bénéficié le plus avaient 0 ou 1 facteur de risque uniquement. Les problèmes de comportement des enfants provenant de familles exposées à un nombre plus élevé de facteurs de risque avaient beaucoup moins souvent évolué de manière positive (Dumas, 2015, p. 41).

Les recherches sur les origines et l'évolution des troubles psychopathologiques illustrent que ces troubles ne sont que rarement la conséquence d'une ou deux causes directes. Ils sont beaucoup plus souvent le résultat d'un cumul de risque. C'est en fait souvent moins la nature des facteurs défavorables que leur nombre qui prédit la trajectoire développementale de ces troubles à long terme. Deuxièmement, ce cumul n'est jamais déterministe. « Plus de deux tiers des garçons qui avaient quatre ou cinq facteurs de risque dans l'étude de Farrington (1997) ne sont pas devenus violents. De même, près de la moitié des enfants agressifs exposés à 2, 3 ou 4 facteurs de risque dans la recherche de Dumas et Wahler (1983) ont bénéficié de l'intervention à laquelle ils ont participé avec leur famille. De nombreux travaux sur la résilience mettent ce dernier point clairement en évidence (Cyrulnik, 2001 ; Sameroff, Gutman et Peck, 2003) » (Dumas, 2015, p. 42).

Enfin, les effets de nombreux facteurs de risque sont non spécifiques. Parce que ces facteurs sont en transaction constante les uns avec les autres – comme nous l'avons évoqué dans les concepts théoriques convoqués – ils augmentent la probabilité de troubles divers plutôt que celle d'un seul trouble uniquement. « Des pratiques parentales inadéquates, par exemple, contribuent au développement de problèmes intérieurisés autant qu'exteriorisés – la nature des difficultés observées dépendant, entre autres, de la manière dont cette discipline se manifeste et des réactions qu'elle provoque chez l'enfant (Berg-Nielsen, Vikan et Dahl, 2002 ; Dumas et La Frenière, 1993) » (Dumas, 2015, p. 42).

Les travaux de Werner (698 enfants sur l'île de Kauai) et d'autres théoriciens de la résilience comme Michaël Rutter (enfants de parents présentant des troubles mentaux et issus de milieux défavorisés), Norman Garmezy, Anne Masten et bien d'autres (Cyrulnik et Jorland, 2012; Ionescu, 2011a, 2011b; Pourtois et al., 2012) sont en phase directe avec ce que nous venons d'évoquer. Mais il nous semblait intéressant d'adopter un regard par le prisme psychopathologique pour illustrer que les problématiques psychosociales des enfants et adolescents sont des pentes dangereuses qui mènent vers des issues qui peuvent être fatales pour l'épanouissement de l'adulte en devenir. Les limites de la résilience sont difficiles à tracer et c'est une bonne chose si

on considère l'impératif du principe d'éducabilité (Meirieu, 2009). Mais il est malheureusement des frontières avec des zones très floues entre psychopathologie et carences éducatives. Quelles sont les trajectoires des enfants qui sont pris dans une tourmente psychosociale délétère telle que le rapport au réel devient trop difficile, voire impossible. Bien souvent sous médication, ou vivant en transit entre hospitalisations psychiatriques et dispositifs pédagogiques spécialisés, ces jeunes deviennent prisonniers d'une vie hors de la vie. Déscolarisés, désocialisés, n'ayant plus ou trop peu la possibilité de côtoyer une altérité généralisée leur permettant de se comparer à une autre forme de socialisation, ces jeunes s'engluent dans un milieu et un mode de vie passif qui leur colle à la peau. « Garmezy souligne le rôle pathogène potentiel du pattern additif des adversités chroniques qui accompagnent la pauvreté, adversité qui constituerait les précurseurs de la vulnérabilité psychiatrique des enfants » (Ionescu, 2011a, p. 6).

Oui, la résilience est un concept qu'il ne faut pas perdre de vue, même dans les cas les plus difficiles, avec un enkystement et une chronicisation sévère. Et la pauvreté semble faire cause commune avec des difficultés de parentalité de plus en plus sévères touchant toutes les catégories socioéconomiques et culturelles. Les causes évoquées pour cette contamination de la précarité psychosociale sont nombreuses et prennent souvent le qualificatif de crise. Qu'elle soit économique, morale, démographique ou sous toute autre forme, ces crises semblent avoir un effet de plus en plus durable et systémique. A titre d'exemple, et touchant particulièrement notre domaine des sciences de l'éducation, nous pouvons citer la crise de l'autorité qu'Erick Prairat analyse sous l'angle d'une érosion de l'autorité éducative et qui n'en demeure pas moins un « enjeu anthropologique qui est au cœur du procès éducatif » par ce « sacre du présent », omniprésence du présent et de ce qui l'accompagne (mode, consommation, publicité) affecterait l'autorité dans les sociétés post-modernes (Prairat, 2009).

Mais il faut rester réaliste pour éviter aux praticiens de l'accompagnement éducatif, sociopsychosocial et du soin en général de sombrer dans le désespoir de l'impuissance ou dans le cul-de-sac de la résignation. Tout comme pour le pari de l'éducabilité, si la clinique s'avère difficile, voire impossible dans

certains cas, les leçons à en retirer seront utiles pour aider à la mise en place de dispositifs pédagogiques à mettre à la disposition des parents, des éducateurs, des politiques et de tous ceux qui ont ou auront un jour une influence sur un quelconque domaine de l'éducation.

4.6 Facteurs de protection

Nous ne ferons pas le recensement exhaustif des facteurs de protection internes ou externes fort bien documentés dans la littérature que nous avons citée ci-dessus. Tout comme pour les facteurs de risque, nous proposons cette fois un bref tour d'horizon qui nous permettra de rapidement entrer dans la pratique narrative comme facteur de résilience. Ces différents facteurs de protection y seront mobilisés et explicités de manière dynamique par la méthodologie de récit ontographique et par le discours des narrateurs eux-mêmes.

En bref, il y a donc les facteurs internes et externes. Parmi les facteurs internes, citons l'emploi adaptatif de mécanismes de défense, de l'étendue de l'espace imaginaire ou encore la qualité de la mentalisation. Les facteurs externes sont en prise avec l'attachement et les traces de ces interactions précoces dans la mémoire. Nous ne pouvons manquer de faire référence ici aux tuteurs de résilience que nous préférons qualifier d'activateurs de résilience.

« Les tuteurs de résilience sont des figures qui permettent d'expérimenter des liens positifs. Elles offrent des soutiens par leur présence effective, mais aussi par leur valeur symbolique, c'est-à-dire par leur représentation et l'intériorisation de leur souvenir » (Anaut, 2016, p. 74).

Nous proposons *activateur* de résilience en lieu et place de *tuteur* en raison de l'indépendance offerte à la personne activatrice de mécanismes de protection ou d'activation de facteurs de protection. En effet, il nous semble important de souligner que la personne même ayant permis une reprise de développement résilient n'est pas toujours l'épicentre du phénomène émancipatoire. Si une trace d'un modèle positif est intériorisée dans la mémoire d'un sujet fracassé, le résilient aura pu capter, de manière totalement implicite, un trait de caractère ou une image identificatoire d'un activateur de résilience. Il aura alors la

possibilité, de manière volontaire ou non, consciente ou inconsciente, d'incorporer ou réincorporer les modèles positifs latents, restés dans sa mémoire et dont le souvenir sera réactivé.

A travers les récits, les facteurs qui seront réactivés peuvent également passer par une prise de conscience de cibles identificatoires positives disponibles ou l'ayant été. Ainsi, des jeunes peuvent nous parler d'éducateurs ou de membres de leur famille dont ils ont vécu les interactions comme difficiles, voire impossibles au regard d'exigences ou de normes jugées par eux inacceptables. Mais a posteriori, dans le cours du récit, ils peuvent réinterpréter leur propre jugement pour les passer au crible d'une recherche de sens pour eux-mêmes autant que pour ces personnes qui étaient sur leur chemin. Ils peuvent alors parfois comprendre que les actes posés à leur égard étaient empreints d'une bienveillance que leur disponibilité d'esprit rendait impossible de recevoir. Mentalisation et travail de mémoire sont au cœur de ce chantier difficile qui peut faire naître des ressources pour aller à la rencontre de qui ils sont ou pourraient être.

1) Conduite maïeutique

« Stratégie éducative » ou « conduite maïeutique » sont les termes que Paquot nous rapporte d'Henri Desroche pour qualifier ses travaux d'investigation anthropologique du mystère de l'être. Nous avons, selon lui, affaire à un redoutable expérimentateur de pédagogies alternatives qui inlassablement « monte » des enseignements. Dans le chapitre sur les origines des récits de vie, nous aborderons plus avant les apports de Desroche qui, avec Paul-Henry Chombart de Lauwe, s'intéressaient de près à percer, comprendre, analyser, révéler l' « humanité de l'humain » (Paquot, 2007). Ils avaient pour point de départ « d'admettre que chacun sait et peut savoir ce qu'il sait. « A partir de là, il chemine et lors de son cheminement il rencontre d'autres apprentis en maïeutique avec lesquels il va effectuer un morceau de route. C'est ainsi que la connaissance se conforte, s'accroît, questionne, se renouvelle, se mémorise » (Paquot, 2007, p. 159). Il nous paraît intéressant d'insister ici sur deux notions évoquées : celle de mémoire et celle d'accompagnement. Il n'y a pas de récit sans mémoire et il n'y a pas de récit sans un autre à qui on

l'adresse. Il n'y a pas non plus de résilience sans un *activateur*, cet autre apprenti que soi en maïeutique, « cette personne de confiance de la disponibilité, de l'empathie et surtout un attachement sûr permettant une confiance mutuelle » (Lejeune et Ploton, 2012, p. 121).

Lors de trajectoires d'enfance marquées par l'expérience de l'abandon, de la maltraitance, des abus ou des carences affectives, il paraît important d'offrir un cadre pour « retravailler la représentation du trauma, mettre en perspective la trajectoire de vie et attribuer un sens aux expériences délétères. La réactivation de la mémoire traumatique, décryptée et canalisée par la réécriture de l'histoire et sa mise en perspective, aide à l'élaboration » (Anaut, 2016, p. 76). Les auteurs attribuent ce processus à la production d'un roman d'autofiction, mais nous postulons qu'il est possible de prendre un chemin similaire, par la narration, pour « transformer les traces mnésiques et retravailler la blessure psychique », ce qui aiderait à « dépasser la perte en participant au processus de sublimation » (Anaut, 2016, p. 76).

Henri Desroche considère que la maïeutique repose sur « l'acquisition/expression de trois savoirs : "savoir savoir, savoir faire, savoir être", et que chacun d'eux nécessite de nombreuses combinaisons entre celui qui apprend de et celui qui apprend avec » (Paquot, 2007, p. 159). Nous espérons avoir participé à l'acte maïeutique de l'émergence de l'être émancipé, mais nous savons surtout que nous avons « appris avec ». Le travail de recherche que nous avons mené a cette magnifique particularité de faire naître une gémellité féconde : l'être qui se connaît mieux à lui-même et une meilleure connaissance de l'être qui se dévoile à nous.

4.7 Rapt de résilience : une involution programmée

Il y a des liens morbides qui nient complètement le réel pour partager volontairement ou involontairement, consciemment ou inconsciemment, un délire avec son ou ses enfants. Nous avons insisté sur ce point dans les facteurs de risque. Que ce soit dans l'enfermement dans des croyances religieuses ou par l'imposition pathologique du partage d'un délire, l'enfant n'a plus la possibilité de s'accrocher à une représentation du monde qui soit en phase avec le réel.

Dans *Les ressources de la résilience* (Pourtois et al., 2012), les auteurs décrivent « ce que n'est pas la résilience ». Ils y décrivent le concept d'accommodation par un « syndrome d'adaptation caractérisé par le silence symptomatique, la non-révélation d'abus et le sentiment d'impuissance » (Pourtois et al., 2012, p. 13). Dans l'accommodation, le potentiel de développement est anéanti et le sujet renonce à toute forme d'épanouissement. Ainsi en est-il de l'inceste ou de toute autre forme d'abus dans lequel l'enfant est mis en situation d'impuissance et complètement privé de l'ensemble de ses besoins affectifs cognitifs, sociaux et conatifs¹⁵, dans leur expression et leur accomplissement. Une solidité apparente dissimule une profonde destruction sous un silence symptomatique qui laisse croire que le sujet ne souffre pas alors qu'il ne fait que s'adapter à une réalité qu'il subit (Bonneville, 2008; Pourtois et al., 2012; van der Kolk, 2018).

Dans ces formes d'involutions programmées, nous pouvons bien évidemment citer l'inceste mais aussi toute autre forme d'abus sexuels intrafamiliaux, de violence sourde autant que tonitruante. Il en est d'autres encore qui emprisonnent les capacités d'expression dans l'impensable, l'indicible, l'incommunicable ou encore dans des clivages de personnalités multiples. Le clivage est un mécanisme de défense intrapsychique par adaptation à une réalité vécue comme difficile et qui suscite deux attitudes psychiques différentes opposées et indépendantes l'une de l'autre mais maintenues simultanément et sans lien entre elles. Une partie du sujet peut tenir compte de la réalité traumatique alors qu'une autre continue à la dénier et fragmente le soi dans des personnalités multiples. S'il ne parvient plus à unifier suffisamment les composantes de sa personnalité pour élaborer une identité cohérente, et si « les socles de développement sur lesquels prend appui l'évolution psychosociale du sujet lui paraissent, au-delà du traumatisme, totalement inaccessibles » (Pourtois et al., 2012, p. 16), la reprise d'une construction identitaire s'émancipant du traumatisme peut être compromise.

¹⁵ Voir le paradigme des douze besoins plus avant sur les composantes psychosociales de la construction identitaire.

Toutes les formes d'aliénation, volontaires ou involontaires, qui continuent à peser sur un enfant, le prive de ses socles de développement par des phénomènes de clivage englués dans de conflits de loyauté. Dans les cas d'aliénation parentale ou du *Complexe de Médée*, quand la « stupéfaction est de voir l'enfant occuper une place accessoire, son existence de sujet est secondaire. Qu'importe l'enfant au regard de ce qui est en jeu entre la femme et l'homme : la mère [dans le cas du complexe de Médée] punit le père au mépris de la vie de ses enfants » (Depaulis, 2008, p. 158).

Dans ces circonstances comme dans d'autres, l'enfant n'a pas la parole et encore l'aurait-il, comment pourrait-il exprimer ce qui le priverait sûrement de ce qu'il croit désespérément pouvoir ré-unir. Et s'il dit l'indicible, qui l'entendra et le recevra ? Et finalement comment peut-il considérer l'importance d'une accession à une autre vie s'il ne connaît qu'un vécu délétère ?

CHAPITRE 5 : MEMOIRE, SOUVENIRS ET RECITS

Nous avons choisi le récit de vie comme concept opératoire et nous l'aborderons plus en détail par la suite. Mais pour bien comprendre ce qui se passe dans la tête d'un narrateur, il nous est apparu important de comprendre une mécanique complexe sans laquelle rien ne serait possible pour faire de sa vie une histoire : la mémoire. Le sujet est vaste et complexe tant dans sa biologie que dans sa fonction sociale. Nous n'avons pas la prétention d'avoir embrassé ce sujet tant il est vaste, mais nous avons recherché ce qui serait le plus opportun de cerner pour, ensuite, inscrire la fonction de la mémoire et du souvenir dans l'élaboration d'un récit de soi.

La mémoire explicite, ou mémoire déclarative, est notre mémoire autobiographique (Lejeune et Delage, 2017). Elle est composée de la mémoire épisodique qui nous permet de nous situer dans le temps (la semaine passée, après être passé par la bibliothèque, je suis allé aux cours) et de la mémoire sémantique (j'ai bien compris les explications sur la distinction entre mémoire implicite et explicite). Se souvenir d'expériences oubliées, faites d'habitudes, d'habiletés, relevant de l'inconscient cognitif, hors donc du champ de la conscience, c'est faire appel à la mémoire non déclarative ou mémoire implicite. Les récits que nous pouvons faire des expériences que nous avons vécues relèvent de la possibilité de mettre en jeu notre mémoire épisodique et notre mémoire sémantique sur lesquelles s'appuie notre « soi autobiographique ». « Mais les altérations de la perception corporelle de soi nous indiquent la mise en jeu d'une autre mémoire dans le soutien de notre identité. Il s'agit d'une mémoire implicite, non consciente, reposant sur l'intégration de nombreuses expériences perceptives » (Lejeune et Delage, 2017, p. 192).

Nous allons approcher la mémoire dans ce qu'elle a de pluriel pour tenter de comprendre les liens qui peuvent se tisser en elle, les souvenirs et le récit. Et avant d'aborder la mémoire dans une perspective individuelle, les souvenirs et l'oubli seraient également intimement liés au développement des activités sociales.

5.1 La mémoire sociale

La mémoire est un sujet qui a retenu l'attention de différentes disciplines et sous différents angles bien avant d'avoir la possibilité d'être investiguée par les neurosciences. Ainsi, dans un tout autre registre, la mémoire peut également se décliner hors d'un cadre individuel pour se dévoiler sous l'angle d'une fonction sociale. « Un homme seul n'a pas de mémoire et n'en a pas besoin. [...] Le souvenir], pour un homme isolé est inutile, Robinson, dans son île, n'a pas besoin de faire un journal. S'il fait un journal, c'est parce qu'il s'attend à retourner parmi les hommes. La mémoire est une fonction sociale au premier chef » (Janet, 1928, cité dans Laurens et Kozakaï, 2003, p. 59). Janet y soutient l'hypothèse que la mémoire n'est pas une « faculté immédiate dépendant de la vie elle-même, mais qu'elle est une opération intellectuelle, une invention tardive de l'homme en société et qu'elle est avant tout une fonction sociale et non une fonction individuelle. » (Janet, 1928, cité dans Laurens et Kozakaï, 2003, p. 60)

La distinction entre ce qui est imagination et ce qui est souvenir semble évidente de prime abord. Et pourtant, il n'en est rien. Le souvenir est une construction avec ce qui a été conservé dans la mémoire. Nous disons les choses comme il nous semblait qu'elles avaient dû être ou comme elles avaient peut-être été. La mémoire n'est pas la capacité de nous rappeler grâce à des images imprimées et emmagasinées en permanence dans notre cerveau. Que du contraire, Janet affirme qu'un critérium permettant de distinguer l'imagination de la mémoire n'existe pas. Nous les confondons perpétuellement (Laurens et Kozakaï, 2003, p. 62).

Toujours dans le droit fil de cette conception de la mémoire comme un fait social, Janet place l'évolution de la mémoire comme concomitante avec l'évolution du lien entre individus dans société. Il suppose en effet que dans les premiers groupes sociaux les individus n'interagissaient qu'avec les autres individus effectivement présents avec eux dans la même situation, au même endroit. « Il faut qu'ils se voient, qu'ils se touchent, qu'ils s'entendent... pour exister les uns vis-à-vis des autres. Dans cette société primitive, la mémoire est inutile, l'autre étant toujours présent, il peut, à chaque instant, rappeler l'ordre qu'il a donné, exprimer son désir pour nous le faire sentir... ainsi, il n'y

a aucun besoin d'en conserver la mémoire » (Janet, 1928, cité dans Laurens et Kozakaï, 2003, p. 63).

L'évolution du langage et de la mémoire donnerait la possibilité, à un individu isolé, de rester en lien à distance. Elle lui permettrait de poursuivre seul une conduite sociale, comme l'exécution d'un ordre, et d'informer les autres, à son retour parmi les siens, sur ce qu'il a vu, senti, ... « La mémoire serait donc l'invention de conduites particulières pour triompher de l'éloignement et de l'absence, ces conduites permettent donc l'extension de la société » (Laurens et Kozakaï, 2003, p. 64). La mémoire exigerait des relations sociales tout à fait particulières : les relations avec les absents. Nous fixerions ce que nous avons envie de raconter à ceux qui n'étaient pas avec nous. Le but de la mémoire serait dès lors de faire éprouver, par le récit, le sentiment que l'absent aurait eu s'il avait assisté à l'évènement. Le phénomène essentiel de la mémoire humaine, serait l'acte du récit. Le récit est un langage et au fond un commandement, mais qui a des propriétés particulières, celle de permettre à des individus qui ont été absents au moment de certains événements de se comporter cependant comme s'ils avaient été présents, le récit transforme alors les absents en présents. « Le récit permet à l'homme d'aujourd'hui de connaître le passé et même le passé avant sa naissance, parce que la mémoire le rend présent à ces événements alors qu'il était absent » (Laurens et Kozakaï, 2003, p. 65). Si la mémoire était dominée par la seule fabulation, elle serait devenue inutile. Pour devenir consistante et utile, la mémoire a dû faire un nouveau progrès grâce à la création du présent qui rattache la mémoire et la réunit à l'action. « Le présent est le moyen de rattacher le récit à l'action des membres et pour cela il faut qu'il transforme cette action elle-même en un récit. [...] Le présent est caractérisé par un récit de mon action fait en même temps que l'action » (Laurens et Kozakaï, 2003, p. 66).

Mais le présent n'a pas une existence perpétuelle, nous ne réalisons pas, sans cesse, ce que nous faisons : je marche, je conduis, je mange, etc. La mémoire serait un processus de schématisation qui sélectionne, isole, rapproche et condense les souvenirs. Ils sont sélectionnés et encadrés dans le sens de l'acte posé au présent, dans l'élaboration d'un récit et au moment de la remémoration.

La narration ne serait autre que l'élaboration de la mémoire. Faire revivre des évènements passés en rejouant les attitudes et les actions passées ne seraient qu'une forme primitive de mémoire. Le récit, lui, plus court, peut résumer l'évènement en paroles en se distinguant de cette forme de réminiscence dramatique. Il serait, selon Janet, la véritable mémoire, utile et efficace (Laurens et Kozakaï, 2003, p. 68).

La mémoire qui se construit est donc une narration, un récit que l'individu se fait à lui-même à propos de l'action qu'il réalise. Mais une fois réalisée l'action, ce premier récit qui l'accompagne est réélaboré, perfectionné. « Ainsi, la mémorisation est un travail qui n'est pas fini quand l'évènement est terminé parce que la mémoire se perfectionne en silence » (Laurens et Kozakaï, 2003, p. 69). Le récit qui se construit doit être compris et ressenti. Il faut qu'il intéresse et pour ce faire la construction du récit doit précisément tenir compte à la fois des conduites perceptives qu'il s'agit d'évoquer et de l'état mental des individus pour lesquels le récit est fait. « il est le résultat de la sélection, du filtrage des éléments à raconter en fonction des connaissances, de l'intention et de l'attitude du narrateur. Les éléments sélectionnés sont réorganisés et hiérarchisés, des éléments sont ajoutés de manière à remplir les trous, à combler les vides de telle façon que le récit gagne en efficacité » (Laurens et Kozakaï, 2003, p. 70). Ce besoin de remplissage s'effectuerait alors par la sélection, l'organisation et l'ajout, volontaire ou non, d'éléments au récit pour l'organiser, le rendre cohérent, le compléter, enlever les vides, le rendre pertinent, « le mettre en adéquation tant en ce qui concerne l'organisation interne du récit qu'en ce qui concerne le contexte, les positions et les centres d'intérêts de celui qui fait le récit et celui à qui est fait ce récit » (Laurens et Kozakaï, 2003, p. 70).

En inscrivant la mémoire dans l'évolution des rapports sociaux en lien avec le langage, Pierre Janet fait également du récit l'ouvrier de notre personnalité : « il faut non seulement savoir le faire [le récit], mais savoir le situer, l'associer aux autres évènements de notre vie, le ranger dans l'histoire de notre vie que nous construisons sans cesse et qui est un élément essentiel de notre personnalité » (Laurens et Kozakaï, 2003, p. 71).

Enfin, la dernière étape de l'évolution de la mémoire sociale serait l'élaboration biographique que chaque individu élabore pour lui-même et pour les autres. La construction biographique serait une narration que nous faisons de nos propres actions. Ainsi apparaît alors l'histoire de notre personnalité et donc notre biographie par le récit que nous en faisons. « Cette biographie personnelle est construite dans le présent et elle trouve dans le présent l'orientation des récits que nous faisons à notre propos. [...] En même temps, puisque dans nos récits, nous faisons intervenir les autres, nous devons, pour que nos récits conservent quelque consistance, bâtir et conserver la biographie de chacun des personnages participant à chacun de ces récits. [...] c'est-à-dire à nommer et à rattacher des actes et des histoires à ces personnages. "Ces attributions des actes à la personnalité du sujet ou à la personnalité du *socius*¹⁶ semblent se rattacher à l'une des dernières phases de l'édification de la personnalité, celle de la biographie obligatoire" » (Janet, 1937, cité par Laurens et Kozakaï, 2003, p. 73).

5.2 La conquête du Moi

Sans être philosophe, il n'est pas aisé d'aborder certains termes comme celui d'herméneutique. Aux relents pédants pour les oreilles du profane, et ampoulé pour d'autres, nous pensons que le terme n'en est pas moins digne d'intérêt pour aborder certains aspects de la présente recherche et plus particulièrement « l'étude des faits de l'expérience vécue, indépendamment des principes ou des théories¹⁷ ».

Quelle est la finalité de cette recherche, si ce n'est de découvrir une voie d'accès au sens de l'expérience vécue par et pour le jeune lui-même ? Cette voie est intime et souvent voilée par pudeur sur un vécu dont la construction identitaire comporte de nombreux méandres. Pour trouver une issue à certaines situations difficiles, le jeune emprunte, ou a emprunté, certaines trajectoires qui peuvent lui laisser, par après, un goût amer. Sur le moment,

¹⁶ « Composante sociale du comportement et de la vie mentale d'un être vivant » Définition au sens sociologique selon le Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques (www.cnrtl.fr)

¹⁷ Définition de la phénoménologie selon le Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques (www.cnrtl.fr)

dans les circonstances qui étaient celles auxquelles il devait faire face, il a décidé de prendre une trajectoire qui lui semblait la plus à même de répondre à sa difficulté. A postériori, il peut sentir un déphasage par rapport à ce qu'il est devenu. Est-ce de la honte, la peur du jugement d'autrui ou l'envie de correspondre à une nouvelle forme identitaire qui le pousserait à poser ce voile de pudeur ? Est-ce lors d'une rencontre ou par le truchement d'un attachement particulier avec une personne qui chamboule ce qu'il croyait être son socle, ou l'absence qu'il croyait assumée, de ce socle affectif ? Peu importe en fin de compte. La conquête de soi ne sera que rarement une trajectoire linéaire et ce, a fortiori, si le jeune a rencontré des difficultés importantes dans sa construction.

Dans un article sur l'herméneutique du soi portant sur des situations de construction identitaire difficiles, Leibovici (2014) met en rapport les conceptions de Ricœur et Foucault. Encore une fois, il n'est pas dans notre intention de poser ici un regard philosophique poussé, mais bien de laisser percoler des notions qui, nous semble-t-il, font particulièrement écho ici. C'est la première phrase de son article, emprunté à Ricœur, qui a retenu initialement l'attention : « Sujet exalté, sujet humilié : c'est toujours, semble-t-il, par un tel renversement du pour et du contre qu'on s'approche du sujet » (Leibovici, 2014, p. 107). Cet extrait est issu du livre *soi-même comme un autre* (Ricœur, 2015) dans lequel elle nous dit que l'auteur propose « d'élaborer une "herméneutique du soi" ». Directement, elle met en rapport cette proposition avec celle de Foucault qui, lui, évoque « l'herméneutique du sujet » dont il tira la matière pour un autre ouvrage : *le souci de soi*. L'herméneutique viendrait enrichir l'ancrage phénoménologique de Ricœur, tandis que Foucault interrogerait les « technologies du soi ». Nous n'entrerons pas plus avant dans ce débat, mais la quête de sens de la démarche herméneutique de Ricœur nous parle et nous porte à nous y intéresser plus profondément. Les deux auteurs s'accorderaient, toujours selon Leibovici, sur l'importance du rapport à soi et sur une notion comme celle de « réflexivité » qui exprimeraient, selon Foucault, « les formes par lesquelles l'individu est amené à se constituer comme sujet [...] se proposant de reconstituer des « formes de subjectivation à travers les techniques/technologies du rapport à soi, ou [...] à travers ce qu'on

peut appeler la pragmatique de soi ». De son côté, Ricœur ouvrirait, à sa manière, un champ d'investigation « des différents types de médiation intervenant entre soi et soi-même : faits de langage, action, récit ou éthique. Parmi ces détours, Ricœur accorde une place importante au récit et poursuit une réflexion déjà entamée quelques années auparavant sur la notion d'identité narrative » (2014, p. 108). Une définition possible de l'identité, selon d'autres auteurs cités dans ce même article, a également retenu notre attention. Il y aurait « une tendance à utiliser le mot identité dans l'optique d'une caractérisation, d'un ancrage des individus au sein de communautés préexistantes et normatives » (Leibovici, 2014, p. 108). Nous aborderons cet angle de l'identité dans le cas particulier d'une population de jeunes mineurs étrangers isolés que nous avons rencontrés. L'ancrage communautaire d'origine est pour eux un stigmate plus qu'un repère. Exilés et arrachés à leurs socles, les jeunes sont déboussolés par la distance entre les normes pré et post migratoires, ce qui rend les constructions identitaires difficiles, voire périlleuses.

Mais revenons à l'identité narrative. Pour définir l'identité, toujours dans ce même article, Ricœur déplace la réflexion du champ de l'essence du sujet vers celui de la temporalité. L'identité s'associe à l'idée d'unité qui suppose une forme de permanence. Lorsque nous disons *je pense*, deux types d'identité peuvent être distingués : l'*ipse*, ce quelqu'un, le soi-même ; et l'*idem*, ce quelque chose de moi qui est le même, qui reste malgré le temps et les changements, sans en être affecté. « Pour l'ipséité du soi, il y aurait une autre forme de permanence dans le temps qui ne serait pas réductible à la détermination d'un substrat [...] et ne serait] pas simplement le schème de la catégorie de substance. Dire l'identité d'un individu c'est répondre à la question de *qui* a fait telle action, *qui* en est l'agent, l'auteur. Qu'est-ce qui justifie qu'on tienne le sujet de l'action [...] pour le même tout au long d'une vie qui s'étend de la naissance à la mort ? La réponse ne peut être que narrative. [...] *L'identité du qui n'est donc elle-même qu'une identité narrative.* » (Leibovici, 2014, p. 110)

Raconter c'est rétrospectivement mettre de l'ordre dans ses expériences et les agencer sous la forme d'un récit qui dispose successivement des évènements

en une histoire qui est généralement racontée avec un début, un milieu et une fin. Cette configuration est une sorte de totalisation, de rassemblement mais en un sens non logique, car elle peut inclure le changement, la mutabilité, les bifurcations, les coups de théâtre, le hasard, etc. « La totalité ici est *temporelle*. En même temps, la configuration produit un effet d'intelligibilité, de compréhension, ni théorique ni philosophique, à la portée de tous. La notion d'herméneutique mobilisée par Ricœur lui permet d'introduire la médiation *des signes, des symboles et des textes* dans la pure réflexivité » (Leibovici, 2014, p. 110).

Comprendre est le fondement de l'herméneutique. Et même l'absence de mots ne signifie pas l'absence d'un sens interprétable. « Il est aussi besoin d'une sensibilité particulière qui honore les meilleurs hermènèutes : c'est que pour entendre adéquatement le sens, [...] il faut parfois aussi être en mesure de bien sentir et pressentir ce sens » (Grondin, 2015, p. 457). Il y a une part d'intuition et d'impondérable qui entre en jeu dans la pratique de l'herméneutique selon Grondin.

Sommes-nous des hermènèutes par la pratique du récit ontographique ? Qui sait. Nous avons conscience que l'approche privilégiée ne se satisfera pas d'une dimension objective et factuelle. L'intuition nous a amené à poser des jalons qui nous ont permis des avancées qui ne découlaient pas d'une analyse précise et factuelle. L'association d'idées concrètes se combine alors avec des intuitions, des idées sans traces. La recherche que nous menons et son sens évoluera également dans cette direction. En partant d'une orientation purement compréhensive à la base, d'autres pistes de réflexion et d'autres possibilités étofferont notre pratique pour aller vers d'autres horizons. Nous voulions comprendre le sens de certaines trajectoires de jeunes et nous avançons vers la mise en œuvre d'outils permettant de décrire des itinéraires de vie. Nous ne nous doutions pas que nous progressions vers l'élaboration d'une méthode qui aurait la capacité d'être un incubateur potentiel de résilience. La résilience, en fin de compte, ne serait-ce pas une herméneutique du fracas ?

« Le médecin, comme tout hermènèute, doit y mettre du sien : il mettra à profit ses instruments de mesure, bien sûr aussi sa propre sensibilité, la littérature qu'il connaît, ses collègues et son expérience. C'est de la même façon que

nous cherchons nous-mêmes à pressentir et deviner le sens des choses elles-mêmes dans notre quête incessante de savoir, de compréhension et d'orientation » (Grondin, 2015, p. 463). L'auteur distingue notre espèce, celle de l'*homo sapiens*, qui n'a de cesse de tenter de comprendre le sens et les raisons des choses. Tout y fait l'objet de débats, de controverses, de remises en question, car notre quête de compréhension est essentiellement dialogique selon lui. « Mais à chaque fois que nous mettons en question un état du savoir ou une idée reçue, c'est toujours au nom du sens des choses elles-mêmes que nous cherchons à mettre en évidence. Nous sommes des êtres de sens, donc de sensibilité herméneutique » (2015, p. 463). Il qualifie magnifiquement cette intrication du sens avec cette quête de compréhension inhérente à l'herméneutique en ces termes : « *L'homo sapiens* est un *homo hermeneuticus*. Voilà ce qu'est, en peu de mots, l'herméneutique : un sens du sens des choses ouvert et attentif à tout ce qui est sensé. À quoi sert l'herméneutique ? À mieux comprendre le sens des choses et à mieux nous comprendre nous-mêmes » (Grondin, 2015, p. 463).

Nous ne sommes pas des médecins, mais notre sensibilité serait proche de celle d'un maïeuticien, accoucheur, ou incubateur de sens. L'herméneutique pourrait dès lors s'appliquer dans une dynamique créatrice de sens. En donnant du sens à ses fracas, c'est la vie du narrateur qui peut s'en trouver bouleversée. Il prend le temps et la distance nécessaires pour se permettre de reconfigurer son passé dans un présent plus conforme à ses *aspirations*¹⁸.

5.3 L'existence, ou la sortie du chaos

L'existence est le fait d'exister. C'est une réalité individuelle, actuelle, unique et contingente. C'est aussi, étymologiquement, sortir de, se manifester, se montrer¹⁹. Exister se fixerait alors dans l'acte de la manifestation de soi par la sortie d'un état d'être pour aller vers un autre état. « Dans l'acte de dire, le sujet

¹⁸ Aspiration dans le sens de Paul-Henry Chombart de Lauwe « d'un processus psychologique par lequel un sujet désirant est attiré, ou poussé vers un objet proche ou éloigné, dont il prend conscience à travers des images, des représentations, des symboles, et qui contribue à orienter ses projets » (Paquot, 2007)

¹⁹ Une définition d'*existence* selon le CNRTL (cnrtl.fr)

fait l'expérience de sa division fondamentale. Il réalise qu'en tant que sujet de la parole, il est un sujet séparé de lui-même, divisé entre ce qu'il est et ce qu'il dit de son être » (de Villers, 2011). « Car il y a deux sortes de vérité : l'une que l'on appelle vérité d'existence ; l'autre que l'on appelle vérité de jugement²⁰ ». Dans le récit de soi, une distance se creuse entre ce qui est dit par le narrateur et le narrateur lui-même. Le personnage raconté dans des évènements et des perceptions du passé, n'est pas le sujet du présent qui interprète, du mieux qu'il peut, ce qu'il croit se souvenir des perceptions du personnage qu'il était. La distance, qu'elle soit temporelle ou émotionnelle, induit des distorsions dans la recomposition des traces du passé. Or, l'histoire doit garder une cohérence pour correspondre à l'intentionnalité du récit et également, ce n'est pas sans importance, à la qualité et à la capacité d'écoute de celui à qui le narrateur adresse son récit. Selon Ricœur, comme l'analyse littéraire de l'autobiographie le vérifie, l'histoire d'une vie ne cesse d'être refigurée par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet raconte sur lui-même. « Tant que le conteur est en vie, aucun récit de soi n'est définitif : la refiguration est une activité incessante, raconter n'empêche pas de re-raconter en prenant un point de départ différent de celui des récits déjà effectués, faisant ainsi surgir de nouveaux éléments d'intelligibilité » (Ricoeur cité par Leibovici, 2014, p. 110).

Dans les énoncés que le narrateur propose comme représentation de lui-même, c'est bien sûr de lui qu'il parle. Mais tout en les produisant, il ne peut que vérifier qu'il n'y est pas tout à fait. Le sujet, auteur de l'acte, tombe en dehors de ce qui s'est articulé. Il peut entendre dans ce qu'il dit quelque chose de lui-même, qui en est la manifestation, mais qui, du fait même qu'il ne s'agit que d'une manifestation, implique qu'il se tient en retrait de cela. Avec de Villers nous pensons, en effet, qu'il ne peut montrer quelque chose de lui-même que dans la mesure où il est en retrait de ce qu'il montre. « C'est en quelque sorte une expérience d'excès du sujet de l'acte de parole par rapport à ce qui est bouclé dans la signification du message » (de Villers, 2011). Nous pouvons illustrer cela par l'exemple d'un jeune ayant vécu un décrochage profond. Il avait vécu dans la rue durant plusieurs mois et voulait, à présent, reprendre

²⁰ *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société de Gens de lettres publiée sous la direction of Diderot and d'Alembert*

une formation. Comme nous le verrons dans le processus des entretiens, nous ré-évoquons successivement certaines tranches de vie sous différents angles. Lors d'une première évocation de cette période de vie, dans la rue avec sa bande de *potes*, il nous dira se sentir bien et que tout se passait pas mal pour lui dans sa vie. Il se sentait entouré et soutenu par ses copains et pouvait jouir à sa guise d'une insouciance qui lui semblait sans borne. Plus tard, après avoir évoqué l'ensemble des épreuves qu'il a traversé dans ses relations avec ses parents, ses addictions, il nous parlera de la déchéance qu'il perçoit, à ce nouveau présent de la narration, de cette période de vie, seul, livré à lui-même, entouré de personnages qui ne le tiraient que vers le bas. Ce constat de réévaluation de son propre sentiment de bien-être à différents moments de la narration, apparaît souvent dans les récits. Ils sont des témoins d'un travail de réélaboration.

De Villers conçoit ce mécanisme de réévaluation sur l'axe synchronique où l'espace se divise en deux catégories : d'un côté les événements tels que le narrateur en a gardé le souvenir, de l'autre la manière dont il a vécu ces événements, et ce au moment où ils se sont produits et au moment où il les raconte. « À chaque événement dont il est fait mémoire correspond une manière de le vivre, de l'éprouver, en termes de plaisir ou déplaisir, de satisfaction ou de manque, d'aspiration ou de rejet, etc. Le narrateur-analyste identifie dans son récit les traits correspondants, à moins que l'usage de la grille d'analyse n'active sa mémoire épisodique et ne lui rappelle d'autres souvenirs » (de Villers, 2011). Il s'agit, pour de Villers, de séparer les faits et leur appréciation par le sujet. Sont donc mentionnées ici les diverses manières de valoriser ce qui s'est passé. Ce seul travail de discrimination entre le fait et la valeur qui lui a été attribuée exige un effort assez important de la part de celui qu'il qualifie d'analyste. Il a des effets de réévaluation de son histoire qui peuvent être considérables. Il permet surtout de repérer des réactions subjectives similaires face à des événements différents. Inversement, de Villers met en exergue qu'il peut apparaître qu'un événement, qui s'est produit plusieurs fois dans l'histoire du sujet, s'associe à des représentations différentes. Tout cela constitue une base féconde pour le moment de l'interprétation. Il nous arrivera ainsi d'entendre un jeune donner une évaluation

très positive de son sentiment de bien-être à un moment d'involution psychosociale comme, par exemple, les mois d'errance dans les rues où il décrit la fierté ressentie, dans sa quête d'appartenance, de côtoyer une bande d'autres jeunes dans une situation similaire à la sienne. Mais en fin de récit, alors qu'il observe le sens que peut avoir revêtu ce moment particulier de sa vie, il pourra le réévaluer de manière beaucoup plus négative dans le cours de sa vie. « Car, au terme de ce long travail, il sera possible de dégager ce qui émerge du récit comme objet de quête, soit qu'il soit énoncé plus ou moins explicitement, soit qu'il soit déduit des aspirations ou déceptions exprimées par le narrateur à différents moments de son récit » (de Villers, 2011).

5.4 Quand tout va bien: mémoire évolutive

Pour illustrer la mémoire évolutive, nous proposons de reprendre les mots de Boris Cyrulnik, dans un style qui lui est propre, tels qu'il les présente dans une conférence, ayant pour thème sa propre histoire, lors de la parution de son livre *Sauve-toi, la vie t'appelle*. Il y parle, en outre, de mémoire et d'avancées des neurosciences :

« L'apport des neurosciences, en psychologie, est tout à fait stupéfiant. Par exemple, je vais citer Schacter [Daniel Lawrence Schacter] qui est un neurologue spécialiste de la mémoire. Vous arrivez au laboratoire, vous mettez la tête dans une casserole, on appelle ça une résonance magnétique fonctionnelle, c'est une grosse machine. Vous mettez la tête dans la casserole et on peut voir comment votre cerveau fonctionne sans vous ouvrir la tête. C'est un avantage quand même !

– *Madame, voulez-vous essayer de raconter ce que vous avez fait dimanche dernier ?* – *Qu'est-ce que j'ai fait dimanche dernier ?*

Le cerveau est gris, c'est-à-dire qu'il ne consomme pas d'énergie, pas de sucre.

Qu'est-ce que j'ai fait dimanche dernier, qu'est-ce que j'ai fait dimanche dernier... Ah, J'ai été à la campagne !

Toc, les deux lobes préfrontaux consomment de l'énergie et hop, apparaît une image...

Ah oui, j'ai été à la campagne avec des amis, on a fait un pic-nic...

Et les deux lobes occipitaux se mettent à produire des images parce que vous évoquez le pic-nic où vous étiez. Le système limbique, c'est-à-dire l'anneau à la face interne du cerveau, qui est le socle neurologique des émotions et de la mémoire, se met à flamber, c'est-à-dire à consommer de l'énergie. Et vous commencez à parler et votre lobe temporal gauche, si vous êtes droitier, se met à consommer de l'énergie, et vous commencez à raconter ce que vous avez fait dimanche dernier. Très bien.

– *Madame, maintenant on vous remet la tête dans la casserole, est-ce que vous voulez essayer d'imaginer ce que vous allez faire dimanche prochain ?*

Le cerveau est gris.

– *Dimanche prochain..., ah oui je vais aller à Arcachon.*

Toc, les deux lobes préfrontaux consomment de l'énergie ; toc, une image d'Arcachon apparaît, le lobe occipital ; toc le système limbique consomme ; toc, vous vous mettez à raconter ce que vous allez faire dimanche prochain.

Que vous soyez en train d'imaginer votre passé ou d'imaginer votre futur, c'est exactement les mêmes circuits cérébraux qui se mettent à fonctionner. Ce qui veut dire que psychologiquement on anticipe son passé. [...] On anticipe son passé, c'est-à-dire qu'on va intentionnellement chercher dans son passé des morceaux d'images et de mots dont on va faire un récit qu'on va adresser à quelqu'un.

Et quand on fait un processus d'imagination, c'est exactement pareil, on va chercher dans son passé des morceaux de vérité. On ne ment pas, on s'efforce – on ment tellement peu par rapport à ce qu'on pourrait mentir – on se trompe parfois, mais on ment très peu. On va chercher dans son passé les morceaux d'images et de mots de son passé qui permettent d'agencer un récit qu'on va adresser à quelqu'un. C'est exactement la même procédure psychologique, c'est-à-dire qu'on imagine ou qu'on se rappelle, c'est exactement la même chose et ça

explique pourquoi je me suis souvent trompé. Et j'ai été étonné moi-même d'ailleurs » (Cyrulnik, 2013).

Suit à cela, Cyrulnik évoque l'histoire de cette dame en train de mourir et sous laquelle il s'était réfugié après son évasion de la synagogue de Bordeaux alors qu'il avait six ans et demi. Lors d'une émission de télévision durant laquelle il racontera son histoire, une dame a appelé par téléphone pour demander s'il s'agissait bien du petit Boris qui s'était réfugié sous cette dame et qu'elle avait aidé à s'évader en 1944. Ils se sont rencontrés et se sont mis à bavarder de manière intime « comme de vieux copains alors que je ne l'avais pas revue depuis le 10 janvier 1944 ». Il lui dira l'avoir trouvée jolie avec ses beaux cheveux blonds. Elle lui montrera une photo de l'époque, habillée en infirmière avec des cheveux « noirs comme un corbeau ».

L'exercice de remémoration et d'élaboration qui explore les manques et les traumatismes de l'enfance, en laissant la place à l'imaginaire, agit comme une mise en scène des jeux symboliques des jeunes enfants nous dit Anaut. Il donne à voir une nouvelle représentation de soi. Car il s'agit bien, selon elle, d'une (re)construction narrative, dans laquelle l'imaginaire s'allie à la remémoration pour retravailler les souvenirs et les affects du passé qui seront resignifiés à partir du présent. « Il ne s'agit pas d'un témoignage objectif de la trajectoire de vie, mais bien d'un aperçu de l'histoire de vie retravaillée par le sujet lui-même. C'est ce qui fait sa force et son intérêt artistique, mais aussi ce qui lui permet de contribuer au cheminement vers la résilience. » (Anaut, 2016, p. 67).

1) Nous vivons dans l'oubli de nos métamorphoses (P. Eluard)

Le monde naît en nous avant que nous ne naissions au monde. Les premières empreintes dans notre mémoire sont préalables à notre premier souffle. Nous goûtons, nous entendons, nous percevons le monde dès l'apparition des premiers signaux reçus par les organes de nos cinq sens en développement.

La mémoire est affaire de souvenirs mais aussi, et probablement surtout, d'oublis. Des milliards de connexions se feront et se déferont dans bien plus de neurones qui naîtront et mourront. Nous sommes, comme tout vivant, des êtres en métamorphose permanente.

Notre cerveau d'adulte est composé de plus de cent milliards de neurones, chacun connecté directement ou indirectement à plus de dix mille autres neurones. Comme nous l'avons déjà évoqué dans les causalités systémiques, avec Ameisen nous constatons que « la construction de notre cerveau résulte d'un phénomène d'auto-organisation, d'un phénomène épigénétique d'émergence de la complexité – épigénétique, c'est-à-dire littéralement à côté, en plus, au-delà de la totalité des informations génétiques dont disposent nos cellules et notre corps. Et le couplage de la vie et de la mort des cellules à la nature des interactions qu'elles engagent avec leurs partenaires joue un rôle essentiel dans ces phénomènes d'auto-organisation, actualisant à chaque moment, parmi toutes les interactions neuronales initialement possibles, celles qui font la preuve de leur capacité à fonctionner » (Ameisen, 2007). Après notre naissance, et durant toute notre existence, le médecin immunologue et chercheur précise que nos cellules continuent à produire les outils moléculaires qui leur permettent à tout moment de s'engager sur le chemin de l'autodestruction. Le sentiment que nous avons de la pérennité de notre corps correspond pour partie, selon lui, à une illusion. Il cite Héraclite, pour exprimer l'irréversibilité du passage du temps, qui disait qu'on ne peut pas entrer deux fois dans le même fleuve. « Certains territoires de notre corps d'enfant, puis d'adulte, sont pareils à un fleuve, sans cesse renouvelés. Chaque jour, plusieurs dizaines de milliards de nos cellules s'autodétruisent – en moyenne plusieurs centaines de milliers par seconde – et sont remplacées par des cellules nouvelles. Etre vivant, c'est être, à tout moment, pour partie en train de mourir et pour partie en train de renaître » (Ameisen, 2007).

CHAPITRE 6 : FAIRE UN RECIT DE SA VIE

La mémoire implicite est gardienne du vécu identitaire. La vie, notre vie que nous racontons de nous-mêmes en train de vivre, postés au balcon de notre existence et essayant de comprendre ce qui s'y est tramé, est une recomposition évolutive d'un passé remémoré. Nous pensons et nous racontons, nous ordonnons nos souvenirs et nous établissons des liens entre eux. Cet assemblage de fragments disparates appartient dès lors à un *je*. Mais est-ce bien d'un ordre biographique ? Le narrateur évoque un monde interprété et c'est précisément cette interprétation qui lui donne son sens. « *Nous apprenons alors à habiter des mondes étrangers à nous-mêmes. Nous explorons la dimension de contingence du monde réel, nous ouvrons le monde des possibles et nous faisons l'expérience de la liberté* » dit encore Ricoeur. Un des enjeux de la narration pourrait donc consister en une expérience identitaire émancipatrice par la liberté offerte par le récit de soi. La mémoire implicite est gardienne du vécu identitaire (Lejeune et Delage, 2017). Les jeunes fracassés par la vie et qui nous ont livré la trame de leur existence ont répondu du mieux qu'ils ont pu à cette question : *Qu'est-ce qui a fait que tu es devenu(e) qui tu es aujourd'hui*.

6.1 Récit ontographique

Ce n'est pas une reconstitution chronologique de faits et l'enchaînement d'évènements ayant une logique objectivable propre qui nous intéresse dans cette démarche auprès du jeune, mais bien ce qui *pour lui* représente la composition et l'ordonnancement les plus riches de sens, ou de non-sens, pour l'exprimer à un *tu* qui l'y invite, ce qui fait qu'il a l'impression d'avoir le pouvoir de devenir celui qu'il croit être en ce moment précis de sa vie, ce moment présent de la narration. C'est donc plus dans l'ordre de l'évocation des dimensions ressenties comme saillantes de la construction identitaire de l'être en train de vivre que nous l'invitons au récit. Le qualificatif d'*ontographique* nous semble dès lors représenter au mieux les récits qui nous sont faits par ces êtres *en train de vivre*. Car ce qui nous intéresse particulièrement n'est autre que cette « vérité ontologique qui fait véritablement l'objet de la *narration de soi* » (Pourtois et al., 2012, p. 224). Le sujet qui entre dans cette démarche

ontographique prend dès lors le Soi et sa construction pour objet majeur de son activité narrative.

Pour qu'il y ait un récit qui se construise et fasse sens, il faut que le jeune se sente sécurisé. Ouvrir les tiroirs de son passé avec la volonté d'y regarder sans les excès d'une pudeur qui aurait pour but de séduire ou de dissimuler trop facilement des côtés sombres ou difficiles, ne peut se faire que si le jeune se sent dans un cadre de confiance suffisant et dans une relation interpersonnelle qu'il perçoit comme sécurisante et non jugeante. Un cocon de bienveillance est impératif pour permettre au jeune d'excaver de sa mémoire des souvenirs qui peuvent, parfois, s'avérer pénibles ou douloureux. Qu'ils aient été enfermés à double-tour pour oublier des épreuves en un temps impossible à raconter pour ne pas souffrir au-delà du supportable, que ce soit en raison d'un entourage hostile qui mettrait à mal la perception du vécu du jeune ou encore d'un environnement incapable de recevoir l'expression de sa douleur ou de son récit trop pénible ou dérangeant pour ceux qui l'entendraient, la mémoire ne trouve pas toujours facilement le chemin du souvenir et du récit. Cyrulnik évoque les *brouillons qui saignent* de Jorge Semprun qui aura mis vingt ans avant de pouvoir témoigner des camps de concentration (Cyrulnik, 2012). La narration de soi « *suppose une activité de conscience permettant la construction d'un récit et son ancrage dans la relation à l'autre, l'auditeur qui reçoit le récit* » (Lejeune et Delage, 2017, p. 190).

6.2 Origine des récits de vie

1) Historique

« La vie entraîne. Mais où et comment ? » (Pineau, 2006)

Les approches mettant en perspective la dimension d'un sujet susceptible de porter un regard réflexif sur sa propre individualité s'enracinent « dans le contexte de la philosophie individualiste et plus particulièrement à partir du "cogito" de Descartes au XVIIème siècle. Historiquement, c'est donc "l'invention du sujet" qui va permettre de créer les conditions d'un rapport direct de l'individu à lui-même » (Niewiadomski et Villers, 2003, p. 12- 13).

Nous suivrons principalement de Villers dans cette revue historique des histoires de vie. Membre fondateur de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) dans les années 1980, il sera principalement notre guide pour en comprendre l'évolution du concept et des pratiques jusqu'à nos jours. C'est donc dans le cours des années 1980 qu'ont émergé les histoires de vie en formation « comme pratiques multiformes d'essai de construction de sens avec des faits temporels personnellement vécus. Pratiques existentielles de recherches-action-formation, aux frontières des organisations, des disciplines scientifiques, des divisions sociales et techniques du travail » (Pineau, 2006). En 1983, moment fondateur, un pionnier, Pineau, organisa le premier symposium international de recherche-formation en éducation permanente, à Montréal. Un des buts originaux de la pratique du récit de vie pour un sujet en formation était de repérer dans son histoire les moments qui se sont avérés « formateurs » pour le sujet, ou encore les moments-clés qui ont décidé d'un parcours, ou les rencontres qui, dans l'après-coup de la narration, pourront apparaître comme ressources identificatoires. (de Villers, 2011; Lani-Bayle et Slowik, 2016; Pineau, 2006)

Pineau distingue trois périodes importantes dans la genèse des histoires de vie, en prenant en compte les dates de productions écrites ou audiovisuelles entre 1980 et 2005 : une période d'émergence (années 80) ; une période de fondation (années 90) et l'ouverture à une période de développement différentiateur (années 2000). Cette évolution s'est produite dans le cadre des sciences de l'éducation et, plus particulièrement, dans cette catégorie alors inexplorée de l'éducation permanente où chaque personne produit sa vie. Dans le mouvement d'appropriation par un sujet de son pouvoir par l'autoformation, la méthode de l'histoire de vie se fixe comme but d'explorer « le continent obscur de l'autoformation du cours de la vie » (Pineau, 2006). C'est lors de ce premier symposium de recherche-formation en éducation de 1983, qu'un cercle de pionniers s'est constitué (Pierre Dominicé, Christine Joso de l'Université de Genève ; Guy de Villers de l'Université de Louvain-La-Neuve ; Bernadette Courtois et Guy Bonvalot de l'Association de Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) de France ; Gaston PINEAU de l'Université de Montréal et Antonio Novoa de l'Université de Lisbonne, ainsi que Matthias Finger).

Pineau précise que malgré le diktat des grands douaniers scientifiques de l'époque qui les taxaient d'« illusion biographique », différents secteurs professionnels, classes d'âges, tant dans les sciences sociales qu'humaines verront émerger des pratiques d'histoire de vie : « en formation de formateurs d'adultes, en formation d'enseignants, en orientation professionnelle, en entreprise, en aménagement et développement d'espaces collectifs, en recherche sur l'évolution des savoirs professionnels ; avec différents acteurs sociaux : les jeunes et les vieux, les exclus de l'histoire (les analphabètes, les prolétaires, les émigrés, les prisonniers) ; pour différentes finalités : pour reconnaître les acquis, pour construire des projets, pour explorer des processus de formation » (Pineau, 2006).

Deux autres intellectuels, que Paquot qualifie d'« anthropologues » et que nous avons déjà cités, se sont également intéressés de près et ont pratiqué en pionniers les récits de vie dans différentes configurations. Henri Desroche et Paul-Henry Chombart de Lauwe visaient à « saisir l'Homme dans la pluralité de ses aspirations, tant individuelles que collectives » (Paquot, 2007). Tous deux ont une démarche intellectuelle qui puise à différents savoirs (sociologie, histoire sociale et économique, théologie, histoire des idées, philosophie, ...). « C'est l'humanité de l'humain qui les taraude, c'est ce mystère-là (celui de l'être) qu'ils chercheront toujours à percer, comprendre, analyser, révéler, saluer. Ce sont des anthropologues au sens philosophique du terme, et aussi dans une certaine mesure au sens ethnographique » (Paquot, 2007, p. 155).

La lecture de leur approche rapportée par Paquot n'est pas sans faire écho, dans sa finalité, à la démarche présente car il précise que tous les deux étaient intimement persuadés que chaque individu possède, sans toujours la reconnaître et la valoriser, une réelle richesse, faite de possibilités créatives et de potentialités relationnelles, qui se trouve bridée par l'éducation, la famille, les institutions ou la hiérarchie spécifique au monde du travail, bloquée par divers mécanismes psychologiques, dominée par un sentiment d'infériorité ou de dépendance. « Seul un travail sur soi à partir des autres peut déverrouiller le sujet de l'intérieur et l'ouvrir à lui-même et aux autres, et révéler cette richesse. La communication est alors ce processus d'interaction entre soi et

autrui, qui permet, par la médiation, une conscientisation inestimable » (Paquot, 2007, p. 156).

2) Applications

Depuis les années 1980, la méthode biographique des histoires de vie se développe et se diversifie en plusieurs secteurs : celui de la formation, celui de la recherche, celui de la thérapie et celui de l'intervention collective (de Villers, 2011). Nous reprendrons ici ses propos résumés pour illustrer chaque secteur

a) *Formation*

Dans le domaine de la formation on parlera de "biographie" ou d'"autobiographie éducative", de "récit de formation", comme espèces particulières dans le genre "récit d'expérience". Il s'agit, dans cette première acception, d'une approche de l'expérience de la formation à partir du témoignage du sujet engagé dans un tel processus. Les enjeux de cette démarche sont multiples : motivationnels ; transformation identitaire ; repositionnement social, culturel ou professionnel ; éclairage de la construction d'un projet de vie (de Villers, 2011).

b) *Recherche*

Le second secteur est celui de la recherche. En un premier sens, la dimension de recherche est présente du seul fait que le narrateur est invité à se faire chercheur du sens de son expérience de vie. Dans nos récits, nous posons le jeune comme expert de lui-même. Nous insistons avec de Villers sur ce point. « Il s'agit d'une exigence intrinsèque à la démarche, tant il est vrai que c'est l'engagement du narrateur dans le processus narratif qui fait la valeur de son témoignage. C'est ce qui fait la différence entre le questionnaire, voire l'entretien dirigé, où ce sont les catégories du chercheur qui commandent et organisent le corpus, et le récit de vie autobiographique, où le narrateur est le maître d'œuvre » (de Villers, 2011). Nous pensons avec lui qu'il en va de la validation même de la recherche. Mais cette option résolue en faveur de la reconnaissance du narrateur comme premier chercheur ne va pas sans poser de réelles difficultés. En effet, la question de recherche de celui qui s'est présenté comme chercheur au narrateur pressenti peut différer nettement des

questions de sens ou de place que le narrateur cherche à identifier dans son histoire familiale ou sociale. En outre, de Villers précise que l'appareil conceptuel auquel recourt le chercheur destinataire du récit peut produire des résultats d'analyse difficilement transmissibles au narrateur aux fins de discussion. Il en va de même du cadre théorico-clinique de l'interprétation. Nous touchons ici, selon lui, à ce qui fait la différence entre la recherche-formation et la recherche qualitative classique. Dans le premier cas, c'est le narrateur qui définit ses objets de quête, alors que dans la recherche classique, il appartient au chercheur d'imposer sa question et le cadre théorique à partir duquel il va conduire l'analyse et interpréter les résultats. D'autre part, selon qu'elle s'inscrit sous le paradigme indiciaire ou sous celui de la saturation, la recherche qui recourt au récit de vie sera qualifiée par de Villers de clinique ou sociologique, voire socioclinique, lorsque la singularité du cas est articulée dialectiquement avec les déterminants sociohistoriques de l'existence. Enfin, si l'on s'accorde avec lui pour reconnaître au récit de vie la qualité de matériau privilégié pour l'analyse de constructions discursives subjectives, comme les dynamiques identitaires qui nous occupent particulièrement, « la dimension narrative est elle-même l'objet d'études et de recherches qui tiennent compte de la diversité des situations communicationnelles où le récit se construit et est recueilli » (de Villers, 2011).

c) *Thérapeutiques; ...*

De Villers, qui est également psychanalyste, rapporte ici les propos d'un séminaire qui questionnait la relation entre récits de vie et effets thérapeutiques. Si l'on s'accorde avec lui pour reconnaître au récit de vie la qualité de matériau privilégié pour l'analyse de constructions discursives subjectives, comme les dynamiques identitaires par exemple, la dimension narrative est elle-même l'objet d'études et de recherches qui tiennent compte de la diversité des situations communicationnelles où le récit se construit et est recueilli. Faire un récit de sa vie, en tout ou partie, est un acte présent dans de nombreux contextes tels que la psychothérapie, la psychanalyse mais aussi dans le vécu quotidien des intervenants psychosociaux qui parviennent à initier une relation communicationnelle de confiance avec les jeunes. « Il [Le récit de vie] n'est donc pas seulement le moyen de colliger les morceaux épars de sa

vie pour en faire une unité signifiante. Au-delà de son contenu et donc de l'objet de l'attention du narrateur, le récit autobiographique est un acte de langage qui transforme le narrateur lui-même. Et c'est bien entendu à ce niveau que se pose le problème des liens et des frontières entre le récit de vie et d'autres moyens de produire cet effet de transformation de soi, comme, par exemple, les techniques de développement personnel, la psychothérapie, voire la psychanalyse. Ce que le séminaire a mis en avant comme position généralement acceptée pour qualifier la psychothérapie est le rôle déterminant de la demande d'aide thérapeutique émanant du narrateur. Par "demande", on entend les raisons que nomme le sujet pour entreprendre une démarche personnelle en vue d'atteindre un mieux-être. Un récit de vie pourra être reconnu comme thérapeutique s'il est porté par une telle demande. Toutefois, l'effet thérapeutique est à entendre en un sens élargi. À la différence de la clinique médicale, l'effet n'est pas lié terme à terme à tel remède, lequel est supposé correspondre à tel symptôme ou syndrome. Dès lors, la thérapie désigne très largement le soin que le sujet prend de lui. [...] D'une manière très générale, on s'entend pour dire qu'il y a effet thérapeutique chaque fois qu'un sujet narrateur aura exprimé une souffrance et s'en trouvera allégé. Et si l'expression narrative d'un vécu de souffrance permet de l'élaborer et, avec l'aide d'un accompagnateur, de s'en dégager, certains parleront de thérapie par le récit de vie. Mais, globalement, il existe un consensus pour distinguer la visée d'une intervention, visée de formation ou de recherche, et les effets, thérapeutiques pour le cas, qui peuvent appartenir à une pratique dont l'intention et le cadre qui la concrétise diffèrent. [...] Le récit de vie] serait à comprendre comme cet art d'explorer et nommer le fil rouge qui assure que l'on n'est pas en train de se perdre dans les futilités de la vie mais que l'on est vigilant quant à ce qui compte vraiment dans son existence. Nous faisons l'hypothèse que c'est en ce noyau central que réside la raison pour laquelle celui qui a fait l'expérience du récit de vie peut éprouver des effets de transformation de soi qui le conduisent à reconnaître dans cette pratique quelque chose comme une psychothérapie, ou du moins dont les effets sont d'ordre thérapeutique. De même, dans la démarche de recherche où le récit de vie est utilisé comme moyen d'élaboration de son expérience, la quête du narrateur n'est-elle pas de l'ordre de ce qui fait sa raison d'être, sa vérité ?

Recherche, formation et thérapie se nouent dans ce mouvement plus fondamental, qui porte le sujet à prendre soin de lui » (de Villers, 2011).

La part de l'apport personnel du récit de vie pour le narrateur sera abordée à nouveau en dernières parties de la thèse. Nous mettrons en perspective les avantages que la méthodologie et les outils particuliers que nous avons développés peuvent offrir dans une perspective émancipatoire ou, comme nous l'avons formulé, d'incubateur de résilience.

6.3 Pourquoi le récit de vie ?

En sciences sociales, il y a un attrait certain pour les récits de vie et autres formes de narration. Comme nous venons de l'évoquer, c'est un instrument reconnu d'analyse clinique, de recherche et thérapeutique. Alex Laine fait une distinction entre le récit de vie et les histoires de vie. Le récit ne serait, selon lui, qu'un moment particulier dans le processus de production d'une histoire de vie. Il définit les histoires de vie comme : « une démarche qui consiste à faire découvrir par le sujet lui-même, à un moment de sa vie, son processus identitaire, ses legs familiaux et sociaux et à lui faire comprendre l'arrimage du déterminisme externe et de son initiative personnelle pour construire le sens de sa vie. [...] l'histoire de vie comme une énonciation structurante qui a sélectionné, trié, classé, hiérarchisé les événements présentés en fonction de la place que le narrateur leur reconnaît et leur donne dans l'histoire de sa vie » (Carignan, 2000, p. 210).

Dans son livre *Faire de sa vie une histoire*, Laine explicite probablement plus en détail une distinction qu'il propose entre récit de vie et histoire de vie. Nous garderons le mot récit pour mettre en exergue la part active du narrateur dans l'acte d'un récit spontané de soi. Faire le récit de sa vie sous une forme orale et spontanée, c'est reconstruire sa vie par la narration de soi dans un présent actif où le narrateur est l'acteur de l'histoire qu'il propose à un interlocuteur. L'histoire, dans la formation d'un récit verbal cohérent, fera sens, tant pour l'auteur que pour celui qui l'écoute, par l'enchevêtrement d'événements et de perceptions subjectives, dans une trame dynamique d'une construction identitaire toujours en chantier.

Toujours selon les propos de Laine rendus par Carignan, *Faire de sa vie un récit* serait à la fois une démarche sociologique et clinique. Sociologique, parce qu'elle permet, selon lui, de saisir comment la dynamique des contradictions sociales et le poids des régularités objectives du social interviennent sur les destinées individuelles pour en canaliser le sens. Clinique, parce qu'elle permet l'analyse des processus sociohistoriques par une vérification scientifique de l'expérience vécue à laquelle on donne un sens et une cohérence.

La construction de sens, toujours selon Laine, c'est la possibilité pour les individus de comprendre la chaîne qui relie leur histoire de vie à l'histoire de leur groupe d'appartenance, à l'histoire de leur famille et à leur histoire personnelle. Cette construction de sens qui est implicitement au cœur de la question que nous posons aux narrateurs, les amène à comprendre qu'ils sont le produit de cette histoire qu'ils peuvent développer, ce que Laine appelle, leur fonction d'historicité, c'est-à-dire leur capacité d'analyser et de maîtriser les éléments qui les constituent comme sujets historiques. « Ainsi, Faire de sa vie une histoire peut constituer une démarche sociologique, parce qu'elle permet de repérer l'évolution des rapports sociaux à travers des histoires individuelles, et une démarche clinique, parce que les individus sont amenés à utiliser cette connaissance pour mieux comprendre leur propre destinée » (Carignan, 2000, p. 211).

Pour rencontrer les attentes de la présente thèse, tant dans la quête d'émergence d'itinéraires de résilience/résistance chez des jeunes en situation sociofamiliale difficile, que dans l'incubation de résilience, que pouvions-nous trouver de mieux, en fin de compte, que de proposer de faire un récit de sa vie aux sujets, jeunes ou moins jeunes, que nous avons rencontrés ? La réponse apportée par Paquot (2007, p. 156) en évoquant le travail de Desroche et Chombart de Lauw nous conforte encore en ce sens. Selon lui, l'autobiographie, le récit de vie, l'entretien personnalisé sont des outils d'investigation, dont le résultat serait double. Tout d'abord une information de première main est fournie et simultanément l'informateur deviendrait analyseur. En construisant l'histoire de sa vie, le jeune, chercheur de lui-même, apprend de lui et sur lui, il « s'auto-éduque » dit-il. « C'est dans *La Culture et le pouvoir* que Paul-Henry Chombart de Lauw théorise une des *aspirations* de tout

humain : la communication » (Paquot, 2007, p. 156). Cette notion d'aspiration à la communication nous semble intéressante à rapporter ici. Elle se substitue à celle de besoin. Toujours selon Chombart de Lauwe rapporté par Paquot, l'aspiration est « un processus psychosociologique par lequel un sujet désirant (individu ou groupe) est attiré, ou poussé vers un objet proche ou éloigné, dont il prend conscience à travers des images, des représentations, des symboles, et qui contribue à définir et à orienter ses projets » (Paquot, 2007, p. 157).

La question ne portera donc plus sur le choix méthodologique, mais bien sur la mise en œuvre du récit de vie. Le cahier des charges que nous vous avons présenté plus haut (voir en page 64) reprenait les éléments qui nous semblaient indispensables de tenir en compte pour l'élaboration des outils autant que du cadre méthodologique. Nous avons dès lors travaillé par étapes successives pour structurer, ouvrir et rendre aussi compréhensible et cohérente que possible la mise en voix des récits qui nous ont été faits.

1) La « Clinique/dialogique » : un incubateur de résilience

Notre démarche auprès du jeune a bien évidemment pour but d'en apprendre autant que possible sur les trajectoires de vie qu'ils peuvent emprunter au cours de vies tumultueuses. Mais il est aussi évident, et nous l'avons expérimenté très tôt dans les travaux de recherche auprès de ces femmes en structure d'hébergement du Goëland, que faire le récit de sa vie n'est pas un acte anodin. On ne peut, si la démarche est faite sincèrement, sortir de cet exercice comme on y est entré. Dès lors, la narration de soi fait soin dans une clinique-dialogique et où des liens potentiels existeraient entre récit et résilience :

Il s'agit d'une forme d'écoute attentive impliquée et impliquante qui vise à la formation d'un savoir nouveau à la faveur d'une relation dialoguante et questionnante entre deux ou plusieurs personnes. Un savoir issu d'un mouvement de conscientisation partagée et qui serait différent dans toute autre circonstance. « Un savoir où chacun a besoin de l'autre pour sortir d'un état d'ignorance relative, un savoir qui n'aurait pu s'élaborer chacun de son côté et dont la constitution est l'objectif de la mise en place de l'échange » (Lani-Bayle et Slowik, 2016, p. 117).

Faire une histoire de sa vie serait, selon Carignan rendant compte des écrits de Laine, une démarche d'analyse clinique personnalisée où la première motivation d'un individu à vouloir faire son histoire de vie sera sans doute le besoin de comprendre l'écart entre ce qu'il a désiré, projeté, et ce qu'il a effectivement réalisé, le besoin d'avoir un effet miroir sur le parcours de sa vie. « Il clarifie que l'histoire de vie permet à l'individu de comprendre ce qui relève du déterminisme externe et de l'initiative de ce dernier, de faire une construction de sens entre ses legs reçus, son cheminement parcouru, ses expériences acquises et les influences sociohistoriques vécues » (Carignan, 2000, p. 211).

Ayant reçu des retours positifs tant de la part des jeunes qui se sont prêtés aux premières expériences de récits de vie que des éducateurs qui les côtoient au quotidien, nous avons poursuivi les entretiens pour épouser au mieux les potentiels émancipateurs des outils qui avaient été proposés aux jeunes jusque là pour les aider à la narration.

Physiologiquement, au niveau du cerveau, ce qui nous permet d'être quelqu'un d'unique est relatif à notre histoire et à notre capacité d'en faire récit grâce à la mémoire explicite, mais cela tient aussi à ce qui est imprimé en nous depuis que nous interagissons avec notre environnement, « c'est-à-dire les traces des expériences que nous vivons, conservées par le corps à notre insu » (Lejeune et Delage, 2017, p. 58). Le travail que nous entamons avec les jeunes est particulièrement intéressant mais revêt aussi une importance particulière à ce stade de leur vie. Lejeune et Delage insiste sur ce point : « L'adolescent est souvent en déficit de pensée, d'élaboration. Ce n'est que grâce à de nouveaux appuis – issus de l'environnement – qu'il parvient à nouveau à moduler ses sensations, ses éprouvés, ses perceptions et émotions pour les transformer en représentations symboliques et donner sens à ce qu'il vit » (Lejeune et Delage, 2017, p. 58). Il est une nouvelle fois question de sens mais aussi d'un travail de mentalisation à partir de ce qui se vit dans le présent vécu, et dont une part au moins peut concerner la résurgence d'un passé implicite. Il n'est donc pas question d'un travail de remémoration au sens d'une mise à jour d'éléments conflictuels inconscients refoulés. « Il s'agit d'un travail de construction, qui mobilise des éléments maintenus dans le non-conscient implicite, et qui

concerne la manière dont l'adolescent vivait dans le passé. » (Lejeune et Delage, 2017, p. 280). Ils citent également Miljkovitch sur la construction du souvenir : « Le souvenir est une reconstruction du soi (self) qui s'établit avec ses modèles internes opérants et avec son style d'attachement. » (Miljkovitch cité par Lejeune et Delage, 2017, p. 159). Par le passage de la mémoire au souvenir, de l'implicite à l'explicite, la clinique-dialogique que nous proposons ne serait-elle pas un incubateur de résilience ?

L'expérience traumatique fige le temps dans un non-sens. L'ordonnancement d'un récit et la mise en mot d'un vécu traumatique aident à la désaliénation. La narration offre la possibilité d'une liaison psychique et d'une historisation qui réinscrit le sujet dans la temporalité et la symbolisation par de nouvelles représentations qui peuvent, progressivement, donner du sens au fracas par une distanciation réflexive (Anaut, 2016, p. 67). La trajectoire de vie reprend une direction émancipatrice par la réappropriation d'une élaboration symbolique des épreuves traversées.

Mais il n'y a pas que les aspects traumatiques qui peuvent retirer avantages de la pratique clinique dialogique. Le contexte de l'hypermodernité provoquerait une perte de singularité généralisée et exacerberait le narcissisme des individus. « Privés de singularité, ils cherchent à se singulariser par des artefacts proposés par le marché qui exploite cette misère propre à la consommation, et narcissant à outrance et en vain, ils font l'expérience de leur échec. Finalement ils y perdent leur image : ils ne s'aiment plus et se révèlent de moins en moins capables d'aimer les autres (Stiegler, 2004, p. 257) » (Niewiadomski, 2015, p. 37).

Dès lors, profondément indécis dans son rapport aux autres et à lui-même, perpétuellement à l'écoute d'un « soi incertain », l'individu se doit désormais de conquérir son identité dans un contexte mouvant et fluide alors que son existence se trouve de moins en moins prédefinie par ce qui l'a précédé. « Constraint de s'adapter sans cesse à la course au changement et à l'exigence de performance, celui-ci tente de conjuguer autonomie, liberté, créativité... » (Niewiadomski, 2015, p. 37). En d'autres termes, plus le sujet vise à affirmer la singularité dont il se doit désormais d'être porteur et plus il se soumet de manière paradoxale à l'exigence de conformité véhiculée par les valeurs de

son environnement et de la société hyperindustrielle. « Dès lors, l'identité, en perte de référents stables, se fait chancelante alors que la massification des modes de vie se conjugue aujourd'hui avec le souci d'excellence et l'impérative obligation d'une singularité paradoxalement imposée et revendiquée. Ici encore, on mesure parfaitement l'intérêt que peuvent susciter les démarches d'histoires de vie pour des individus en quête de sens et de repères quant à leur propre trajectoire » (Niewiadomski, 2015, p. 37).

Un autre regard sur la modernité et la vie trépidante qu'elle nous offre en nous poussant à croire que tout est possible et que cela ne dépend que de nous est donné par Julia Kristeva dans *les nouvelles maladies de l'âme* : L'expérience quotidienne semble démontrer une réduction spectaculaire de la vie intérieure... « Car le constat s'impose : pressés par le stress, impatients de gagner et de dépenser, de jouir et de mourir, les hommes et les femmes d'aujourd'hui font l'économie de cette représentation de leur expérience qu'on appelle une vie psychique... Les nouvelles maladies de l'âme sont des difficultés ou des incapacités de représentation psychiques qui vont jusqu'à mettre à mort l'espace psychique » (Vargas-Thils, 2015, p. 268- 269).

Quelle qu'en soit la cause, l'entrée d'un individu en narration produit un sujet qui parle de lui et le sépare d'un même mouvement de ce sujet même dont il parle. La mise en récit de soi-même a effet de subjectivation. Ce sujet n'est évidemment pas seulement « le sujet physique qui émet des vibrations acoustiques au moyen de ses organes phonatoires » précise de Villers (de Villers, 2011). C'est un sujet en tant qu'il est celui duquel part et vers lequel revient le message même qu'il émet. Dès lors qu'un sujet parle, il s'adresse à un Autre et attend du lieu de l'Autre que lui revienne quelque chose de son propre message. Mais à quelle fin ? « À la fin tout à fait élémentaire de se poser dans l'existence comme sujet de la parole, autrement dit d'exister comme sujet de la parole » (de Villers, 2011). L'approche clinique dont il est ici question n'est pas, selon de Villers, à ranger dans le groupe des pratiques thérapeutiques. L'accent est mis sur l'effet de subjectivation produit par l'acte narratif, pour autant que le narrateur puisse s'appuyer sur un autre. Ce dernier constitue le pôle complémentaire au pôle du narrateur. « Cette bipolarité est nécessaire pour que le message – dans le cas présent : le récit – prenne sa consistance

propre et permette ainsi au sujet énonçant de s'éprouver à la fois comme auteur de son dire et distinct de lui, voire étranger à ce qu'il dit de lui-même » (de Villers, 2011). L'opération de subjectivation peut ainsi conduire le narrateur vers un moment de reconnaissance de soi par soi et par l'autre, mais tout autant vers un moment d'étrangeté, de mise en énigme à tout le moins. Il est alors amené à s'interroger sur l'être qui est lui et qu'il met en scène dans son récit. De Villers pose la question de savoir : Qui est celui-là dont je prétends faire le récit ? « Ce type de questionnement témoigne de l'entrée du narrateur dans un processus qui pourra le porter à aller au-delà du constat biographique, vers l'inconnue de l'équation de son désir » (de Villers, 2011).

Comme nous avons pu le voir, la clinique dialogique n'est pas une notion nouvelle sans une pratique préalable à la nôtre ni fondement théorique. Elle nous apporte son lot d'avantages avérés dans des situations multiples comme les constructions identitaires difficiles, les parcours de formation ou l'émancipation d'un fracas. Mais en quoi cette clinique dialogique serait-elle incubatrice de résilience ? Et que visons-nous par la liaison entre les notions de récit et d'incubation de résilience ?

D'entrée de jeu, nous pouvons déjà établir un lien solide entre clinique dialogique et incubation de résilience par l'apport émancipateur qu'elle offre au fracas. La réappropriation par le récit du narrateur d'une élaboration symbolique du trauma permet de rompre les chaînes de répétition de la mémoire traumatique. Cet avantage indéniable, si nous l'inscrivons dans le concept même de résilience, nous offre des pistes intéressantes : s'il y a résilience d'un sujet, c'est que ce même sujet a été l'objet d'un trauma qui a affecté sa vie ou son développement par effraction de son enveloppe psychique ; si un axe émancipatoire peut se dégager d'une pratique, nous pouvons aisément postuler qu'elle permettra d'offrir des voies à un néodéveloppement. Or, que visons-nous par la notion d'incubation si ce n'est l'émergence, dans la subjectivité d'un sujet, d'une possibilité saisissable par lui de réappropriation de son développement. Nous pourrions élaborer d'innombrables pistes pour évoquer la variété d'apports que l'incubateur peut faire naître en termes de reprise d'une construction d'un soi. En fait, ces apports

seraient aussi nombreux et l'incubateur aussi fécond qu'il y a de composantes à une construction identitaire.

Pour développer ces propos en observant finement le vécu de personne ayant subi des fracas, nous proposerons d'esquisser les trajectoires de vie au travers d'une grille d'analyse de la construction identitaire des narrateurs, basée sur le paradigme des douze besoins psychosociaux (Pourtois et Desmet, 2009). La construction identitaire, dans ses composantes et ancrages qui favorisent le développement sain d'un sujet-acteur, peut être mis en perspective avec son négatif qui serait l'involution psychosociale. Evolution et involution seront mises en regard dans ce paradigme théorique pour comprendre autant les forces que les carences révélées dans une situation d'un sujet à un moment particulier de sa vie. Nous le verrons, cette juxtaposition construction/involution sera mise en perspective d'une autre théorie, celle des ressources de la résilience, pour donner une perspective évolutive et dynamique à la construction identitaire d'un sujet. Son cheminement singulier, dans l'expression de ses forces et de ses faiblesses, pourra être tracé dans le cours de sa vie pour détecter simultanément les modifications de trajectoires et les stratégies de maintien d'une cohérence identitaires. Un jeune en situation de délinquance, ayant sombré dans des addictions²¹ ou autre, n'a fait que privilégier la stratégie qui lui a semblé être la seule ou la meilleure à ce moment particulier de sa vie où il a eu à affronter des épreuves. En fonction de son milieu, de sa personnalité et de leurs influences réciproques, les récits que nous faisons permettent de tracer et de visualiser ces trajectoires qui peuvent aller dans le sens d'une évolution mais aussi, et bien souvent, d'une involution. Comme nous l'aborderons plus en détail, nous postulons que la visualisation d'une trajectoire de vie et le travail d'intégration des stratégies identitaires privilégiées dans la dynamique vécue d'une construction identitaire, permettent de faire éclore de

²¹ Nous reprenons dans ce sens l'analyse de Niewiadomsky et de Villers pour qui « avant d'être envisagé comme une difficulté majeure puis un diagnostic, le comportement addictif a bien souvent été considéré par le sujet comme une solution existentielle qui l'a aidé à vivre. Dès lors, lorsque cela est souhaité par le sujet, un travail biographique effectué en groupe peut lui permettre d'engager un mouvement de compréhension de sa propre trajectoire. La voie privilégiée est alors celle de l'appropriation par le sujet de sa capacité à produire du sens en s'interrogeant sur lui-même et sur sa situation via le travail de narration et d'échange à partir de son histoire personnelle » (Niewiadomski et Villers, 2003, p. 100).

nouvelles stratégies pour que le sujet devienne, ou redevienne, ce sujet-acteur de son présent et de son avenir par la réflexivité des avantages et inconvénients des choix qu'il a faits ou subis dans le passé.

Mais pour que puisse émerger ces stratégies du cours d'une vie, encore faut-il accéder à ce qui a fait que le sujet est devenu celui qu'il est aujourd'hui. La mémoire ne se laisse pas explorer sans voiles ni pudeurs. Se souvenir pour retisser une histoire qui fasse sens est une activité laborieuse et exigeante. La condition première est d'accepter d'ouvrir les conteneurs de la mémoire pour permettre aux souvenirs de s'immiscer dans la narration.

2) Ouvrir les boîtes noires de notre passé

Pourquoi se souvenir du passé si ce n'est pour éclairer notre présent ? Sans souvenir, notre mémoire aurait-elle un sens ? Les boîtes noires seraient des collections d'indices de notre passé, comme des monuments qui auraient défié les années, pour nous rappeler qu'il y eut un temps qui n'est pas celui du présent. Ces indices seraient là pour nous avertir et sortir des ténèbres d'un passé parfois trop douloureux que pour être remémoré. Faire une histoire de sa vie serait alors comme une « alchimie complexe et singulière qui est identifiée par le sujet afin de mieux s'approprier sa destinée, son évolution et sa croissance personnelle » (Carignan, 2000, p. 210).

« Découvrir son moi par la parole est toujours une révélation, même si trouver les mots pour dire sa réalité intérieure peut être un processus angoissant » (van der Kolk, 2018, p. 317). Les souvenirs que nous raccrochons à des indices de notre passé, construisent un récit. Sans cet acte de reconstruction du passé, nous serions dans l'angoissante prison de la répétition. La reconfiguration du passé éclaire notre présent par la recomposition des traces laissées dans notre mémoire et par les indices factuels de notre histoire toujours visibles, comme des stigmates. Ils éclairent le présent et l'équipent des éléments requis pour qu'adviennent les possibles d'un nouveau présent libéré des ressassements traumatiques.

Mais les boîtes noires ne contiennent pas que des éléments confinés aux sphères de la socialisation primaire. La famille et l'environnement familial sont également issus d'une histoire collective qui construit des représentations, des

mythes et des secrets. Et aussi, et peut-être surtout, qui perpétue des habitus, ces manières d'être d'un environnement, qui l'englobe et le dépasse, incorporées implicitement comme un habit de l'être-au-monde et à soi-même. Le sujet postmoderne en quête d'identité semble soumis aux contraintes d'une hypermodernité par l'exacerbation de phénomènes d'assujettissement dans un monde qui pourrait être qualifiée de « civilisation de l'excès ». Nous pensons avec Niewiadomski que, tout comme l'individu postmoderne, l'individu hypermoderne se trouve soumis à des injonctions paradoxales toujours plus nombreuses mais dans un contexte désormais marqué par la surabondance événementielle, par la perte de repères familiers et par un monde où la notion de sens fluctue en fonction de l'évolution d'une société de plus en plus marquée par la flexibilité liée aux exigences de la modernisation et de l'économie de marché (Niewiadomski, 2015, p. 36- 37). Dans ce contexte, beaucoup d'enfants sont en souffrance. « Il est urgent [...] de prendre le problème à bras le corps et de proposer une perspective qui réponde mieux aux turbulences de notre société contemporaine, à sa complexité et à sa perte de sens » (Pourtois et Desmet, 2009, p. 24). Ouvrir les boîtes noires d'un sujet immergé dans la postmodernité n'est pas un exercice qui, selon nous, peut s'improviser sans conscience des implications potentielles de l'environnement et des conséquences inévitables de l'exposition aux contraintes paradoxales de l'hypermodernité.

Pour ouvrir sa boîte noire, le jeune – mais cela concerne-t-il seulement la jeunesse ? – doit être libre de faire l'expérience de la conscience de la liberté. Mais comment faire l'expérience d'une quelconque liberté sans la conscience de la violence symbolique et de ceux qui l'exercent. Et, plus précisément mais peut-être aussi plus insidieusement, de ceux qui la subissent : « La violence symbolique est cette forme particulière de contrainte qui ne peut s'exercer qu'avec la complicité active — ce qui ne veut pas dire consciente et volontaire — de ceux qui la subissent et qui ne sont déterminés que dans la mesure où ils se privent de la possibilité d'une liberté fondée sur la prise de conscience » (Mauger, 2006, p. 86). L'auteur cite bien évidemment Bourdieu et précise en note de bas de page que Bourdieu lui-même reprenait les analyses de Deleuze sur la liberté comme une « augmentation de conscience ». Conscience de cette

soumission paradoxale comme une « violence douce, insensible, invisible pour ses victimes mêmes, qui s'exerce pour l'essentiel par les voies purement symboliques de la communication et de la connaissance ou, à la limite, du sentiment » écrit encore Bourdieu (Mauger, 2006). L'auteur insiste sur les schèmes de perceptions que Bourdieu décrit comme étant incorporés par le dominé : « La violence symbolique, écrit-il, est cette coercition qui ne s'institue que par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut manquer d'accorder au dominant (donc à la domination) lorsqu'il ne dispose, pour le penser ou, mieux, pour penser sa relation avec lui, que d'instruments de connaissance qu'il a en commun avec lui et qui, n'étant que la forme incorporée de la structure de la relation de domination, font apparaître cette relation comme naturelle ; ou, en d'autres termes, lorsque les schèmes qu'il met en œuvre pour se percevoir et s'apprécier ou pour apercevoir et apprécier les dominants (élevé/bas, masculin/féminin, blanc/noir, etc.) sont le produit de l'incorporation des classements, ainsi naturalisés, dont son être social est le produit » (Mauger, 2006).

Toute la question qui est soulevée ici pourrait s'inscrire dans le cercle le plus large d'un modèle écosystémique. Et, en même temps, quoi de plus personnel à la construction identitaire que l'incarnation de ces paradoxes dans les méandres les plus intimes de la psyché ? « La force symbolique est une forme de pouvoir qui s'exerce sur les corps, directement, et comme par magie, en dehors de toute contrainte physique ; mais cette magie n'opère qu'en s'appuyant sur des dispositions déposées, tels des ressorts, au plus profond des corps » (Mauger, 2006, p. 97).

La connaissance, la reconnaissance ou la méconnaissance des schèmes de domination repris par Bourdieu prennent souvent la forme « d'émotions corporelles — honte, humiliation, timidité, anxiété, culpabilité — ou de passions et de sentiments — amour, admiration, respect —, émotions d'autant plus douloureuses qu'elles se traduisent dans des manifestations visibles, comme le rougissement, l'embarras verbal, la maladresse, le tremblement, la colère ou la rage impuissante, autant de manières de se soumettre, fût-ce malgré soi et à son corps défendant, au jugement dominant ». Les émotions corporelles appartiennent au même registre que les affects : « Ces inclinations durables

du corps socialisé s'expriment et se vivent dans la logique du sentiment (amour filial, fraternel, etc.) ou du devoir [...] souvent confondus dans l'expérience du respect et du dévouement affectif. » (Mauger, 2006, p. 97- 98)

Le cercle de la famille constitue une interface privilégiée à la transmission de schèmes de domination par l'héritage d'habitus. L'auteur insiste en ce sens en reprenant cet attribut du père selon Bourdieu : « Le père est celui qui détient le monopole de la violence symbolique légitime au sein de la famille » (Mauger, 2006, p. 98 en note de bas de page). Certes, le partage de l'autorité parentale est aujourd'hui inscrit dans les lois et nul ne remettra en cause la capacité des parents à assumer les rôles et responsabilités de manière conjointe. Mais une représentation traditionnellement ancrée de l'autorité rend bien souvent caduque toute velléité de déconstruction profonde de l'héritage des habitus du passé. Nous ne nous écartons pas de nos préoccupations en évoquant ces considérations sociologiques. Bien au contraire, nous en faisons un « sport de combat »²² sur le champ de bataille de la construction identitaire de jeunes englués dans des représentations violentes et auto-légitimées.

Même imparfaite, en raison de la profondeur de l'inscription des schèmes de soumission, l'éducation par la conscience serait une solution pour ouvrir les boîtes noires des déterminismes sociaux. Cette conscience est également en droite ligne avec la faculté de mentalisation, si importante pour l'émergence de trajectoires résilientes, par la capacité qu'elle offre d'observer ses états mentaux autant que ceux des autres. Nous ne reviendrons pas ici sur l'importance de la clinique dialogique qui détricote autant que faire se peut les déterminismes issus des interactions avec l'environnement proche. Mais il nous semble important de considérer qu'il n'y a pas de frontière bien délimitée entre les formes d'imprégnation du milieu, qu'il soit proche (famille, école, ...) ou plus large comme l'état. La porosité est omniprésente entre les sphères et les interactions, même précoce, sont imbibées des contraintes implicites autant qu'explicites d'un environnement proche ou distant. La publicité est partout et les réseaux dits sociaux et bien virtuels, tissent un maillage qui va

²² Le terme est de Bourdieu pour qualifier la sociologie

jusque dans la poche d'une mère allaitante qui entendra le signal sonore des notifications.

Nous reprenons ici une intervention de Meirieu qui nous a particulièrement marqué et que nous avons partagée avec de nombreux intervenants psychosociaux :« Il faut désengager le sujet de tout ce qui lui colle à la peau, de toutes les formes d'emprises, celles des marques, des médias, des groupes de pairs qui sont parfois d'une grande violence et refusent que l'on existe en dehors d'elles. Désengager de ces groupes fusionnels qui vous mangent complètement, tellement qu'on ne peut plus exister par soi-même et qu'on est obligé de lâcher sa liberté pour avoir la garantie de ne plus être dans la solitude. Un certain nombre de ces jeunes ne sont ce qu'ils sont que par fidélité à ce que l'on attend qu'ils soient. Ils sont englués dans cet imaginaire social. Le désengager est difficile, compliqué. Cela veut dire leur trouver des rôles, leur donner des places, les faire accéder à des responsabilités, les mettre dans des projets où ils exercent, à un moment donné, un rôle précis qui leur permet de s'extraire en se mettant en jeu. Désengager est indispensable pour faire émerger un sujet » (Meirieu, 2009).

Mais promettre à un jeune qui accepte de se désengager qu'il aura une place et un rôle dans un monde qui a substitué l'émancipation par le travail à « la lutte des places » n'est-ce pas une injonction paradoxale d'une grande violence ? Ouvrir les boîtes noires ne deviendrait-il pas dès lors un acte violent par l'imposition d'une conscience n'ayant pour issue que des représentations schizophrènes du monde désenchanté de la postmodernité ? Nous proposons d'être prudent et bien conscient des attentes et des espoirs que peuvent susciter l'ouverture des boîtes noires de jeunes aux constructions identitaires fragiles. Les désillusions vécues par les adolescents constituent un vivier riche pour les pourvoyeurs d'idéaux de tout poil. Aussi, la prise de conscience de déterminismes quelconques devra, autant que possible, être éclairée par une mise en perspective des marges de manœuvres possibles et des limites éthiques et morales perceptibles des différentes sphères constitutives de l'identité du jeune.

6.4 Conditions à l'ouverture

1) Une personne qui sécurise

Le je n'est rien sans un tu qui l'écoute et l'accepte pour qui il est. Dans le cadre de l'élaboration d'un récit de soi, le respect de cette condition d'acceptation ouvre à des perspectives relationnelles allant bien au-delà de la simple ouverture à la différence de l'autre par rapport à celui qui l'écoute et aussi de l'acceptation du narrateur par le narrataire. « ... la qualité relationnelle constitue la première condition à partir de laquelle plusieurs techniques sont possibles [...]. Chaque fois, la sollicitation et la mise en action de la mémoire implicite rendent nécessaire la présence de l'autre. C'est l'autre qui peut éveiller et repérer les signes subtils de la vie émotionnelle de l'individu » (Lejeune et Delage, 2017, p. 296). Cette qualité relationnelle que nous évoquons a un but technique qui ne peut faire l'impasse sur une profondeur émotionnelle partageable. S'ouvrir à l'écoute d'un Moi qui n'a pas toujours été rencontré pour qui il est et l'accueillir avec sincérité et sans pudeur aux égards d'un passé dénié, refoulé ou oublié, exige une douceur et une bienveillance pour toutes les parts indivisibles d'un Moi qui s'est si souvent atomisé chez ces jeunes en difficulté. Celui qui invitera à déceler prudemment l'hermétisme des tiroirs de leur mémoire aura un double devoir et une double exigence : devoir d'accueillir sans borne un vécu qui peut mettre à mal la stabilité et les certitudes ; devoir de responsabilité par rapport aux éléments de tous ordres qui seront déposés par le narrateur dans son récit et qui devront être pris pour ce qu'ils sont dans la pleine et entière subjectivité du narrateur et non de la sienne. Exigences ensuite : exigence envers soi-même d'une parfaite probité comme qualité morale exercée tant vis-à-vis de soi que d'autrui, un respect inconditionnel de l'autre pour ce qu'il est autant que pour ce qu'il a été et avec une rigueur d'acceptation d'une vérité et d'une justesse qui n'est pas la sienne ; exigence de liberté enfin dans cette ouverture à une vérité invérifiable mais qui ne trouvera sa véracité que dans les empreintes laissées par les blessures du passé.

Outre de sécuriser, avant d'envisager l'ouverture à la narration de sujets ayant un passé douloureux, il est important de proposer un cadre qui permette de

vivre dans le présent. « L'une des raisons pour lesquelles les souvenirs traumatiques finissent par dominer dans le SSPT (Syndrome de Stress Post Traumatique) est qu'il est extrêmement difficile de se sentir pleinement vivant dans le présent. Quand on ne peut pas être tout à fait là, on se replie quelque part où on a eu l'impression d'être vivant – même si cet endroit est plein d'horreur et de souffrance » (van der Kolk, 2018, p. 105). Nous devons, avant tout, aider les sujets à vivre pleinement et en sécurité dans le présent. Pour y arriver, l'auteur insiste sur l'importance de retrouver les structures cérébrales dont ils ont été coupés quand le traumatisme les a submergés. « La désensibilisation [au passé traumatique] peut rendre moins réactif, mais si on ne trouve pas de satisfaction dans les choses quotidiennes – flâner, cuisiner, ou jouer avec ses enfants –, on passe à côté de sa vie » (van der Kolk, 2018, p. 105). Nous rencontrerons certains jeunes pour lesquels nous découvrirons très rapidement dans les entretiens qu'ils ne sont pas, ou pas encore, suffisamment sécurisés que pour vivre sereinement le présent. Nous ne parviendrons dès lors pas à créer ce cadre relationnel qui les sécurise vers une ouverture au récit de soi. Leur quotidien semble ne pas offrir un présent suffisamment prometteur de sécurité. Nous représenterons dans ce cas pour eux une menace ou un risque qu'ils ne savent ou ne peuvent écarter.

2) Ouvrir la voix à la narration, est-ce toujours possible ?

a) *Population de mineurs étrangers isolés (MENA²³)*

L'insécurité du quotidien, comme nous venons de le voir, a rendu impossible l'ouverture à la narration, selon notre expérience, avec des jeunes migrants, mineurs isolés en situation d'incertitude totale. Ces sujets qui n'ont pas la possibilité de vivre dans le présent sans que leur passé traumatique ne les rattrape ou les tient encore sous sa férule, n'ont pas la possibilité de s'ouvrir à la narration pour faire un récit de soi qui puisse donner du sens à un passé encore trop présent. Ce passé leur colle encore de trop près au corps et ne leur laisse pas une distanciation suffisante que pour se positionner en observateur. Et pourtant, il semble que, de l'expérience issue de cette population, ce ne soit

²³ MENA est l'acronyme belge pour le migrant Mineur Etranger Non-Accompagné

pas tant les traumatismes subis qui soient à l'origine de cette impossibilité d'ouverture. Ces jeunes mineurs que nous avons rencontrés ne semblaient craindre par-dessus tout que la sanction d'un refus de leur demande d'asile. Or, pour obtenir cette demande, c'est la cohérence de la répétition de l'histoire de leur vie, celle d'avant leur migration et celle de leur voyage de migrant, qui est et sera déterminante pour les autorités. Dans les faits, ces jeunes adolescents, en pleine construction identitaire, cherchant à se construire une image stable d'eux-mêmes, sont soumis à l'imposition de la construction d'un récit figé qui leur permettra de livrer, lors des convocations successives par les autorités qui les auditionnent, un maximum de garantie de cohérence par la similitude des propos qu'ils tiendront. Certains achèteront un récit, une histoire *qui marche*. Avec le danger de la répétition de la même histoire sur deux têtes différentes, ce qui est arrivé. Un problème de préjugé identitaire les menace alors, comme la « tendance à utiliser le mot identité dans l'optique d'une caractérisation, d'un ancrage des individus au sein de communautés préexistantes et normatives. Chose précisément impossible pour tous ceux, de plus en plus nombreux aujourd'hui, qui ont franchi l'espace des sociétés, des cultures ou des pays » (Leibovici, 2014, p. 108). Comme nous avons pu en être témoin, ils racontent souvent ces passages, ces exils et ces déplacements, en explorant leurs dilemmes, leurs nostalgies ou leurs révoltes, « écartelés qu'ils sont entre un sens de la fidélité — et donc de la trahison — et un appétit d'échapper aux contraintes de leurs communautés d'origine sans toutefois adhérer à l'ordre de la société vers laquelle ils ont éventuellement fui, surtout quand cette société persiste à les rejeter au nom de leur appartenance supposée à un groupe identifié comme trop étranger » (Leibovici, 2014, p. 108).

Comment faire un récit de soi qui permette de rassembler des morceaux qui semblent plus qu'épars : écartelés. Et cela sans ajouter à cette difficulté le danger extrême et irréversible que représenterait le fait d'avoir raconté une nouvelle version de son histoire à un inconnu, aussi aimable et bienveillant qu'il puisse paraître, et qui serait incohérente avec celle livrée préalablement aux autorités qui ont son avenir entre leur main. Nous pouvons imaginer pour ces jeunes combien ce risque est grand et la barrière infranchissable. Et pour nous qui nous intéressons à la construction identitaire d'un jeune en général, nous

ne pouvons que reconnaître la difficulté extrême et la souffrance qui doivent peser sur ces adolescents coupés de leurs liens autant que de leur histoire en héritage, de leurs attachements parfois solides et éprouvés au point de les avoir fait partir sans espoir de les revoir de sitôt. Combien il doit être pénible de se construire dans ces conditions et sans personne à qui se confier pour se reconstituer une histoire à soi, pour soi.

b) Population de jeunes délinquants

FQI est l'acronyme de Fait Qualifié d'Infraction. Cette étiquette est accolée en Belgique à un mineur dit délinquant et ayant commis un ou plusieurs actes qualifiés comme tels. Ces jeunes sont sous la coupe d'un juge et leur dossier est suspendu à l'appréciation de services mandatés pour son éducation et à l'absence de toute circonstance aggravante. Mais il n'y a pas que cela qui soit une entrave à l'ouverture. Deux éléments sont alors évoqués en sourdine : protéger des complices éventuels et figer la version des faits relatés à la police et au juge. Nous voyons là, dans un cadre très différent, une même impossibilité révélée par l'impératif de pétrification historique.

c) Autres populations

Hormis cette population particulière, dans une grande proportion, les jeunes et moins jeunes que nous rencontrons ou avons rencontrés sont dans un environnement qui les sécurise au présent. Ils sont apaisés par l'adéquation d'un projet pédagogique dans lesquels ils sont inscrits et qui leur permet, pour la plupart, une sécurité minimale offrant une possible distanciation. Mais ce n'est pas pour autant que leurs comportements sont apaisés. Les stresseurs de leur vie et les habitus de leurs environnements familiers et sociaux laissent des traces. Ils ont des difficultés de concentration et, en temps normal, leurs discours peuvent être décousus et le fil de leur pensée s'effiloche fréquemment. Pour amener le jeune à faire un récit cohérent et pour tenter de dérouler un fil rouge le plus solide possible, des outils ont été élaborés pour participer à la structuration de la narration et aider les jeunes à mettre, autant qu'à retrouver, leurs mots dans leur récit. Rester concentré et tenir le fil d'une pensée est difficile, et pourtant, dans la plupart des cas, les premières rencontres avec chaque jeune dureront étonnamment longtemps, avec une

grande concentration et sans aucune interruption, entre une heure trente minutes et deux heures. Les éducateurs et autres personnes ayant côtoyé les jeunes que nous avons rencontrés, nous diront leur étonnement à les voir s'impliquer durant des périodes aussi longues dans leur récit. Habitués à interrompre toute activité pour aller fumer une cigarette ou pour toutes autres raisons invocables d'échapper à la confrontation à eux-mêmes, ils surprendront les intervenants psychosociaux par leur implication et le temps qu'ils auront pu consacrer de manière continue.

En dehors de ces considérations contingentes invoquées, d'autres ne seront pas aptes à s'ouvrir pour entreprendre une telle démarche. Le jeune doit être en mesure d'affronter ses propres contradictions qui l'ont mené à faire des choix qu'il pourra questionner à la lumière d'un présent qui n'apporte pas le même éclairage sur une réalité vécue que celle qui l'a mené à prendre des options dans un passé remémoré. L'enferment dans un présent évènementiel avec une pensée opératoire bridée par l'immédiateté ne permettra pas l'élaboration symbolique des agirs du passé pour trouver un sens au présent. Ces sujets sont accaparés par les désirs – ou la nécessité – de vivre leurs émotions et leurs souffrances dans l'ici et maintenant. Leur besoin immédiat est de se décharger d'un passé qui les empoisonne mais ils ne sont pas prêts à ouvrir les boîtes noires. Avec Niewiadomski, nous pensons que l'idée que le Moi est le produit d'une histoire n'est alors pas acceptable parce que le rejet de l'histoire ne peut entraîner qu'un rejet du Moi, à un moment où ce Moi est le seul point d'ancrage dans la réalité, le seul moyen d'action pour maîtriser ce que l'on est. « C'est alors une situation de survie pour l'individu de se situer "en soi" avant de se positionner dans l'histoire et dans les rapports sociaux. Il est nécessaire que l'individu ait le sentiment d'un minimum d'autonomie du Moi, de distance par rapport à lui-même pour qu'il accepte de voir en quoi il est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (Niewiadomski et Villers, 2003, p. 58). Et si la seule possibilité envisageable pour ressentir ce sentiment d'autonomie doit passer par une vie sans scrupule envers soi-même et les autres, le jeune devra parfois en faire l'expérience pour découvrir par lui-même que la pièce de la résilience a deux faces et que « se connaître, c'est se

libérer », se libérer de l'adhérence du trauma par une réflexivité sociale et personnelle (Pourtois, Humbeeck et Desmet, 2011, p. 57).

Certains mécanismes peuvent également provoquer des altérations fonctionnelles de la mémoire et mettre à mal la constitution d'une identité narrative. Il en va ainsi du déni qui aurait pour fonction de mettre à distance une réalité encore trop douloureuse à évoquer ; du refoulement dans l'inconscient de ce qui pourrait déranger la conscience ou toute autre forme de distorsion mnésique par déformation, fabulation ou imitation inconsciente. Dans le temps, des intérêts divergents entre un « soi individuel » et un « soi social » dans une construction identitaire peuvent avoir mis en tension une mémoire sémantique collective et une mémoire biographique individuelle (Lejeune et Delage, 2017, p. 202- 203). Les abus sexuels sont un exemple de cette tension quand l'environnement ne peut ou ne veut accepter d'ouvrir une mémoire collective.

6.5 Démarche biographique vs ontographique

Pourquoi cette distinction ? Lejeune et Delage viennent de nous en apporter un premier élément de réponse. C'est en effet la créativité qui rend possible le tissage d'un récit de soi. Le contexte du souvenir est une émanation de la mémoire inconsciente et c'est par l'imagination que, le plus souvent inconsciemment, de nombreux trous seront comblés. Est-ce pour autant que le récit est une fabulation sans intérêt ? Nous avons déjà abordé cet aspect et en avons conclu en la prééminence de la subjectivité dans l'entreprise herméneutique du soi.

Nous ne pouvons néanmoins manquer de faire une nouvelle fois référence à « l'illusion biographique » de Bourdieu. Voici comment il pose la question et nous tenterons ensuite de la mettre en perspective avec nos travaux : « On est sans doute en droit de supposer que le récit autobiographique s'inspire toujours, au moins pour une part, du souci de donner sens, de rendre raison, de dégager une logique à la fois rétrospective et prospective, une consistance et une constance, en établissant des relations intelligibles, comme celle de l'effet à la cause efficiente ou finale, entre les états successifs, ainsi constitués en étapes d'un développement nécessaire. (Et il est probable que ce profit de

cohérence et de nécessité est au principe de l'intérêt, variable selon la position et la trajectoire, que les enquêtes portent à l'entreprise biographique). Cette inclination à se faire l'idéologue de sa propre vie en sélectionnant, en fonction d'une intention globale, certains événements significatifs et en établissant entre eux des connexions propres à leur donner cohérence, comme celles qu'implique leur institution en tant que causes ou, plus souvent, en tant que fins, trouve la complicité naturelle du biographe que tout, à commencer par ses dispositions de professionnel de l'interprétation, porte à accepter cette création artificielle de sens » (Bourdieu, 1986, p. 70).

Quel est le différentiel fondamental entre l'approche herméneutique de l'observation de la trame d'une vie et l'illusion biographique ? Bourdieu donne à penser que le sens est artificiellement créé par la complicité orientée du biographe pour donner une cohérence à sa démarche. Nous pensons que nous ne nous situons pas dans ce champ d'intention. Nous ne cherchons rien qui soit d'un ordre objectivable ni logiquement saisissable dans le récit qui nous est fait. Il n'y a nul idéologie ni présupposé, aucun attendu autre dans notre démarche que de découvrir, au fil du récit et des indications qui nous seront apportées, le sens que l'adoption d'une stratégie quelconque a bien pu avoir pour l'être qui observe le vécu de sa vie.

De par le fait que nous ne recherchons nullement une quelconque validité historique, une distanciation de la notion d'élaboration biographique s'imposait. Relater des faits détaillés, devant être situés dans un temps précis et dans un lieu particulier, est aux antipodes de la démarche que nous voulons privilégier. Le cahier des charges qui a été établi pour élaboration des outils en est très exemplatif. Nulle contrainte temporelle ou spatiale ne pouvait nous contraindre dans l'élaboration du récit. Dès lors, pour se distancier de l'approche biographique et pour les raisons invoquées, nous avons pensé judicieux de proposer l'approche *ontographique* comme une élaboration de la cohérence identitaire de l'être *étant* dans la construction du Soi au cours de sa vie.

1) L'être comme sujet étant

Dans la question de base qui sert de point de départ autant que de fil rouge à la narration, nous tentons de poser un cadre qui ouvre à l'interrogation du sens

des actes, cet assemblage aux allures disparates d'événements de sa vie qui ont été subis ou choisis par le narrateur. Rappelons cette question : « Qu'est-ce qui a fait que tu es devenu celui que tu es aujourd'hui ? ». C'est à ce sujet pensant qui accepte de s'ouvrir devant nous à la narration que nous posons la question. Certes, nous proposerons des outils pour l'aider à structurer et à ordonner sa pensée et son expression. Mais ce n'est nullement une suite d'événements précis posés dans un ordre chronologique quelconque que nous lui demanderons de relater. Bien au contraire, nous proposerons d'entrée de jeu un exercice de symbolisation fait de couleurs pour bien mettre le sujet dans une condition d'intériorisation de la portée intime des éléments qu'il nous donne. Pour aller encore plus loin dans l'évitement d'un processus de construction biographique chronologique, nous proposons, comme nous le verrons, d'ouvrir la première porte de son récit par l'évocation d'une personne importante, d'une importance telle qu'il estime que c'est *la* personne la plus importante pour commencer à répondre à cette question de base.

Dans la question, il y a trois instances du verbe être. La première est liée à un *quoi*. « Qu'est-ce... » : *quoi* est ce. « Par la question du *quoi* ?, nous sommes entraînés dans une recherche prédicative, portant sur ce qui "appartient à cette connaissance que j'ai de moi-même", ou plus nettement encore "ce qui appartient à ma nature" » (Ricœur, 2015, p. 17). L'auteur nous propose de passer les opinions forgées sur une vie à travers le crible d'un doute méthodique « dont l'enjeu est la liste des prédictats attribuables à ce "je" certain d'exister dans la nudité du "je suis" » (2015, p. 16). Mais le *quoi* est aussi celui de l'action, du *quoi* qui a *fait* que je suis qui je suis. Faire, c'est donner vie, créer une existence par l'inscription temporelle d'un agir qui a élaboré, transformé. A l'opposé d'une conception historisante d'un récit qui serait ordonné par des faits pris comme des gravures sur des bornes, Ricœur reprend les paroles de Nietzsche : « les faits, c'est ce qu'il n'y a pas, seulement des interprétations » (Ricœur, 2015, p. 26). Si la pensée est elle-même transformatrice, alors elle oppose le *je* à un *même* « anhistorique ». Le doute est volontaire et libre et « c'est dans ce sens que le "j'existe pensant" est une première vérité, c'est à dire un vérité que rien ne précède » (2015, p. 18).

Il n'y a pas de *je* dans la question. Le *je* qui mène le doute et qui se réfléchit dans la pensée, se doit de se désancker de tous ses repères spatio-temporels solidaires de son corps propre. Il est « déplacé par rapport au sujet autobiographique ». Ainsi, la question posée à la deuxième personne du singulier ne gênerait en rien le *je* qui, dans son obstination même à vouloir douter et en s'adressant à un autre que lui-même, témoignerait d'une volonté de certitude et de vérité « qui donne au doute même une sorte d'orient » (2015, p. 16).

Le *qui* est ici lié à la personne qui doute, qui pense, qui existe. « Douter c'est penser » nous dit Ricoeur qui ajoute : « Et pour douter, il faut être » (2015, p. 16).

L'être qui est devant nous est proposé à lui-même comme un sujet étant la somme des expériences et des épreuves qui ont constitué la trame d'un vécu et qu'il nous est possible d'observer ensemble et qu'il lui appartient d'interroger, s'il le veut et dans la mesure de ses moyens et capacités. C'est lui aujourd'hui, le narrateur, qui est l'auteur et en même temps l'acteur de l'histoire d'une vie qui a été vécue et qu'il déplie selon un ordre qu'il lui appartient de choisir ou de laisser venir spontanément devant nous. En déroulant les pans de son passé, c'est en même temps l'auteur et l'acteur qui s'exposent au regard d'un autre acteur : celui qu'il est au présent. Dans cet exercice de césure entre l'acteur du passé et celui du présent, nous offrons à l'auteur la faculté d'observer les événements joués par l'acteur du passé sans pour autant porter un quelconque préjudice à l'intégrité de l'acteur du présent. Qu'il ait posé ou subi des actes qu'il ne souhaite pas assumer de découvrir ou redécouvrir pour quelque raison que ce soit, le narrateur/auteur a la liberté de son passé. Dans un « mixte indécidable de temporalités et de causalités²⁴ » il est celui qu'il est et il a la possibilité d'être un observateur indépendant, sans devoir juger ni assumer, des événements joués par l'acteur du passé et sous la direction de l'auteur qui était celui qui a été et qui n'est peut-être plus.

L'oubli des métamorphoses est un fait du vivant, nous l'avons évoqué précédemment (Ameisen, 2007). Alors pourquoi, en toute bonne foi et avec

²⁴ Roland Barthes cité par Trekker (2015, p. 247)

une conscience éclairée, une construction ou une reconstruction identitaire positive ne pourrait-elle pas émerger par la voix de l'auteur du présent ? Ce narrateur, comme sujet étant, ancré au présent, qui a regardé son passé et qui peut maintenant porter librement son regard vers l'avant. Un sujet apte à se libérer de la chaîne infinie des causes pour entamer une métamorphose. Et nous reprenons une nouvelle fois cette phrase qui illustrerait selon nous si bien la plasticité de l'étant en tant que sujet en train de vivre : « Etre vivant, c'est être, à tout moment, pour partie en train de mourir et pour partie en train de renaître » (Ameisen, 2007).

6.6 Des outils pour structurer la narration

Toutes les considérations que nous avons abordées jusqu'à présent forment un corpus de théories et de pratiques qu'il nous a fallu « digérer » et aussi expérimenter par nous-même pour poser le cadre et la dynamique propre au récit ontographique. La finalité de la présente recherche s'est donc sensiblement déroutée pour rencontrer l'ensemble des éléments qui ont émergé de la pratique. Les considérations émancipatoires du récit, tel que nous le pratiquons actuellement, ont pris en importance pour la double raison de l'intérêt scientifique et des apports psychosociaux simultanés. L'un n'allant dès lors pas sans l'autre, notre responsabilité va donc dans le sens de l'élaboration d'outils qui permettent autant de cartographier des itinéraires de résilience que de comprendre et aider le sujet lui-même à comprendre ce qui a fait qu'il est devenu celui qu'il est.

CHAPITRE 7 : METHODOLOGIE DANS LA PRATIQUE DE L'ENTRETIEN

Nous voilà arrivé à l'assemblage final. Dans ce chapitre, nous allons parcourir dans sa chronologie le déroulement d'un entretien et les différentes étapes de la mise en narration de même que ce qui nous a motivé à opérer en ce sens.

Il nous semble important de préciser à nouveau que ce processus d'entretien individuel que nous présentons et qui évoluera progressivement vers la constitution de la méthodologie du récit ontographique présenté ici, s'est faite par phases successives.

Entre octobre 2015 et mars 2018, nous ferons 54 entretiens pour une durée totale d'environ 85 heures. Dans la première phase nous effectuerons 9 entretiens avec 5 femmes majeures de la structure d'accueil du Goëland. Ce seront ensuite 35 jeunes de la structure d'Amarrage qui feront leur récit pour un total de 45 entretiens. En effet, parmi ces 35 jeunes, 10 d'entre eux seront rencontrés de deux et quatre fois.

Nous ne comptons pas dans ces chiffres les éducateurs et autres intervenants qui auront à cœur d'expérimenter par eux-mêmes (et, selon leurs témoignages, pour eux-mêmes) la méthodologie. Notre pratique s'est également étendue à notre entourage et à d'autres personnes intéressées ou référencées en raison de leur intérêt pour la méthodologie ou pour d'autres motifs personnels.

Ayant perçu des effets positifs des entretiens sur les jeunes dont ils avaient la charge et après avoir suivi des modules d'information sur la méthodologie du récit ontographique, certains des intervenants psychosociaux posaient la question de la cohérence d'un travail sur eux-mêmes avant de le proposer aux jeunes. Avec l'accord de la direction pédagogique, nous avons bien volontiers accepté ces demandes qui nous ont permis d'élargir la palette des possibles des outils sous leurs regards plus critiques.

7.1 Confidentialité

« Cette éthique du respect de la personne ne va pas sans la reconnaissance de l'auteur du récit comme responsable en dernière instance de ce qu'il

élabore, analyse et communique. Ceci implique d'une part le respect de la volonté du narrateur de taire certains événements ou représentations qu'il ne désire pas communiquer et, d'autre part, la non-violence symbolique » (de Villers, 2011). Ceci signifie qu'il n'y aura pas d'interprétation sauvage des propos du narrateur et qu'aucun modèle d'analyse ou d'interprétation univoque ne sera imposé.

Cette éthique du respect de la personne va de pair avec le « devoir de taire »²⁵. De par la pratique des interventions menées, nous nous inscrivons dans le champ d'une pratique professionnelle qui est susceptible de recueillir des confidences. La confiance entre le narrateur et celui qui recevra la confidence de son récit est un impératif incontournable.

Cela étant, les jeunes nous livreront bien souvent une fenêtre particulière sur leur vie que les intervenants psychosociaux ignorent ou méconnaissent. Alors que devons-nous faire, face aux intervenants, de ce que ces fenêtres nous ont donné à voir d'un vécu, quand nous avons l'intime conviction que nous détenons peut être une piste intéressante à exploiter pour aider l'intervenant ou directement le jeune à mieux s'en sortir ?

1) Ce qui est dit et les processus

Rien de l'histoire du jeune ne sera divulgué. Mais nous ne nous isolerons pas dans un mutisme pour autant. Nous participerons à des réunions de bilans pédagogiques où les cas des jeunes que nous avons rencontrés pourront être abordés. Nous écouterons et nous participerons aux débats sur les choix d'options pédagogiques en partageant ce que nous comprendrons dans ce que les processus et stratégies adoptés par le jeune dans sa vie peuvent avoir d'intéressant. Car c'est ce processus, ce mode d'appréhension que le jeune a incorporé face au réel qui est en jeu et non les évènements biographiques de son histoire. La corrélation entre ce processus et l'expérience quotidienne des intervenants suffit à dégager des pistes d'action ou, à tout le moins, de réflexion.

²⁵ Expression issue d'un folio sur le thème du secret professionnel émis par la Commission de Coordination d'Aide aux Enfants Victimes de Maltraitance du Brabant Wallon.

Il nous arrivera également de faire des entretiens en aval par rapport à une démarche psychosociale. Des éducateurs, en difficulté par rapport à un jeune, nous demanderons si nous voulons bien tenter de comprendre un peu mieux « comment il fonctionne », ce qui pourrait le motiver ou, au contraire, s'avérer contreproductif. Nous sommes alors inclus dans une démarche prospective à l'égard du choix d'un dispositif pédagogique, d'une démarche psychosociale où d'un avis à émettre pour l'autorité mandante du secteur de l'Aide à la Jeunesse.

7.2 Enregistrement

Pour les raisons que nous avions évoquées dans la difficulté d'ouverture à la narration, les jeunes mineurs étrangers isolés et les jeunes délinquants sous la coupe de mesures judiciaires n'ont pas vu d'un œil favorable la possibilité d'un enregistrement. La méfiance et l'insécurité en seraient les motifs principaux. Et dans ce cas, ne pas avoir mis en fonction l'enregistrement n'a pas plus aidé à les sécuriser pour construire un récit cohérent. Certains ont esquissé des banalités de leur vie sans grande conviction et d'autres n'ont tout simplement pas voulu entamer quoi que ce soit. Ils sont venus à nous, probablement avec l'impression d'une contrainte cachée ou par curiosité, mais dès les premières minutes des entretiens, le lien ne s'est pas établi dans une accroche du regard ni dans l'ouverture au dialogue. Ce serait même une attitude de défiance qui pouvait primer. Probablement était-ce là une mesure de protection par activation de leurs systèmes de défense et pour bien nous signifier qu'ils ne livreront rien qui puisse les compromettre dans l'octroi d'un titre de séjour régulier.

En dehors de ces populations, l'enregistrement ne posera aucun problème et le dictaphone se fera très rapidement oublier. Seul un jeune montrera des signes de méfiance. Celui-ci ne poursuivra pas jusqu'au bout l'entretien en prétextant devoir partir et nous apprendrons par la suite qu'il était sur le point d'être auditionné par le juge pour un fait qualifié d'infraction. Tout comme pour les mineurs étrangers, il semble que ce soit la peur d'une compromission par leur récit qui soit à l'origine de cette méfiance aux enregistrements.

7.3 Qui Suis-je

1) Un chercheur

Se présenter à un jeune et lui dire que vous êtes un chercheur n'est pas perçu comme anodin dans la plupart des cas et ce d'autant plus par des jeunes issus de milieux socioculturellement défavorisés. L'image du chercheur est bien souvent associée à celle d'une sorte de fou isolé dans un laboratoire mais elle n'empêche en rien l'accroche avec les populations que nous avons rencontrées et suscitera bien souvent un intérêt certain et des questions qui permettent d'ouvrir un dialogue.

Nous mettrons tout en œuvre en ce sens pour éviter d'être perçu comme expert du vécu singulier du jeune que nous avons en face de nous. Nous sommes des chercheurs qui, en toute humilité, essayons de comprendre. Son histoire nous intéresse dans le sens où nous accumulons des dizaines d'histoires et que nous essayons d'analyser ce qui pourrait y avoir d'intéressant à comprendre dans la superposition d'histoires de gars comme lui ou, au contraire, qui sont totalement différents de lui mais qui auront suivi des trajectoires similaires. Son histoire, celle qu'il nous livrera, sera comme dessinée sur une feuille transparente et nous superposerons toutes les feuilles transparentes pour tenter de comprendre ce qu'il peut y avoir de commun entre elles. Cette métaphore permet également d'expliciter de manière pratique et concrète que son récit s'inscrira dans un ensemble et que, dès lors, son identité n'est pas importante pour nous, c'est la somme des parties qui constitue le corps de notre recherche et nous sommes bien heureux d'avoir des jeunes, comme lui, qui veulent bien nous aider.

Pour les femmes que nous avons rencontrées dans le cadre de la première cohorte avec la population de mères majeures d'âge, nous avons formulé pour elles l'espoir d'un jour comprendre certains mécanismes qui permettraient, qui sait, d'aider un jour leurs enfants à être parents.

2) Le rapport du chercheur face au jeune

Les jeunes sont curieux et souvent intéressés par les recherches que nous menons et la manière de mener les travaux. Nous en profitons pour mettre à

leur disposition ce que nous pourrions qualifier de socle épistémique. Si le jeune est clairement mis en position de seul expert de lui-même et que nous lui déclarons n'avoir aucune prétention de le connaître mieux que lui, il n'en reste pas moins qu'il est curieux et que ce que nous pouvons partager comme théories et expériences relatives à sa situation ou ses difficultés sont partagées avec lui, s'il le désire et dans la mesure de nos compétences théoriques. A titre d'exemple, nous évoquons souvent les travaux de Laurence Steinberg et ses collègues sur la prise de risque des adolescents en relation avec le contrôle cognitif sur leurs émotions ou encore la particularité du stade développemental du cerveau des adolescents. Sans stigmatiser leur vécu, ils comprennent alors mieux leur impulsivité, l'importance du contrôle sur eux-mêmes dans cette phase de leur vie où leur cerveau n'est pas encore totalement câblé et où ils peuvent encore se donner toutes les chances de résoudre un côté pulsionnel qu'ils trouvent encombrant, ou à tout le moins l'améliorer, avant la fin de la phase de maturité du contrôle cognitif (Albert, Chein et Steinberg, 2013; Botdorf et al., 2017).

Nous ne nous positionnons nullement comme des experts de leur vécu, mais nous leur proposons des exemples de comportements observés par des chercheurs, des scientifiques, dans des expériences. « Je ne sais pas comment tu fonctionnes, mais il y en a beaucoup qui, avant moi, ont observé comment fonctionnent des jeunes dans une situation un peu comme la tienne. Sais-tu par exemple à quel âge il y a le plus de noyades ; pourquoi un ado, capable de conduire prudemment, prend beaucoup plus de risques s'il sait qu'un autre jeune le regarde ou est près de lui ? » (Albert et al., 2013; Chein, Albert, O'Brien, Uckert et Steinberg, 2011).

Meirieu dit ceci : « Je crois que, avec les publics considérés comme difficiles, on est souvent trop peu exigeant intellectuellement alors que, au contraire, ils ont probablement davantage besoin d'une exigence intellectuelle encore plus grande que les autres » (Meirieu, 2009). Nous pensons avec lui que, avec les jeunes en difficulté ou dits tels, « il faut étudier Einstein. Et il faut peut-être l'étudier avant même la règle de trois ». Non pas parce qu'on n'étudiera pas la règle de trois mais parce que ce qui les mobilise vraiment c'est ce qui comporte des enjeux intellectuels forts » (Meirieu, 2009).

Proposer ce socle épistémique chez le jeune semble en effet un levier puissant sur l'estime de lui-même. Un chercheur lui explique des choses scientifiques – donc ça doit être compliqué – et non seulement il comprend, mais en plus il en tire un avantage dans la compréhension qu'il peut avoir de lui-même. Deux effets nous semblent se combiner dans cette approche : une mise en confiance dans la relation interpersonnelle par un référentiel externe (une science qui lui parle), mais aussi, et peut-être surtout, une base pour élaborer une pensée, un point d'appui en dehors de lui, qui construit l'expression d'une perception de son vécu intime. L'ébauche d'un processus de mentalisation n'est-il pas dès lors à portée de la main ?

3) Un chercheur qui cherche quoi ?

Que cherchons-nous ?

A comprendre. Mais quoi ?

a) *La porte*

« *Nous aimerais comprendre pourquoi il y en a qui se prennent plus de portes dans la figure que d'autres ?* » Cette expression est quasi unanimement comprise et même souvent traduite dans leur langage par « je sais bien ce que ça veut dire que de se prendre une porte sur la gueule ».

Que s'est-il passé de particulier dans leur vie pour que ça leur arrive, à eux ? Et qu'est-ce qui peut bien faire qu'ils s'en prennent parfois autant ?

Par la métaphore de la porte qui vous fracasse, de manière soudaine ou répétée, les traumas sont des objets qui prennent corps dans notre discours, mais sans jamais avoir prononcé le mot.

« *Pourquoi il y en a qui semblent ne pas se prendre autant de portes sur la figure ? Tu crois que c'est possible, ça ?* »

La question reste généralement dans le flou. Alors nous proposons la métaphore du courant d'air : « *si les portes claquent, c'est généralement qu'il a eu un courant d'air. Et s'il y a des courants d'air, c'est pas le moment de se mettre devant la porte. Peut-être y a-t-il là une explication possible pour comprendre qu'il y en a qui ne se prennent pas, ou moins, des portes sur le*

nez. S'ils arrivent à capter qu'il y a des courants d'air dans la maison, ils savent peut-être fermer les portes avant qu'elles ne claquent ou encore être prudents quand ils s'en approchent pour ne pas se la prendre violemment ».

« Ça te dirait d'avoir un détecteur de courant d'air ? »

b) La cicatrice

« Quand on s'est pris une porte sur la figure, ça fait mal. Et en plus, bien souvent, ça peut provoquer des blessures profondes. Alors je ne sais pas ce que tu as vécu, mais tu sembles aller assez bien, là, maintenant. Par contre, si tu es ici (dans une structure d'aide à la jeunesse), c'est que tu t'es pris des portes sur le nez dans ta vie, non ? Alors ma question principale, c'est pas seulement de savoir qui se prend des portes plus que d'autres, mais aussi comment font ceux qui s'en sont pris et qui ont su se relever. Comme toi peut-être. J'en ai vu qui ne se sont jamais relevés et d'autres qui s'en sont pris des grosses et qui ont à peine une petite cicatrice. Tu comprends ? Ça, ça m'intéresse beaucoup. J'aimerais comprendre comment font certains jeunes pour cicatriser alors que d'autres ne se relèvent pas. »

La porte, c'est le trauma, et la blessure, bien sûr, c'est le traumatisme. Encore une fois, les choses sont dites de manière à ce que tous puissent comprendre sans jamais avoir explicité quoi que ce soit de concret d'un vécu ni avoir mis des mots crus sur une quelconque réalité d'un sujet que nous ne connaissons pas encore. Un cadre métaphorique et sémantique est créé en donnant tout le confort d'aborder ce que le sujet estimera confortable d'exprimer, voire de penser.

c) Un mille-feuille d'histoires superposées

L'histoire singulière du sujet est une histoire parmi bien d'autres que nous avons collectées. L'image de la feuille transparente que nous avons déjà expliquée précédemment permet de situer clairement le cadre de notre intervention auprès de lui et aussi de ses copains qui auraient déjà entendu parler de nous ou que nous aurions déjà rencontrés.

7.4 Les outils

Une fois le cadre de notre intervention bien dressé, nous entrons dans la partie du récit à l'aide de deux outils principaux qui prennent la forme de deux feuilles de papier. La première est une longue feuille de 90cm x 21cm (triple A4 dans le sens paysage) et nous servira pour la ligne du temps et l'autre, une simple feuille A4, pour le réticulogramme.

7.5 La ligne du temps

Il nous fallait donc aider à structurer l'élaboration du récit autour d'outils visuels. Pour la dimension temporelle, c'est tout naturellement la ligne du temps qui a été choisie. Une longue feuille de papier d'un peu moins d'un mètre est étalée devant eux. Une ligne y est tracée avec une flèche vers la droite et un premier point y est indiqué peu avant le début de la ligne : c'est le mois et l'année de leur naissance. Ils veulent, bien souvent, nous dire spontanément leur date de naissance. Nous en profitons pour leur dire que c'est leur âge qui est important et que, s'ils le veulent, nous pouvons mettre la date mais que le mois et l'année nous suffisent amplement. Cette précision permet au narrateur de mettre, ou de garder, la juste distance qu'il estimera nécessaire entre lui et nous, mais aussi, et peut-être surtout, entre lui et le récit qu'il comprend tout doucement avoir à faire sur la feuille.

Si nous avons laissé un espace entre le début de la feuille et le point de sa naissance sur la ligne du temps, c'est pour lui indiquer que cette date est un moment de son histoire. Il y aura un après, tout comme il y a eu un avant.

Un second point est placé peu avant la fin de la ligne du temps et représente le moment présent de notre rencontre. Tout comme pour sa naissance, le présent est un point sur la ligne, placé avant la fin de la feuille. Il y a eu un passé et il y aura un futur, après notre rencontre. Tout comme il y a eu un passé avant sa naissance, il y a un futur, après notre rencontre.

Nous laissons là la ligne du temps qui reste sur la table et prenons la deuxième feuille, de format A4 standard.

7.6 Le réticulogramme

« *Moi, je m'appelle Benoît. Tu peux m'appeler par mon prénom, me dire tu, c'est comme tu voudras, c'est ce qui te convient le mieux. Alors dis-moi, comment tu t'appelles ? Ce ne sont pas le nom et le prénom qui se trouvent sur ta carte d'identité qui sont importants ici, mais bien le nom par lequel on a l'habitude de t'appeler. Si tu me dis Lulu, c'est très bien et c'est comme ça que je t'appellerai si tu le veux bien. Je crois que tu l'as compris, c'est toi, toi qui es en face de moi et qui as vécu toute une histoire qui m'intéresse. Va pour Lulu ?* »

Sur cette deuxième feuille de papier nous écrirons donc ce nom du jeune au centre en lui précisant que ce n'est pas son identité civile qui nous intéresse, mais bien le nom par lequel on l'interpelle habituellement. Nous avons appelé cette feuille un réticulogramme car viendront y prendre place, dans un réseau réticulaire, toutes les personnes importantes, quel que soit le lien qui les unisse, et qui entreront de manière qu'il juge significative dans l'élaboration de son récit. Ce n'est donc pas un génogramme.

7.7 La question

« *Alors voilà Lulu, on va, si tu veux bien, essayer de répondre à une question que j'aimerais te poser : qu'est-ce qui a fait que tu es devenu qui tu es aujourd'hui ?* »

Face à cette question, pivot de la démarche, les réactions sont souvent de l'ordre de l'étonnement et d'un sentiment de mise en abîme d'eux-mêmes face à la feuille où figure leur nom que nous venons d'inscrire.

« *Lulu, pour t'aider à répondre à cette question, je vais te proposer de réfléchir à une personne particulière. Alors attention, il faut bien comprendre que nous ne sommes pas là pour juger qui que ce soit. Que ce soit toi d'ailleurs ou qui que ce soit d'autre, on ne jugera personne. Notre but, c'est d'essayer de comprendre en répondant à cette question difficile.*

Pour t'aider, je te propose de réfléchir et de me dire qui serait, pour toi, la personne la plus importante qui a fait que Lulu est devenu qui il est aujourd'hui. Mais attention, encore une fois nous ne jugerons personne ici. La personne la plus importante peut très bien être celle qui t'a le plus tiré vers le haut, mais aussi, celle qui t'a tiré un bon coup vers le bas. Pour te donner un exemple, un jeune que j'ai rencontré m'a dit que, pour lui, la personne la plus importante pour répondre à la question, c'était un gars qui l'avait poussé à piquer sa première voiture. Depuis ce jour-là, sa vie avait basculé. Alors pour toi, ce serait qui la personne la plus importante ? »

Pour lancer la narration, nous lui avons proposé de nous dire qui représenterait la personne la plus importante dans sa vie pour répondre à cette question. En d'autres termes, qui aurait le plus contribué à faire qu'aujourd'hui le jeune est qui il est. Il est bien précisé qu'il n'y a et n'y aura aucun jugement derrière aucune question. Ainsi, cette première personne que nous lui proposons d'évoquer pourrait tout aussi bien représenter un pilier positif dans sa construction, autant qu'une personne mal intentionnée qui l'aurait influencé pour amorcer un cercle vicieux. Bien souvent, ce seront des figures d'attachement qui seront évoquées à cette première évocation. Qu'elles aient insufflé un sentiment sûr ou insûr les mères viendront souvent en première lieu.

7.8 Symbolisation des affects

Dès ce premier nom évoqué, nous le placerons sur le réticulogramme. En fonction de l'âge, il sera placé sur un même plan ou plus haut sur la feuille. Nous ne laisserons pas le narrateur s'engager dans un récit à ce stade. Il nous semblait important de ne pas s'immerger trop rapidement dans des évocations événementielles ou dans des expressions émotionnelles pour donner au narrateur une impression de cadre rassurant où les sentiments et les émotions pourront trouver à s'exprimer de manière partagée, structurée et calme. Pour ce faire, après avoir inscrit le nom sur le réticulogramme, nous avons un stylo à bille à quatre couleurs conventionnel du commerce, que nous présentons directement.

« J'aimerais que tu puisses choisir une couleur parmi ces quatre couleurs de mon bic. Si tu penses et que tu imagines cette personne et que tu as à choisir une couleur, tu choisis laquelle ? »

Les deux noms, celui du narrateur et celui de la personne évoquée, sont reliés par une ligne en arc de la couleur choisie.

« Pourquoi as-tu choisi cette couleur, elle évoque quoi pour toi en pensant à cette personne ? »

C'est en général une évocation émotionnelle qui émerge spontanément. La neutralité du bleu, l'ambivalence du rouge, les perspectives d'espoir ou d'ouverture du vert sont les notions les plus fréquemment évoquées. Le noir l'est très rarement et sera relié à des sentiments morbides.

« Je te propose maintenant de peut-être fermer les yeux et d'imaginer cette personne en face de toi. Ça va, tu sais faire ça ? (je ferme également les yeux) Bien, maintenant que tu as cette personne en face de toi, je vais te proposer de choisir un mot, un seul mot qui représenterait le mieux l'émotion ou le sentiment que tu éprouves ou que tu as éprouvé pour cette personne. »

Le choix d'une couleur et d'un mot après l'évocation d'une personnalité importante pour le narrateur, participe à l'élaboration d'une relation intersubjective qui introduit la symbolisation et participe à l'ouverture du champ sémantique particulier des émotions du sujet. Une confiance semble s'établir entre nous par ce que nous interprétons comme une décontraction après le stress de la question existentielle.

Un chantier de mentalisation et de symbolisation, mis en exergue ici par l'utilisation des couleurs et l'évocation d'un mot particulier, s'ouvre. Nous avons évité de nous faire happer par l'évènementiel pour instaurer une dynamique dialogique qui donne toute la place nécessaire et possible à l'expression partagée d'une réflexivité.

Nous mettons alors le réticulogramme sur le côté et prenons la ligne du temps pour proposer de nous faire le récit de ce qui a amené cette personne à avoir tant imprimé la vie du narrateur de son empreinte.

7.9 Le fil se déroule

A partir de ce point, un va-et-vient entre ligne du temps et réticulogramme va rythmer le récit. Des évènements vont surgir de la mémoire, amorcés par l'évocation d'un visage ou ce sera un visage qui apparaîtra, amorcé par l'évocation d'une situation particulière. Quand il nous semblera que le personnage évoqué a une importance particulière pour le narrateur, nous lui demanderons le degré d'importance de cette personne afin de répondre à la question de base « *ce qui a fait qu'il est devenu qui il est* » et, dans l'affirmative, nous lui proposerons de l'inscrire sur le réticulogramme, de reprendre les couleurs et de nous donner un mot qui symboliserait le mieux le sentiment pour exprimer la relation.

Les participants aux entretiens font preuve d'une grande concentration. Comme nous l'avons déjà signalé, ce sont souvent des jeunes qui « ne tiennent pas en place ». Et pourtant, durant près de 90 minutes en moyenne, nous ferons des allers et retours dans le temps et dans l'espace pour tisser ensemble la trame de leur existence.

7.10 La courbe du sentiment de bien-être

Quand la systématique du récit est bien ancrée et qu'une certaine distraction par rapport au maintien du fil semble pouvoir être tolérée, nous introduisons un nouvel élément, le sentiment de bien-être.

« *Tu te souviens à ce moment-là ? Tu pourrais y retourner et me dire comment tu te sentais alors, dans ta tête, dans ton cœur. Comment tu te situerais sur une échelle de 1 à 10 ?* »

Sur différents évènements de la ligne de vie, des points sont indiqués approximativement de 1 à 10. Ce sera au narrateur à décider si un évènement a l'importance requise pour l'indiquer. Deux critères sont considérés : la signification de l'évènement en lui-même et une modification induite sur la courbe de bien-être par cet évènement.

Ce sera bien souvent lors d'un second entretien que nous relieros les points de la courbe du sentiment de bien-être pour en dessiner une courbe qui

parcourt la vie du narrateur. Ces points serviront de base à une nouvelle phase du récit ontographique : tracer son itinéraire de résilience.

Avant de continuer le fil des entretiens, nous présentons le cadre théorique qui nous a permis de développer le concept d'itinéraire de résilience et qui nous permettra de tracer des patterns particuliers allant du fracas à la résilience en passant par différentes stratégies de maintien d'une cohérence identitaire. Nous verrons ensuite comment nous avons exploité cette base théorique pour en faire un outil pratique qui nous permet de tracer chronologiquement l'itinéraire de résilience d'un sujet et de nous en servir pour lui proposer des chemins d'émancipation.

7.11 Les itinéraires de résilience

Les travaux menés pour rencontrer les objectifs de la présente thèse se sont très largement inspirés de l'approche théorique de la résilience sur les axes proposés par Pourtois J.-P., Humbeeck B. et Desmet H. dans *Les ressources de la résilience* (2012). Ils définissent la résilience comme un « mécanisme complexe qui signe la reprise d'un développement après un fracas ». Ce qui nous a particulièrement interpellé dans cette approche, c'est la schématisation dynamique sous la forme d'un « processus dynamique » (2012, p. 8). Rappelons que la présente recherche scientifique s'intéresse à la mise en évidence de trajectoires particulières de jeunes ayant vécu des situations sociales et/ou familiales difficiles. Nous cherchions à cartographier des parcours de jeunes fracassés ayant emprunté un chemin de résilience et n'étions pas parvenu, sur le corpus de retranscriptions, à extraire les indices nécessaires à une chronologie par des analyses de contenus auxquelles nous aurions apposé des marqueurs temporels. Malgré notre obstination, nos efforts en ce sens ont été vains.

Finalement, c'est le positionnement sémantique de la résilience qui nous a inspiré et qui nous a ouvert les portes vers de nouveaux horizons pour rencontrer nos attentes de repérage de l'existence effective d'un mécanisme de résilience et la visualisation des processus dynamiques qui le sous-tend. Les auteurs proposent « d'enrichir le champ sémantique de la résilience en y

intégrant les néologismes de désilience, de désistance et en les distinguant explicitement du concept de résistance » (Pourtois et al., 2012, p. 17).

La représentation graphique qu'ils y proposent et que nous reproduisons ci-dessous, fera germer en nous l'idée que nous exposerons plus loin d'un « radar de résilience ».

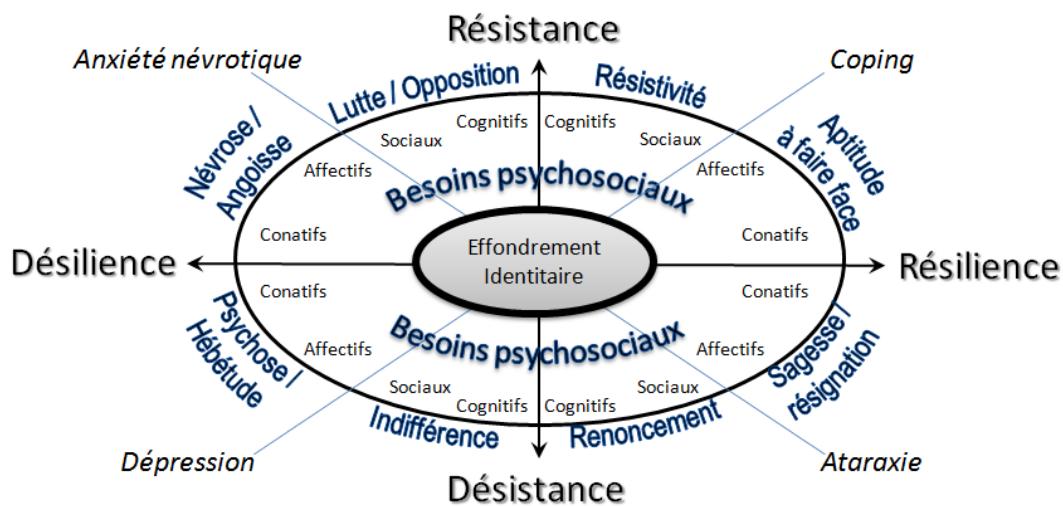


Figure 2 Positionnement sémantique de la résilience

Mais avant de découvrir ce radar et d'entrer dans un champ sémantique que nous reprendrons et transformerons pour le rendre dynamiquement et temporellement exploitable dans un récit avec des jeunes, il nous semble important d'expliquer en quoi nous avons été sensible à un positionnement de la résilience sur deux versants, comme les deux faces d'une même médaille.

1) La dynamique des douze besoins

Dans *L'éducation postmoderne* (Pourtois et Desmet, 2009), les auteurs proposent le paradigme des douze besoins psychosociaux. Ce paradigme se présente comme une nomenclature où douze besoins sont répartis selon quatre axes : les axes affectif, cognitif, social et idéologique. Ce paradigme nous intéresse tout particulièrement car il permet de comprendre comment l'identité d'un individu se construit au cours de sa socialisation et de sa personnalisation, « dans un rapport dialectique de développement et de crise »

(2009, p. 79). C'est ce rapport dialectique qui a attiré notre attention. Les premiers entretiens menés nous avaient fait ressentir une tendance dialectique dans les parcours de vie qui se déroulaient devant nous. Les tensions et les oppositions entre différents termes donnaient aux trajectoires de vie une impression de dissension qui se matérialisait sous la forme de basculements, de rebondissements, de chutes et ressaisissements, de prises et de pertes de contrôle, d'abandons, d'*a-quoi-bonisme* ou de rage de vaincre, etc.

A ce stade des constats empiriques et des lectures, il semblait intéressant de préciser un axe temporel de développement résilient qui offrirait deux stratégies en tension face au fracas : d'un côté une reconstruction identitaire émancipatrice, et de l'autre une aliénation au fracas par la voie d'une involution psychosociale.

Le paradigme des douze besoins développés dans *L'éducation postmoderne* (Pourtois et Desmet, 2009) nous donne une perspective de construction identitaire permettant de comprendre que le développement psychosocial d'un individu peut prendre différentes directions. Les composantes et ancrages qu'il propose pour fonder une construction identitaire sont présentés dans un cadre, lui aussi, dynamique. « Cet instrument est un référentiel spéculatif à partir duquel il devient possible d'évaluer la manière dont le sujet parvient à exprimer ses besoins affectifs, cognitifs, sociaux et conatifs en vue de se constituer une identité à travers un processus d'affiliation, d'accomplissement, d'autonomie et d'idéologie qui favorisent l'épanouissement et l'inscription au sein d'une communauté humaine avec laquelle le sujet partage un ensemble de valeurs » (Pourtois et al., 2012, p. 10).

La développement identitaire ne progresse pas de manière linéaire et positive pour tous. Dans de nombreux cas où fracas et conditions de vie extrêmes ont émaillé leur vie, le sujet a pu se convaincre « qu'il lui est impossible de continuer à s'inscrire dans un processus d'affiliation, qu'il vaut mieux pour lui ne recourir à aucune forme d'accomplissement et qu'il est préférable de s'interdire définitivement toute forme d'autonomie et toute adhésion à un corpus de valeur partagé » (2012, p. 10). Dans ce cas, la résilience n'apparaît pas, ou pas encore. Car ne l'oublions pas, la résilience est un processus dynamique et ce n'est pas parce que le sujet entre dans une phase qualifiée

d'« involution psychosociale » que tout est définitivement tracé. Ce point retiendra particulièrement notre attention car nous noterons, parmi les récits que nous recueillerons, de nombreux sujets ayant eu à faire à l'un ou l'autre passage par des phases involutives, même profondes, avant d'entamer un chemin de reconstruction psychosociale. Dans ces situations particulières, « sur le plan affectif, le sujet éprouve un sentiment d'insécurité, de rejet et de désespérance. Sur le plan cognitif, il s'interdit toute évolution en se réfugiant dans une attitude continue d'hébétude, de passivité et d'indifférence. Sur le plan du développement social, l'épanouissement est rendu impossible par une attitude d'isolement, de déconsidération et de déstructuration. [...] d'un point de vue conatif] le sujet utilise des postures de désocialisation, d'avilissement et d'irréalisme qui contrarient fondamentalement sa manière d'être au monde » (2012, p. 11).

En d'autres mots, c'est une déroute affective, cognitive, sociale et conative qui rend compte d'un « naufrage relationnel » dans lequel peut s'engager le sujet qui ne perçoit plus de cohérence dans son environnement et dans ce qu'il vit. Mais comme nous le précisions, tout n'est pas joué et la longueur d'un tunnel ne présage en rien de son issue. Le sujet qui entamera une trajectoire résiliente, « au-delà de l'épreuve, se représente le monde et y inscrit son sentiment d'exister » (2012, p. 12) et nous y rajouterons : d'exister à nouveau.

Nous avons combiné le schéma d'involution psychosociale au schéma du paradigme des douze besoins présentés dans *Les ressources de la résilience* (Pourtois et al., 2012, p. 11,12). Nous vous le présentons ici pour rendre compte de manière visuelle de cette dissension que nous avons perçue, dans des trajectoires résilientes, entre construction identitaire et involution psychosociale :

IDENTITÉ

Composantes et ancrages

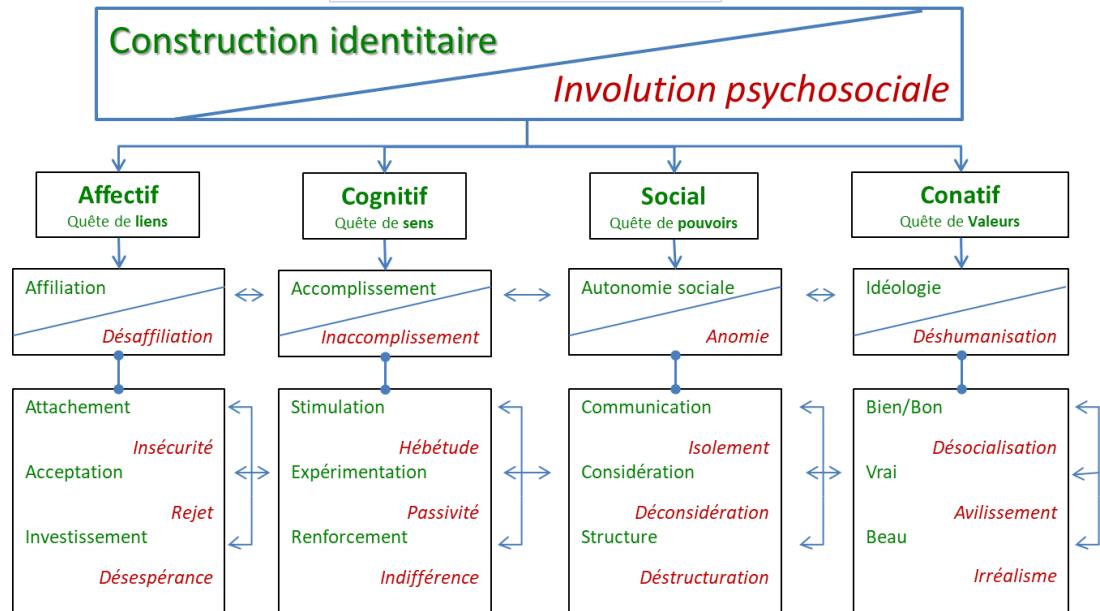


Figure 3 Paradigme des 12 besoins avec involution

Comme nous pourrons le constater, rares sont les sujets que nous avons rencontrés et ayant pris le chemin de la résilience qui ne sont pas passés par des phases d'involution psychosociales. La question pourra même être posée de savoir si cette phase involutive n'est pas constitutive de leur construction identitaire. En d'autres mots, nous pourrions poser la question de savoir si, pour certains sujets, la désilience que nous définirons ci-dessous n'est pas un passage nécessaire avant d'entamer un chemin de reconstruction et d'émancipation au fracas.

7.12 Positionnement sémantique de la résilience

Nous nous sommes intéressé à la logique des deux faces d'une construction identitaire pour appréhender au mieux les trajectoires qui se dessinaient devant nous lors des premiers récits que nous avons recueillis. Mais cela ne nous a pas suffi pour décrire plus finement ces trajectoires et aussi, et peut-être surtout, ce qu'elles pouvaient recouvrir comme sens pour les sujet. Lors des lectures et des recherches pour tenter de mieux appréhender ces trajectoires parfois complexes, Il est apparu évident de s'intéresser à ce principe de

positionnement qualifié, qui plus est pour une démarche dialogique, de sémantique.

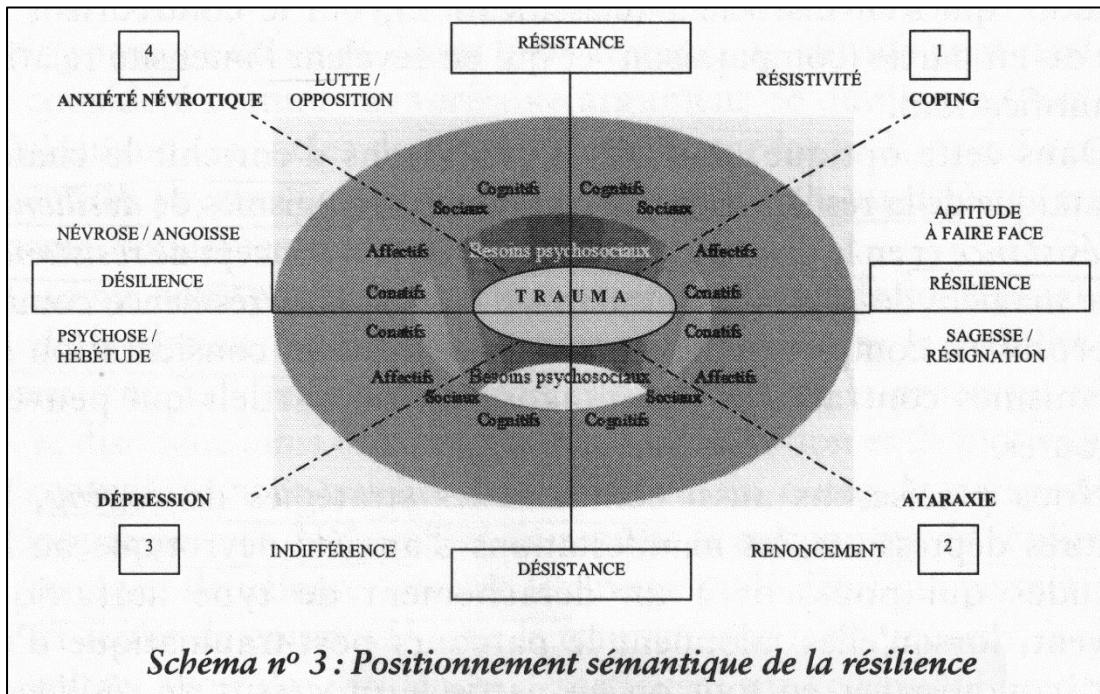


Figure 4 Positionnement sémantique de la résilience (Pourtois et al., 2012, p. 18)

Cela étant, nous n'imaginions pas encore jusqu'où nous mènerait cette représentation schématique ni comment nous allions pouvoir la rendre opérationnelle dans les récits de vie avec des populations de jeunes.

Mais avant d'aborder ce développement, nous proposons de découvrir succinctement ce que recouvre le paradigme interprétatif proposé par ce schéma développé par Pourtois, Humbeeck et Desmet : « Le schéma n°3 positionne la résilience dans un espace sémantique qui fixe ses relations avec les notions antagonistes, analogiques, distantes ou approchantes. La démarche onomasiologique²⁶ dont rend compte la présente formalisation du champ lexical de la résilience permet, en partant de l'idée sous-tendue par le concept, de repérer les diverses expressions de la langue qui évoquent l'existence du processus, envisagent son contraire et rendent compte des

²⁶ Étude sémantique consistant en une démarche qui part de l'idée, du concept, pour en étudier les diverses expressions dans une langue. Onomasio-, tiré du gr. ονομασία « désignation par un nom, appellation » (<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/onomasiologie>)

différentes formes qu'il peut prendre en fonction des attitudes qui les déterminent » (2012, p. 17).

Les stratégies utilisables pour faire face à un vécu traumatisant sont positionnées sur deux axes d'interprétation. Au point de rencontre des deux axes, il n'existe ni résilience, ni désilience, ni résistance, ni désistance, c'est l'effondrement. Des forces destructrices empêchent l'individu d'utiliser ses ressources et celles de son environnement, c'est l'anéantissement du développement (Pourtois et al., 2011, p. 39).

« Les quatre concepts présentés dans la figure [ci-dessous] constituent les stratégies utilisées par les personnes qui ont vécu un traumatisme grave pour "s'en sortir" c'est-à-dire pour faire face à l'effondrement ».

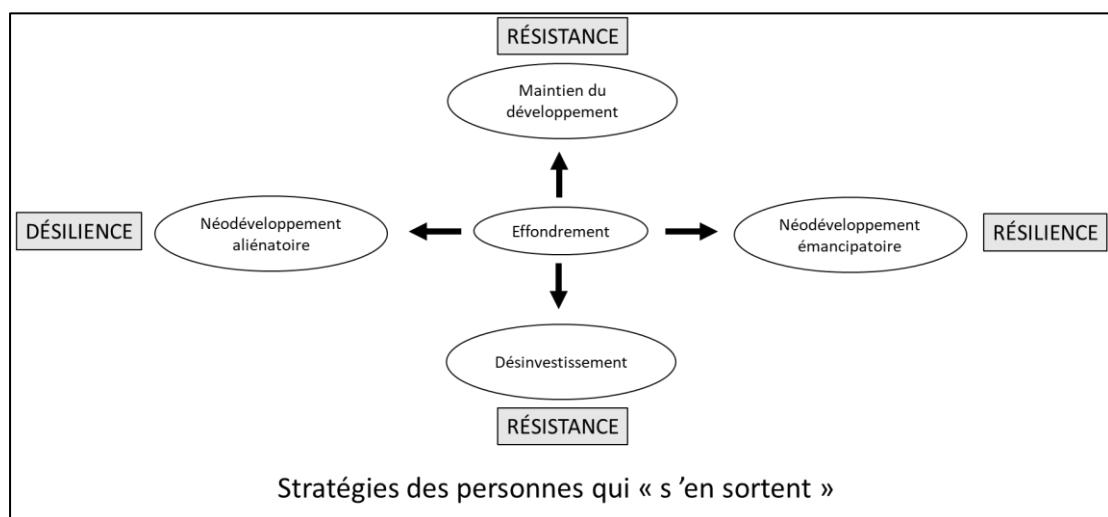


Figure 5 Stratégies des personnes qui s'en sortent (Pourtois et al., 2011, p. 39)

1) Axe Résistance – Désistance (y, ordonnées)

Le sujet oppose une forme de résistance pour maintenir une cohérence identitaire. La résistance ce pourrait être « ne pas s'altérer sous l'effet d'un agent extérieur ; supporter quelque chose, tenir victorieusement contre quelque chose ; supporter sans dommage grave les effets d'une contingence naturelle ou d'une épreuve physique²⁷ ». Les stratégies peuvent se décliner sous la forme d'une résistivité active que nous nommerons « résistance » ou

²⁷ Définition issue du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales sur <http://www.cnrtl.fr/definition/resistible>

alors sous une forme passive, « désistance ». L'axe de l'ordonnée se polarise donc en deux stratégies opposées de résistance.

a) Résistance

Le sujet a la ferme intention de maintenir une image de lui-même ou, à tout le moins, d'en présenter une qui démontre que le fracas et les difficultés de la vie qui en découlent ne compromettent pas sa capacité à faire face ; qu'il s'efforcera à préserver son aptitude à s'épanouir en demeurant tel qu'il était.

Le sujet est conscient qu'une réalité traumatique s'oppose à son développement. Il n'a pas l'intention de céder et mettra en place différentes stratégies pour résister.

b) Désistance

La résistivité offerte pour faire face au trauma est ici à l'opposé. Le sujet n'a pas l'intention de retrousser ses manches pour affronter les épreuves. Il considère que ce qu'il a de mieux à faire, c'est de continuer son chemin avec une forme de détachement ou d'indifférence qui lui permettra de se préserver. Il adoptera pour cela différentes stratégies pour amoindrir le retentissement des évènements subis.

Ce n'est pas une absence de résistance. Cela s'apparenterait plus à une forme passive de résistance, consciente ou inconsciente, volontaire ou non, par laquelle le sujet exprime de manière détournée qu'il n'a pas l'intention de s'effondrer. Stratégie de relativisation pouvant aller par débordement jusqu'à l'absurde, il fait comme si le trauma ne pouvait pas l'atteindre.

2) Axe de Désilience – Résilience

L'axe en ordonné qui précède a fait ressortir la stratégie de cohérence interne que le sujet a choisie, à un moment ou un autre, consciemment ou non, face aux épreuves. Sur ce second axe en abscisse, c'est le sens que prendra le fracas qui s'exprime par la cohérence identitaire choisie : l'aliénation au fracas ou l'émancipation.

a) Résilience

Nous avons déjà abondamment évoqué le concept. Mais il est important que nous reprenions ici la définition que les auteurs, qui sont à la base de l'élaboration d'un outil important de notre recherche, donnent à cette direction particulière de l'axe : « la résilience apparaît comme une reconstruction du temps personnel, et donc du présent à l'intérieur duquel le sujet résilient revient progressivement à la réalité en recomposant son passé, quitte à le réorganiser pour le rendre supportable et mieux racontable et en se réaménageant un présent du futur qui, d'improbable, va devenir réalisable. Avec la résilience, le temps suspendu, arrêté se remet en marche en métabolisant la part de passé qu'il contient. Un nouveau développement émancipatoire peut dès lors débuter et s'épanouir » (Pourtois et al., 2012, p. 22).

b) Désilience

« En psychanalyse, la décompensation que nous poserions comme rupture de résilience (et/ou d'état normal) prend toujours la forme soit d'une désorganisation brève à effet létal immédiat pour soi ou les autres par la voie comportementale (exemple : acting suicidaire ou tentative de meurtre) ou somatique (accident cardiaque ou rupture vasculaire), soit la forme d'une désorganisation *plus ou moins durable* (nous insistons sur ce critère relatif à la temporalité pour démarquer le normal du pathologique) prenant la forme sur le plan comportemental de l'entrée dans un processus par exemple délinquant à répétition, et sur le plan somatique par une désorganisation pouvant être à risque létal à plus ou moins long terme » (Cyrulnik et Duval, 2006, p. 131). Les auteurs insistent également sur la voie mentale que peut prendre la rupture de résilience par une plongée durable dans la dépression, dans un processus délirant, démentiel sur le plan idéationnel ou dans un état anxiogène se chronicisant.

Qu'ils manifestent des troubles intériorisés ou au contraire qu'ils s'expriment par la délinquance en des « Faits Qualifiés d'Infraction », selon l'expression légale, ces jeunes en difficulté sont avant tout en souffrance. Mais ils ne le savent pas, ou pas toujours, ou pas encore. Après une errance institutionnelle,

protectionnelle parfois judiciarisee et/ou psychiatrique, certains s'installeront durablement dans une situation d'aliénation à leurs fracas (Moriau, 2004).

Le modèle des douze besoins trouve ici à s'exprimer par l'impossibilité ou l'incapacité à mettre en place des composantes émancipatrices pour contenir un processus identitaire. L'involution psychosociale est dès lors privilégiée volontairement ou involontairement, par dépit ou parce que, de manière opportuniste, cette seule forme de socialisation semble s'imposer au sujet. Déshumanisation, anomie et désaffiliation sont alors le résultat d'un non-sens émancipatoire perçu ou vécu. « Parfois aussi, il s'agit d'actions insensées et destructrices – tueries dans les collèges, meurtres collectifs - permettant au sujet d'acquérir une forme de "célébrièveté" (Tisseron, 2002) à travers laquelle il a le sentiment d'être enfin quelqu'un au milieu d'un monde auquel il a dénié toute valeur » (Pourtois et al., 2011, p. 43).

7.13 Les itinéraires de résilience

Le *radar de résilience* que nous proposons et sur lequel nous allons tracer un *itinéraire de résilience* avec le jeune est la résultante de la combinaison du *positionnement sémantique de la résilience* avec une interprétation dynamique vulgarisée des expressions, adaptée pour des adolescents.

Pour rappel, voici le positionnement original que nous avons remis en page :

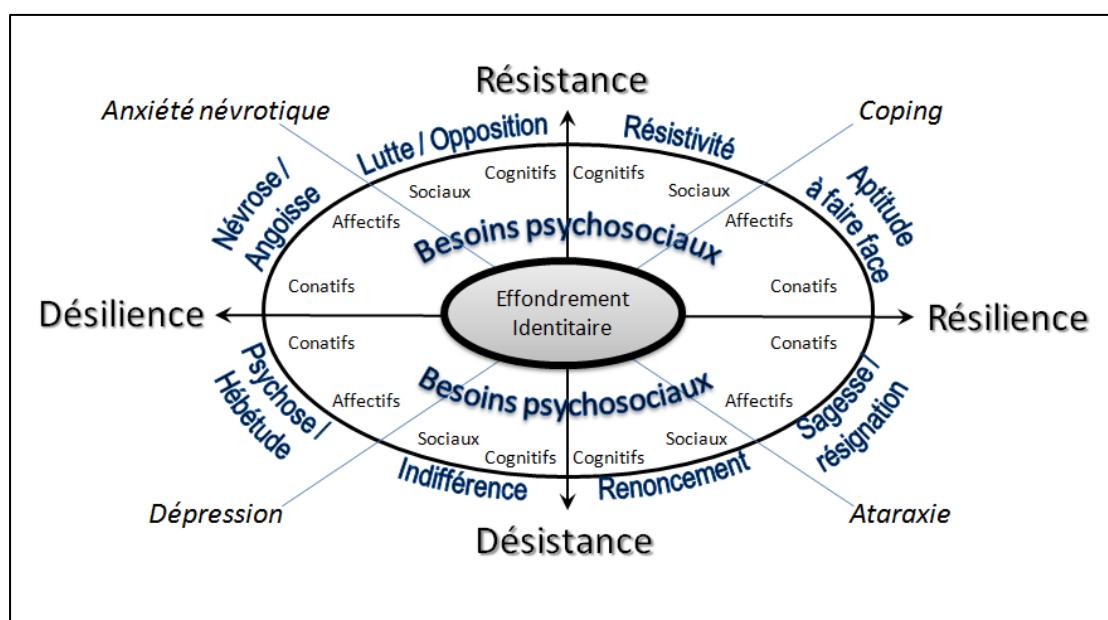


Figure 6 Adaptation du positionnement sémantique (Pourtois et al., 2012, p. 18)

Et voici ce même positionnement sémantique que nous avons adapté pour les récits avec des adolescents :

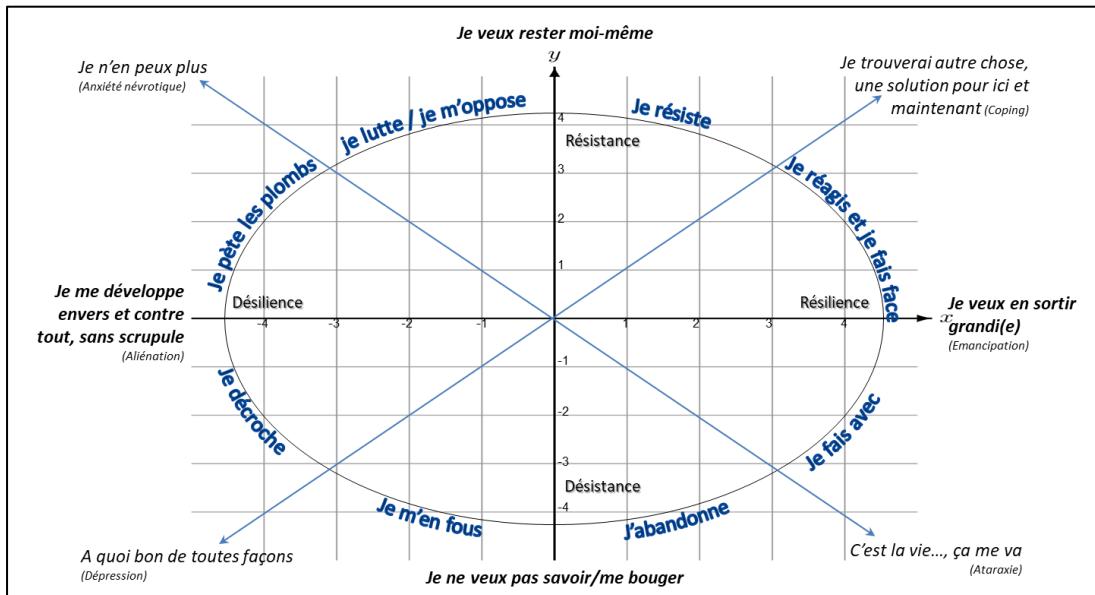


Figure 7 Radar de résilience

Souvenons-nous de l'objectif de recherche :

La mise en évidence de l'émergence d'itinéraires de résilience/résistance chez des jeunes en situation sociofamiliale difficile.

Nous voulions trouver un moyen pour tracer les différents changements de trajectoires du cours de la vie de sujets qui se sont « pris des portes sur la figure ». Nous voulions cartographier dans l'espace et le temps les choix de stratégies pour maintenir leur cohérence identitaire. Pour ce faire, nous avions essayé la solution de l'analyse de contenu en tentant d'apposer des marqueurs temporels sur des retranscriptions d'entretiens. Cette piste, comme nous l'avons évoqué précédemment, s'était avérée pratiquement impossible. Mais nous n'avions pas abandonné l'idée pour autant. Nous savions, après de multiples tentatives et différentes approches utilisant des outils informatiques que nous avions développés par nous-mêmes faute d'en trouver un, que ce ne serait pas par une quelconque analyse de verbatim que la solution viendrait. Alors l'idée de dessiner directement un itinéraire avec les participants, dans le cours du récit, nous est apparue comme une piste envisageable. Mais comment opérer et avec quel support ?

Le schéma du *positionnement sémantique* (Figure 2 Positionnement sémantique de la résilience) était devant nous depuis de longs mois. Lors des expériences sur un verbatim, nous avions posé quelques marqueurs temporels et nous tentions de trouver les indices correspondant aux unités de sens des textes, à la manière d'une analyse conventionnelle de contenu (Bardin, 2016). A chaque unité, notre intention était donc d'apposer un marqueur temporel avec un indice qui correspondrait à un indicateur relié à un concept théorique de manifestation d'éléments pertinents (Pourtois et al., 2012). Ainsi, nous pensions parvenir à isoler temporellement, dans le cours du récit, des indicateurs de résistance, de désistance, de désilience ou de résilience pour les positionner dans un ordre chronologique et ensuite tracer des itinéraires de résilience. Mais la tâche est impossible dans cette voie. Les discours ne sont pas des biographies bien séquencées. Ce sont des évocations éparses de sentiments et d'évènements qui n'ont que trop rarement une cohérence chronologique linéaire. Le sens ne se trouve pas dans une suite ordonnée d'éléments du passé, mais bien dans l'évocation d'éléments épars de la mémoire. Les entretiens en témoignaient à suffisance. Et imposer au narrateur une chronologie équivalait à lui interdire de trouver ou de construire un sens à son histoire.

L'idée du radar de résilience part donc de la possibilité qui serait offerte pour le jeune de situer par lui-même différents moments particulièrement marquants sur le plan de son histoire personnelle sur une représentation schématique et d'ainsi tracer un itinéraire chronologique reprenant séquentiellement les différentes stratégies convoquées pour accéder à un néo-développement éventuel en réponse au(x) fracas de sa vie. En positionnant de manière dynamique les différentes stratégies adaptatives face au fracas, résilience/désilience (axe abscisse) et résistance/désistance (axe ordonné) et en y mettant des valeurs relatives, nous pensions tenir une bonne piste.

Et en effet, nous avons exposé le radar comme illustré à un adolescent que nous avions déjà rencontré. Il a montré à la fois son intérêt direct pour le principe du radar, mais aussi une pleine compréhension de ce que nous voulions qu'il puisse s'approprier pour le transposer sur son vécu.

Les positionnements numérotés sur *l'itinéraire de résilience* correspondent à des phases de la courbe du sentiment de bien-être que nous dessinons au fur et à mesure de la narration par points successifs que les jeunes estiment de 1 à 10 à des moments clefs de leur vie (voir retranscription Figure 8 Ligne du temps. Cette ligne du temps et d'autres exemples sont en annexe en plus grand format).

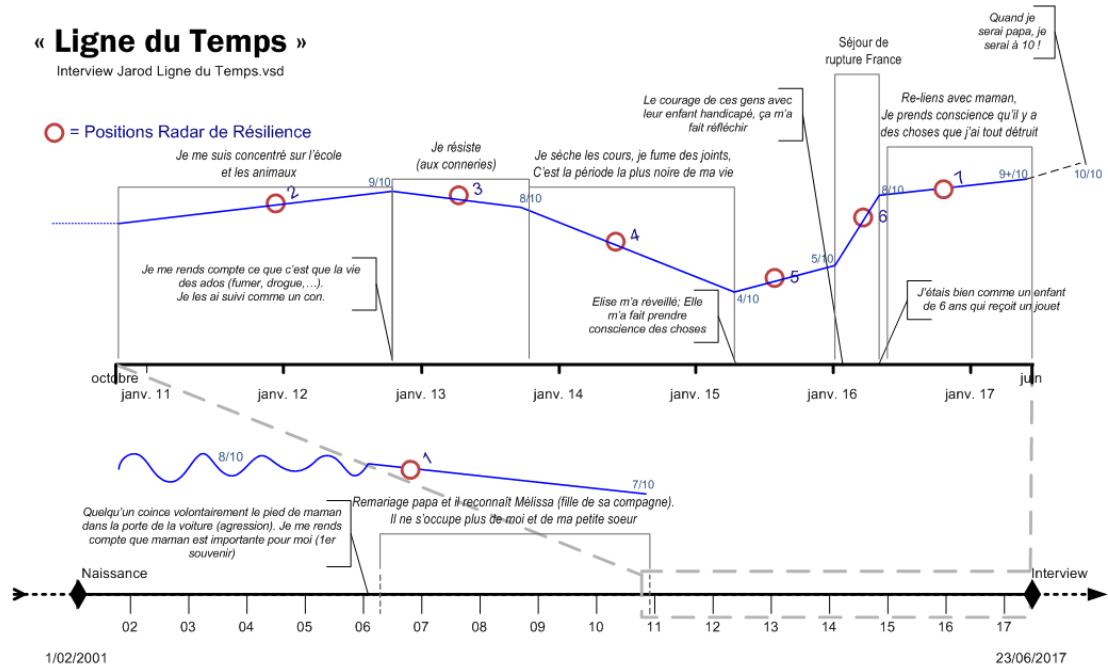


Figure 8 Ligne du temps

Les phases que nous relions ensuite entre ces marqueurs de bien-être sont séquentiellement et chronologiquement identifiées et positionnées avec les jeunes sur le radar (matrice de -4 à +4 sur les axes x et y de la Figure 9 Radar avec un itinéraire tracé).

Chacun de ces points et leur positionnement sur la matrice est discuté pour trouver au mieux ce que les jeunes ressentent comme correspondant à la stratégie adaptative de la phase évoquée de leur vie. Encore une fois, nul jugement de valeur n'intervient dans la discussion. Le ressenti du jeune dans les différentes phases de son vécu est scruté avec attention et bienveillance pour trouver le positionnement le plus adéquat en type (le quadrant correspondant à sa stratégie du moment) et en intensité (de 0 à 4 en + ou - sur les deux axes). D'expérience, les jeunes perçoivent très rapidement ces

phases successives qui iraient de la résilience à la désilience en passant par la résistance ou la désistance. Bon nombre d'entre eux ont un passé lourd d'addictions, de délinquance, de dépressions profondes où la désilience, exprimée sous la forme d'un développement sans scrupule envers et contre tout, fait sens immédiatement. A ce stade, un exemple d'expression de jeunes comme « conscience : j'ai plus rien à perdre » (en bas à gauche sur la figure 3) est éloquent pour montrer combien la combinaison désilience-désistance représente bien le vécu d'un(e) jeune en profonde dépression.

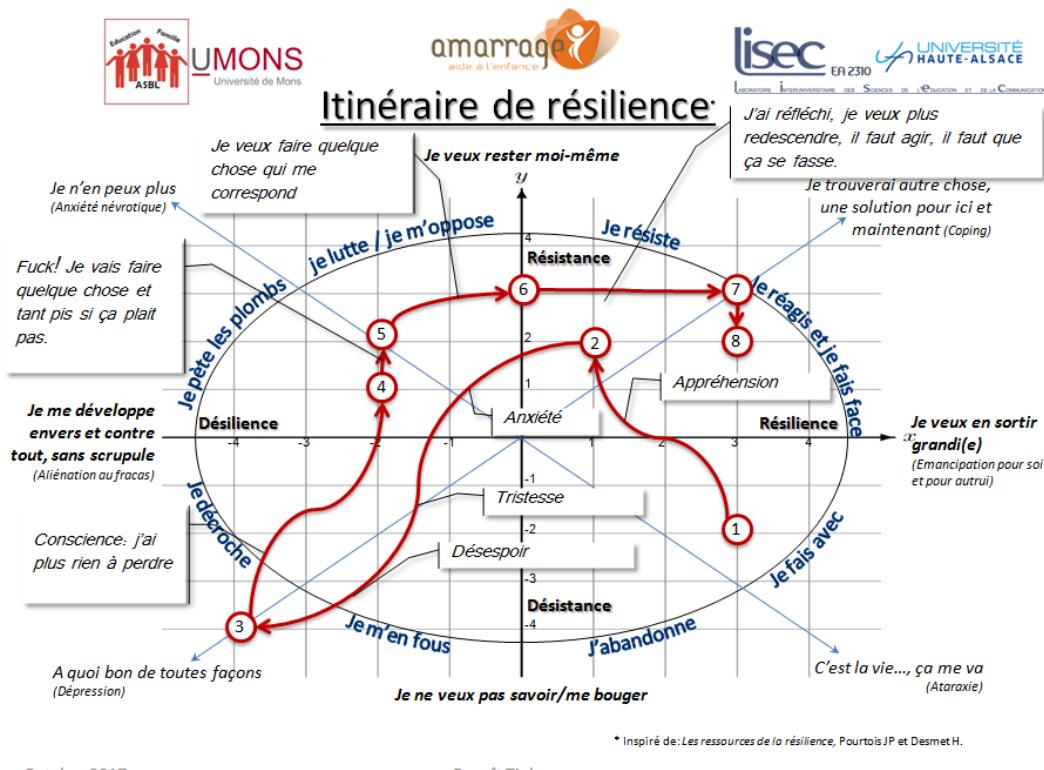


Figure 9 Radar avec un itinéraire tracé

(Cet exemple de radar et d'autres sont annexés en plus grand format)

7.14 Le Flash-back d'inclusion active

Un dernier outil que nous proposons au jeune pour tenter une exploitation encore plus profonde de son récit, c'est le flashback d'inclusion active. Au cours de la narration, quand le jeune évoque une période de vie particulièrement difficile mais où il a pu trouver malgré tout un lieu, à lui, où il se sentait bien et en sécurité, nous lui demandons de décrire ce lieu : les couleurs, des objets particuliers qui le décorent, la position qu'il adoptait, couché ou dans un fauteuil,

ou tout autre particularité signifiante du lieu et de l'atmosphère qui pouvait s'en dégager. Les détails qu'il nous rapporte de cette chambre, de ce talus dans le bois derrière chez lui ou tout autre endroit où il se réfugiait, nous les gardons en mémoire et en fin d'interview, ou lors d'un entretien ultérieur, nous proposons au jeune de se projeter en arrière dans le temps. En fermant parfois les yeux, nous évoquons paisiblement les détails de ces moments et de ce lieu de sécurité. Nous disons au jeune qu'il est là, aujourd'hui devant nous, qu'il a l'air d'aller plutôt bien ; qu'il nous a fait part de son parcours difficile où il semble avoir appris à surmonter bien des épreuves. Nous lui proposons, à lui qui est là, ici et maintenant, de se transporter en ce temps et ce lieu qu'il nous a indiqués. Nous prenons le temps et le laissons s'immerger. Une fois ce cadre dressé, nous lui disons qu'il y a là devant lui le jeune qu'il était et qu'il a une baguette magique. Il a toute l'expérience qu'il a acquise de sa vie et peut dire ou faire à présent, à ce jeune enfant qui était lui, ce que bon lui plaira pour l'aider à affronter au mieux ses épreuves. Le moment est souvent émotionnellement très chargé. Des paroles viennent alors comme « Aie confiance, tu ne souffriras pas pour rien, tu verras à la fin ça ira » ou « Je la prends dans mes bras et je lui dis que je l'aime, c'est tout ce qu'elle a jamais eu besoin ».

7.15 Poursuite du travail avec les jeunes

La suite des entretiens s'organisent sur la base d'une demande de suivi des sujets. Nous les avons remerciés pour ce qu'ils ont bien voulu partager avec nous. Nous avons beaucoup appris grâce à eux. Il y a maintenant une somme impressionnante de matériel que nous avons constitué ensemble. A présent nous leur disons que nous serions heureux de pouvoir utiliser tout ce matériel pour eux, s'ils le veulent.

C'est ainsi que nous avons développé une seconde phase d'entretiens qui n'a plus pour mission de nous apporter de réponse à la question de recherche. Seule l'émancipation du jeune est alors au centre des échanges, sans plus aucune autre considération. Nous développerons les différents apports psychopédagogiques du récit ontographique dans le chapitre qui suit : « Validité de la recherche ».

CHAPITRE 8 : VALIDITE DE LA RECHERCHE

Que ce soit dans les concepts théoriques que nous avons convoqués ou dans la mise en pratique des outils que nous avons développés, nous allons à présent tenter de dégager des pistes de validité, tant internes qu'externes, des choix, des études, des expériences et de l'exploitation des travaux.

En quoi la présente recherche représenterait un apport potentiel pour la science en général et pour les sciences de l'éducation en particulier ? Qui pourrait bénéficier de quoi dans l'exploitation des outils développés ? Avant de conclure, nous allons tenter de dégager les pistes possibles.

8.1 Validité interne

1) Pour la recherche

a) *Roadbook d'itinéraires de résilience*

Les recherches et les entretiens menés jusqu'à présent n'ont pas permis d'exploiter la méthodologie pour rassembler une quantité d'informations suffisante pour analyser des tendances ou des corrélations quelconques. La question de recherche avait pour ambition de trouver un moyen de collecter des informations pour tracer des itinéraires de résilience. Nous pensons avoir atteint honorablement cet objectif en démontrant qu'il est possible de collecter des itinéraires de résilience qui formeraient des patterns particuliers.

Le but que nous poursuivons n'est pas de s'arrêter là, nous l'évoquerons plus loin. Nous savons aujourd'hui, avec le matériel récolté par la méthodologie, qu'il est possible de tracer avec un sujet, sous certaines conditions que nous avons abordées, son itinéraire de résilience. Nous savons qu'il sera possible, à l'avenir, de collecter des itinéraires pour faire ressortir certains patterns.

Il est possible de mettre en évidence des passages de désilience dans un vécu résilient ; nous pouvons observer que certains sujets auraient tendance à passer par la désistance dans leur phase descendante et de remonter en adoptant des stratégies de résistance. Pourquoi, qui, dans quelles circonstances, voilà des questions qui n'ont pas été abordées plus avant. Mais

c'est possible et une recherche dans ce sens est parfaitement envisageable et aurait, c'est en tous cas notre sentiment, tout son intérêt.

2) Utilisation propédeutique

Nous nous plaçons ici dans un rapport à l'éducation et à l'accompagnement en général. Nous verrons ensuite une utilisation directe pour un sujet.

a) *Je sais que c'est possible*

Oui, les travaux menés dans le cadre de cette thèse montrent aujourd'hui qu'il est possible de tracer ces itinéraires et que les phases successives qui en ressortent pour décrire les différentes stratégies de maintien identitaire dans la vie d'un jeune sont cohérentes. Une cohérence qui s'explique d'autant mieux qu'il est ressorti qu'en période de stress ou de fragilité identitaire, l'itinéraire, sous la forme d'un pattern singulier du jeune, était susceptible de se répéter dans un laps de temps plus restreint et avec des intensités moindres. Nous ne savons pas, à ce stade du déploiement des outils de recherche, si des périodes de désilience peuvent revêtir un caractère impératif pour certains jeunes avant de reprendre une trajectoire de résilience. Mais il semble, empiriquement, qu'il en soit ainsi pour certains sujets et la question de déterminants possibles est posée.

b) *Mieux comprendre certaines trajectoires*

Qui et pourquoi ? Nous pourrions tenter certaines explications. Mais il est prématuré, à ce stade, de lancer des pistes tangibles. Par contre, nous pouvons affirmer, à la lumière de patterns de trajectoires collectées à ce stade, que la désilience n'est pas une voie sans issue. Les jeunes rencontrés ont témoigné de ce fond du trou qui les renvoie à eux-mêmes sans plus d'issue possible, comme un cul-de-sac où on ne peut plus, pour s'en sortir, que se retourner de manière réflexive sur soi-même. Que se passe-t-il alors dans ce dialogue intérieur ? Nous pouvons formuler l'hypothèse d'une confrontation à la finitude et esquisser des perspectives métaphysiques. Il semble en tous cas qu'une fureur de vivre pour *en sortir grandi* prenne le pas sur l'anxiété et la dépression.

c) *Mieux accompagner*

Pour les accompagnateurs, les intervenants psychosociaux, et toute personne en relation avec des sujets en difficulté, il est à présent évident que l'accompagnement émancipatoire peut aussi, et peut-être doit parfois, mais ce n'est qu'une hypothèse, se décliner sous la forme d'un accompagnement dans la désilience. Nous pensons qu'il est d'une grande importance de passer le message à toutes ces personnes d'un grand dévouement pour l'aide à la jeunesse, qu'il ne faut en aucun cas considérer qu'un jeune qui s'engage dans une période d'involution psychosociale représente, tant pour son intervention psychosociale que pour la vie du jeune dans son ensemble, un quelconque échec. Pour ces jeunes en difficulté, il semble que la vie soit faite de cycliques qu'il nous faut respecter pour que les phénomènes difficiles, les épreuves, distillent leur esprit dans la conscience. Ce serait comme si le sens d'une vie difficile ne pouvait se révéler que dans une pire difficulté. Comme si un pire chaos était devenu nécessaire pour révéler un chaos devenu naturel. L'émergence de la conscience semble intervenir « lorsque la survie semble en question pour le maintien du soi (l'identité du soi) » (Lejeune et Delage, 2017, p. 308).

3) Pour les équipes pédagogiques

a) *Cartographie du jeune*

Faire un récit avec un jeune, comme nous l'avons vu, c'est cartographier ses stratégies identitaires en fonction de situations difficiles rencontrées dans le cours de sa vie. Avoir la possibilité de disposer sur un sujet des résultats produits par les outils développés et présentés dans la présente thèse a démontré que cela permettait de mieux comprendre les déterminismes de sa vie.

Certains parents en relation intersubjective avec leur enfant connaissent parfois intuitivement les réponses à apporter pour les éduquer en conscience. Les schèmes incorporés dans l'enfance ne sont pas très distants de ceux que les parents ont eux-mêmes incorporés dans leur propre enfance. Ces scripts forgent nos histoires de vie et même si les théories implicites du développement pèsent énormément sur le devenir des jeunes, si les parents ont la capacité

d'interroger leurs pratiques éducatives, les réponses à apporter pour individualiser et socialiser leurs enfants peuvent venir sans besoin d'analyser leurs trajectoires (Pourtois et Desmet, 2004).

Pour des intervenants déconnectés du processus de transmission, il en va tout autrement. Les individus sont des êtres programmés par leur histoire sociopsychofamiliale et développent des habitus qu'il nous faut décrypter pour tenter de comprendre le sens que peut recouvrir leurs stratégies identitaires, furent-elles involutives. Nous avons participé à des réunions pédagogiques concernant des jeunes que nous avions rencontrés pour tenter d'apporter un éclairage sur une situation. Il était surprenant de constater que nous pouvions parler avec ces intervenants qui connaissaient parfois un jeune depuis des années, comme si nous aussi nous l'avions connu de longue date. Bien souvent, le jeune nous avait même ouvert des portes sur lui-même que les intervenants ignoraient.

b) Aide à la décision/orientation

Les informations partagées sur les processus identitaires d'un jeune, dégagés lors des récits ontographiques, dans le respect du secret et de la parole du jeune, ont permis de guider les intervenants sur des choix d'options pédagogiques ou thérapeutiques. Que ce soit de l'ordre des affinités ou des répulsions ou, de manière plus cruciale, sur le vécu traumatique d'un sujet, les discussions semblent avoir permis de cibler les choix d'orientation de manière plus pertinente.

4) Pour le narrateur

Enfin, pour terminer les entretiens, nous remercions le jeune pour tout ce qu'il nous a appris. Nous ne sommes pas un intervenant de plus ayant pour mission de lui apprendre comment faire. A tous moments, nous l'avons placé dans la position de l'expert de lui-même. Nous lui avons demandé s'il voulait bien nous aider à mieux comprendre comment il fonctionnait pour, éventuellement plus tard, aider d'autres qui s'en sortent peut-être moins bien qu'eux. Et qui sait, un jour, ils deviendront parents à leur tour et aimeraient peut-être aussi casser certaines chaînes qui traînent de génération en génération.

Les différents outils que nous avons explorés avec les participants sont ensuite exploités pour aider le jeune à construire le sens de sa vie à partir de sa propre histoire. Les occasions d'amorçages de nouveaux souvenirs évocateurs de sens sont alors nombreuses et nous laissons les jeunes parcourir le cours de leur vie en quête de plus de compréhension des déterminismes internes et externes, de stratégies obsolètes, de ressources cognitives, sociales ou affectives jusqu'alors oubliées, déniées ou insoupçonnées.

Nous allons parcourir les pistes que nous avons dégagées avec les participants aux travaux.

a) *Construire son identité et trouver un sens à sa vie*

Quête de sens et identités sont étroitement liées dans la construction d'une vie. De la cohérence entre l'identité que nous percevons de nous-mêmes et ce que nous faisons de notre vie naît le sens. La vie n'est pas un long fleuve rectiligne. De sa source à la mer, les identités changent et les berges qui le contiennent se modifient autant que le courant qui l'anime. Dans la mouvance phénoménologique de la vie, le *je* tisse sa toile et tente de se maintenir.

De Villers interroge la fonction de la narration de soi dans cette perspective identitaire. Il se demande quels sont les leviers du récit de vie qui permettent cette édification d'un « soi-même » par soi-même. Il lui semble important de distinguer le mouvement de synchronisation des événements vécus par le narrateur, en tant que rassemblés dans son récit, et une diachronie propre à chaque récit, qui tient à la manière dont le narrateur opère dans la production narrative. Nous partageons d'expérience et avec lui que le narrateur n'élabore pas nécessairement son récit en le déroulant selon l'ordre chronologique. « La trame temporelle à laquelle recourt le narrateur obéit à une logique subjective, tant pour l'articulation des séquences selon un principe de cohérence que pour le repérage du dénouement des intrigues » (de Villers, 2011).

Il a recours à trois temporalités différentes et ces distinctions avaient déjà une importance que nous percevions notable lors de l'établissement du cahier des charges de la présente méthodologie : la temporalité vécue, la temporalité du récit, ou temporalité racontée, et la temporalité du calendrier.

La temporalité du récit, distincte de celle du calendrier, témoigne, selon lui, du travail du narrateur pour instaurer une concordance là où sa mémoire biographique ne lui donnait accès qu'à des bribes éparses d'événements disjoints. Le récit aurait dès lors également pour fin de surmonter les discordances qu'impose la temporalité vécue du sujet. Le récit a alors pour fonction de mettre de la concordance dans cette hétérogénéité temporelle et « d'humaniser ainsi le temps », de « mettre en concordance ce qui discorde ». « Là où l'expérience vive était expérience d'une discordance, l'action narrative, en tant que mise en concordance, "épare la discordance" (Ricœur, 1983) » (de Villers, 2011).

Le sens naît de la cohérence entre celui qu'on est, qu'on a été à un moment de sa vie, et ce qu'on fait au présent ou qu'on a fait en ce moment du passé. (Morin, 1996) Cette succession de strates de vie dans une superposition de vécus donne une perspective de l'être dans toute la variabilité de son ipséité. Que ce soit dans une démarche d'adultes en formation, dans les premiers usages du récit de vie, ou de jeunes en quête d'une meilleure compréhension de ce qui a infléchi leurs trajectoires de vie, le processus d'interprétation d'un récit, qu'il soit directement conscient ou qu'il mûrisse en arrière-plan dans un travail d'élaboration, nous semble similaire et nous a inspiré. Nous constatons avec de Villers que la démarche consiste à ne pas enfermer le sujet dans une explication, mais au contraire à lui permettre de « faire parler » son récit jusqu'à y entendre ce qui fait signe vers une direction de sens que le narrateur est seul à pouvoir tracer. Nous en étions bien conscient en élaborant le cahier des charges de notre outil de récit ontographique (Cahier des charges des outils p.64). « Le travail d'interprétation s'appuie sur la recension de ce qui, dans le récit, apparaît comme les objets et les attitudes privilégiées ; les personnages principaux, leurs paroles et gestes qui ont marqué le sujet ; les situations cruciales pour l'orientation de la trajectoire et les choix qu'elles ont exigés ; les rapports entre l'histoire personnelle et l'histoire sociale ; les pôles d'aspiration du sujet, tels qu'ils se dessinent à partir des expériences de satisfaction ou de frustration qu'a connues le sujet tout au long de son histoire » (de Villers, 2011).

La règle que de Villers qualifie d'« éthique de la non-violence symbolique » prend ici tout son sens. Le premier interprétant est, pour lui, et nous adhérons

à cette proposition, le narrateur. A ce titre la méthode du récit de vie conduit à faire de tout narrateur un chercheur, abolissant le clivage, toujours présent dans la démarche du chercheur classique, entre l'informateur et le chercheur.

Le jeune ayant tracé l'itinéraire de son parcours et les évènements qu'il nous relate, sont les éléments d'une trajectoire qui est la sienne et leurs influences sont estimées par la seule force que le narrateur leur porte, sans aucun jugement éthique sur son origine ni sa portée. Nous pourrions même insister sur l'acception du mot sens qui est habituellement pris dans une dimension à caractère positif. Le sens d'un choix, à un moment spécifique de la vie, ne fait sens que dans la totale considération des influences internes et externes, sociales et psychiques. Nous pouvons reprendre l'exemple extrême du suicide qui serait, au moment précis du passage à l'acte, la seule option qui ait fait sens pour son auteur.

b) Faire passer de l'implicite à l'explicite

La mémoire implicite est au cœur de notre identité. Elle est notre mémoire relationnelle et notre mémoire émotionnelle. Elle influence en permanence, à notre insu, notre vie quotidienne. Elle se maintient tout au long de la vie et est « notre énergie souterraine, une force imperceptible qui nous définit et qui nous permet de "respirer la vie", elle représente aussi la menace permanente d'un enfermement dans les habitudes, la routine, dans le déni, les rituels et la répétition du passé. Le temps se fige avec la mémoire traumatique » (Lejeune et Delage, 2017, p. 305).

Les auteurs insistent également sur la mentalisation comme médiateur qui permet le passage de l'implicite à l'explicite. Mais pour cela, la présence de l'autre est nécessaire pour activer la mémoire implicite (Lejeune et Delage, 2017, p. 272).

Les interactions que l'enfant connaît dans le monde préverbal donnent lieu à une inscription dans la mémoire sous forme de traces qui orienteront ultérieurement les échanges sociaux et la connaissance du monde. La vie explicite se vit et se construit sur un arrière-fond de ces traces qui constituent une mémoire sans souvenir. Malheureusement, « il arrive que cet arrière-fond soit envahissant : ce qui se vit dans l'explicite n'est en fait, le plus souvent, que

le retour des traces implicites du passé qui s'impose. Ces traces marquent le présent de leur empreinte. C'est ce qui se passe chez un enfant victime de traumatisme relationnel précoce » (Lejeune et Delage, 2017, p. 272).

Plus tard, quand l'enfant acquiert le langage, il commence à complexifier ses modèles internes opérants et à développer une mémoire autobiographique qui s'enrichit, au fur et à mesure, de souvenirs retenus de manière sélective comme évènements clefs. L'enfant dispose alors de points de repère, qu'il peut rappeler consciemment, pour définir et nourrir son histoire grâce à sa mémoire épisodique. Enfin, la mémoire sémantique permet de relier l'histoire personnelle à l'histoire des autres ainsi qu'aux connaissances générales acquises par apprentissages.

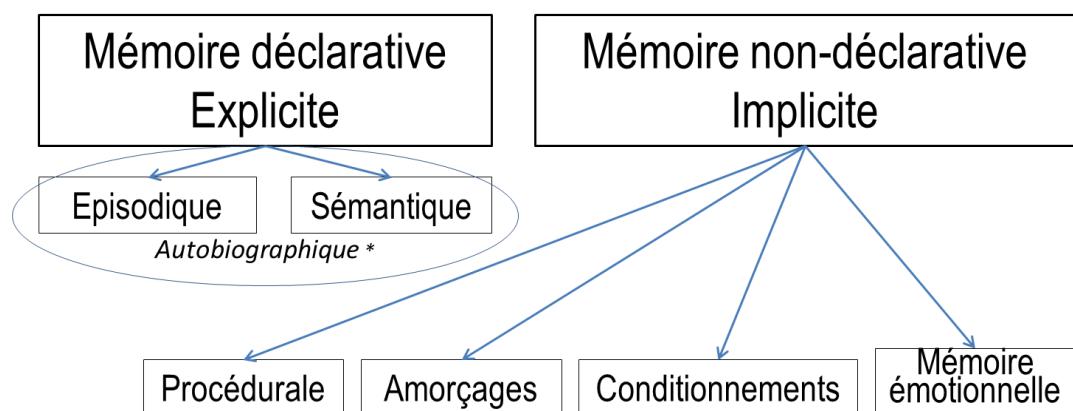


Figure 10 Mémoire à long terme selon le modèle de Squire (Lejeune et Delage, 2017)

Comment émanciper ce sujet d'une empreinte d'évènements et de relations traumatiques d'un passé retenu prisonnier dans sa mémoire implicite ? « L'émancipation exige la compréhension par la personne de son propre itinéraire de vie. Se connaître, c'est se libérer. La narration de soi, lorsque le sujet parvient à inscrire son récit dans un ensemble cohérent et consistant à ses propres yeux et aux yeux des autres, constitue un socle solide de résilience » (Pourtois et al., 2011, p. 57). La pratique de cet exercice narratif dans les conditions du récit ontographique rencontre les conditions pour rendre explicite des traces de cet arrière-fond. Certes, les interactions préverbales ne s'explicitent pas par un accès direct aux empreintes sensorielles de cette période de la vie. Même si nous savons aujourd'hui que des images traumatiques qui y ont été inscrites peuvent toujours resurgir de manière brute (Lejeune et Delage, 2017), il ne sera pas possible de composer un récit

quelconque sur une recomposition directe de ces traces préverbales. Ce qui est encodé dans la mémoire procédurale au cours de la première année d'existence, par la qualité d'interactions inter-corporelles, sous-tend les premières ébauches de l'intersubjectivité. « Il s'agit d'un processus circulaire selon lequel la qualité des interactions permet la maturation du cerveau, tandis que les premiers encodages mnésiques permettent au jeune enfant d'enrichir les interactions et le devenir de plus en plus actif dans ces interactions » (Lejeune et Delage, 2017, p. 55).

Le contact agréable avec le corps de la mère ou de son substitut, en bonne synchronie rythmique avec le bébé caressé et bercé dans le même temps où il s'alimente, n'est plus que probablement pas le lot de la majorité des sujets que nous avons rencontrés. Nous n'en avons pas de preuve par un récit cohérent de cette période précoce, mais nous avons pu observer, dans la population de mères dans l'institution du Goéland, qu'elles pouvaient montrer une grande douceur et une attention sincère, mais aussi une tension et une irritabilité qui rendent l'expérience globale de la réponse maternelle désagréable. Ce raidissement des interactions est encodé dans la mémoire implicite.

Mais ce n'est pas pour autant que l'arrière-fond, comme le décrivent Delage et Lejeune, est tout noir. Il y a aussi des traces de confort et de sécurité qui peuvent contraster avec l'imprévisibilité de ces interactions. Nous pourrions même formuler l'hypothèse que, dans un stade ultérieur de développement, l'enfant pourrait *survaloriser* les quelques interactions ressenties comme positives en contraste avec l'instabilité ambiante.

Il y a aussi un phénomène important que nous aimerais aborder ici pour alimenter la réflexion et que nous mettrons en rapport avec la survalorisation évoquée ci-dessus : le « steeling effect » de Rutter (2012). Le mot steeling est ici synonyme d'effet de renforcement que nous pouvons comprendre comme un effet rendant dur comme l'acier. En français, nous proposons de le traduire par « effet de trempage ». Le trempage de l'acier permet d'augmenter certaines caractéristiques mécaniques. Dans ce sens, nous voyons une bonne manière de traduire l'expression de Rutter et qui peut également s'accorder avec une autre expression française, mais qui n'a aucun autre rapport avec notre propos que celui de l'usage du mot : « un caractère bien trempé ».

Selon l'auteur, l'exposition à des stresseurs et à des situations adverses peuvent, c'est une évidence, augmenter la vulnérabilité d'un sujet, mais pourrait aussi diminuer cette vulnérabilité par un effet de trempage. En d'autres termes, l'exposition à des situations adverses peut également participer à augmenter la résilience. La question est de cerner les mécanismes en présence qui pourraient éclairer la compréhension du phénomène. Une explication possible est donnée par l'imitation d'une tendance, observée dans la nature, d'occurrences de séparations brèves entre l'enfant et la mère pour lui permettre d'aller chercher de la nourriture. Des tests sur des primates ont démontré que l'exposition à ces situations de séparations permettait très tôt une augmentation du contrôle cognitif des jeunes, de leur curiosité pour explorer, une moindre augmentation du taux de cortisol en réaction à un stresseur et une augmentation du volume de certaines aires cérébrales du cortex préfrontal.

Nous proposons donc de mettre en relation une *survalorisation* potentielle d'interactions avec l'effet de trempage. Rien n'indique qu'une survalorisation des périodes perçues comme positives dans les interactions précoce ne puisse venir en résonance avec le renforcement des périodes de stress par l'effet de trempage que nous venons d'évoquer. L'effet de trempage peut expliquer la survalorisation, mais la survalorisation peut également être un phénomène indépendant qui serait potentialisé par l'autre. Nous pouvons observer combien les moments d'interaction positives, même si elles sont rares ou difficilement prévisibles, peuvent être émotionnellement surinvesties. Cela pourrait expliquer, mais rien ne le démontre à ce stade, que ces rares interactions s'impriment profondément par l'activation émotionnelle dans la mémoire.

Quoi qu'il en soit, comme nous l'avons déjà indiqué à plusieurs reprises, ce sont les traces d'interactions positives qui viendront donner du carburant à un incubateur de résilience par l'élaboration du sens que peut revêtir les périodes ou interactions traumatiques autant que les moments vécus comme positifs et réconfortants.

Alors comment activer ces traces dans la mémoire implicite, en arrière-fond, traces qui ont teinté l'ensemble d'un vécu, qu'il soit traumatique ou non, par

l'adoption d'attitudes héritées selon un processus que nous avons déjà évoqué ? Il y a de nombreuses méthodes pour retrouver des éprouvés du corps et des affects et qui permettent d'ancrer une perception du monde avec une assurance intérieure retrouvée. Mais en situation de stress, « le cerveau émotionnel, qui n'est pas contrôlé consciemment et ne peut pas communiquer verbalement, prend le dessus » (van der Kolk, 2018, p. 243). « Un homme souffre d'un stress traumatique tant qu'il revit un choc au lieu de s'en souvenir [...]. Si nous ne connaissons pas leur histoire, nous risquons de les taxer de fous ou de les punir comme des criminels au lieu de les aider à intégrer leur passé » (van der Kolk, 2018, p. 252).

L'élaboration de la méthodologie de récit ontographique a été le fruit de l'ensemble des éléments théoriques et empiriques que nous avons rassemblés et repris dans la présente thèse. Après l'intérêt instrumental de la collecte de matériel pour rencontrer la question de recherche, ils se sont focalisés sur un axe qui semble à présent bien évident : « aider à intégrer le passé », en faisant passer de l'implicite à l'explicite. La pratique du récit de vie avait cette particularité que nous ignorions à l'origine de la démarche. Nous l'avons éprouvée dans la pratique des récits et la littérature que nous avons convoquée nous conforte en ce sens.

c) *Les buts émancipateurs*

Dans une thèse que nous avons déjà citée et qui a pour titre *Pathologie des traumatismes relationnels précoce*s, l'auteur pose comme hypothèse technique à une relation qui fasse soin qu' « il faut d'abord rejoindre le sujet là où son devenir a achoppé » (Bonneville, 2008, p. 106). Il pose également ces questions :

- « Peut-on simplement proposer des expériences régressives à un enfant en qui elles ne susciteront qu'angoisse et culpabilité ?
- Peut-on penser à laisser les sujets totalement "libres" et attendre la formulation d'une demande de soins, sans considérer l'aliénation intérieure qui les habite ?
- Faut-il se contenter de contenir physiquement ou chimiquement les débordements d'agir parasites, sans fournir le cadre d'écoute

attentive et singulière qui offre les « outils psychiques » de l'activité de penser ?

- Peut-on au contraire proposer, voire imposer, d'emblée, une unique psychothérapie individuelle ou de groupe ? » (Bonneville, 2008, p. 106)

Les jeunes et les femmes adultes que nous avons rencontrés ont tous, à peu de choses près, un parcours psychothérapeutique, voire psychiatrique, bien étoffé. La démarche auprès d'eux n'avait pas pour intention d'offrir un espace thérapeutique de plus. L'expérience nous a montré que nous ne faisions pas intrusion dans leur vie en suscitant angoisse ou culpabilité et que nous ne ravivions pas les séquelles d'expériences douloureuses du passé. Par l'élaboration d'un récit ontographique, nous remontons dans le temps et dans les espaces intérieurs d'un vécu remémoré. Par une écoute attentive et singulière, nous découvrons, avec toute la pudeur nécessaire au confort intérieur du sujet, certains débordements d'un agir parasitant. Il semble que nous offrons, dans la pratique des entretiens, un cadre et des *outils psychiques* pour faciliter *l'activité de penser*.

Comme nous l'avons vu dans la mise en pratique des outils, nous mettons le jeune dans la situation de l'expert de lui-même. Nous ne nous présentons pas à lui pour engager ensemble une relation thérapeutique d'une quelconque manière. Bien au contraire, nous avons besoin de lui et venons demander son aide. Il est, lui, le sujet singulier, le spécialiste qui va nous aider à comprendre comment fonctionnent les jeunes dans leurs particularités partagées. Nous insistons sur *les jeunes*, car ce n'est pas lui comme être unique que nous présentons comme faisant l'objet de nos travaux, mais bien lui comme jeune expert de lui-même qui seul peut observer et comprendre sa mécanique intime. Et ce ne sera que par la superposition de l'ensemble des mécaniques singulières que nous aurons mises au jour grâce à lui que nous pourrons faire avancer la science. Il a, lui, une clé qui lui est propre et qui n'ouvre aucune autre porte que la sienne. Mais l'ensemble des clés dont nous aurons pu prendre l'empreinte, et dont il est un élément important, permettra d'aider d'autres jeunes et ceux qui les entourent avec bienveillance, à déverrouiller certains cadenas qui entravent leur évolution.

Toujours dans sa thèse, Bonneville dit ceci : « Il faut donc à mon sens que l'espace thérapeutique propose un travail de contention, et de différenciation, dans un “va et vient” entre perception et réactualisation, dans le but de rétablir avant tout une relation d'objet “solide et fiable” » (Bonneville, 2008, p. 107). Nous constatons avec elle l'importance d'un travail sur l'enveloppe et les limites psychiques dans le but que puisse se constituer ce qu'elle qualifie de « conteneur intrapsychique » habité d'éléments en interrelation riche et sans danger. Tout comme nous l'évoquions avec Meirieu qui propose de « désengluer et de différer » (Meirieu, 2009), il est important d'offrir un espace qui autoriserait peu à peu la séparation de la perception de l'ensemble du fonctionnement, donnant ainsi progressivement accès à la formation de représentations qui pourraient, dans la relation, devenir autonome. « Si ce dispositif pouvait permettre l'introjection des fonctions psychiques que le sujet n'avait pas rencontrées dans son premier objet défaillant, il accèderait alors à un certain degré d'autonomisation psychique » (Bonneville, 2008, p. 107).

En cela, nous pensons rejoindre le sujet au plus près de *là où son devenir a achoppé*. Dans un cocon qui le sécurise, le sujet aura la possibilité de s'ouvrir à lui-même et de faire autant d'allers et retours dans les espaces et les temps de son passé. Les milieux dans lesquels ces jeunes ont eu à se construire offraient des schémas interrelationnels trop souvent pauvres ou insécurisants. Par effraction ou par incapacité à contenir, les interactions représentaient une menace directe ou indirecte pour un développement serein. Leur « appareil à relationner » en fait les frais et ils tentent, consciemment ou inconsciemment, volontairement ou non, de le faire payer dans un fonctionnement défensif. Les attitudes et postures qu'ils adoptent, portent les stigmates de la reproduction de blessures qui ne leur appartiennent que peu souvent.

Implicitement, nous pensons avoir établi une relation thérapeutique qui fasse l'objet d'une construction, une reconstruction identitaire émancipatrice de ses aliénations.

Avec de Villers, nous pensons que construire l'histoire de sa vie, « c'est faire l'expérience de cette séparation de soi avec soi en tant qu'il y a un irréductible à ce qui s'énonce – le soi-même comme énonçant –, offrir à quelqu'un le pouvoir de se dire signifie qu'on lui offre d'embarquer dans une histoire qui n'est

pas seulement celle de son passé, mais qui constitue aussi une ouverture vers un projet dans l'actuel de l'interaction avec un autre, ce dernier constituant son adresse » (de Villers, 2011). Car faire son récit de vie libère le sujet qui l'énonce pour un projet dont la détermination est rendue possible par la construction même de son histoire en récit. En produisant son récit, le sujet fait l'expérience d'un liberté en s'inventant un avenir sur la base de ce qu'il a pu élaborer de son histoire passée. « C'est ainsi que nous croyons pouvoir repérer l'effet de relance que peut produire l'élaboration d'un récit, effet de relance pour le projet de vie, pour le projet professionnel et, finalement, pour le projet de soi-même » (de Villers, 2011).

Concernant une transformation identitaire possible, de Villers insiste sur le fait qu'un sujet identifié n'est pas modifiable s'il n'a pas en lui un principe d'indétermination qui lui permet d'abandonner une identité au profit d'une autre, de modifier son regard dans ce qu'il nomme « une dialectique par incorporation de ce que l'autre pense de lui ». Mais quel autre ? Reprenons une fois de plus les propos de Meirieu (2009) : « Il faut désengluer le sujet de tout ce qui lui colle à la peau, de toutes les formes d'emprises, celles des marques, des médias, des groupes de pairs qui sont parfois d'une grande violence et refusent que l'on existe en dehors d'elles. Désengluer de ces groupes fusionnels qui vous mangent complètement, tellement qu'on ne peut plus exister par soi-même et qu'on est obligé de lâcher sa liberté pour avoir la garantie de ne plus être dans la solitude. De Villers propose que l'humain est habité par le désir de prendre forme dans l'espace de la communication interhumaine. Il propose de considérer ce sujet de désir comme « irréductible à toute identité et principe de toute construction identitaire ». Autrement dit, le moi n'est pas le sujet. Cette distinction qu'il propose est particulièrement importante lorsque l'on veut isoler les conditions de possibilité de toute construction de soi. En d'autres termes encore, pour penser la transformation du soi, il est selon lui nécessaire de supposer un autre registre que celui du soi. Cet autre registre, c'est la subjectivité. « Celle-ci ne peut être définie que négativement : elle est non-identique à soi. Et c'est à ce titre, comme principe d'indétermination, qu'elle rend capable de dépasser les figures arrêtées d'une identité pour ouvrir à une nouvelle forme de soi, nourrie d'autres savoirs et désireuse d'expériences

inédites » (de Villers, 2011). Nous partageons entièrement l'importance de la subjectivité qui, dans un récit qui construit du sens, résonne dans sa mise en phase avec la subjectivité de l'autre. Mais avec des adolescents, en plein questionnement identitaire, la chose n'est pas aisée même si cette temporalité, comme nous l'avons vu, offre aussi des opportunités d'émancipation.

La démarche de récit ontographique nous paraît particulièrement adéquate et opportune pour obtenir un tel effet émancipateur. Et de Villers insiste également sur l'importance d'une malléabilité identitaire. L'acte narratif requiert que les histoires qui représentent et identifient « mettent à plat » les identités du sujet telles qu'elles ont pris forme tout au long de la vie du narrateur. Se créerait ainsi une tension qui peut être féconde entre le sujet et ses identités. « Celles-ci peuvent être à leur tour traversées par la question de ce qui met ce sujet en mouvement : quels sont ses objets de quête ? » (de Villers, 2011)

Il reconnaît en outre dans la narration de soi « la vertu de mobiliser le sujet sous-jacent à l'acte de dire, ce même sujet constituant le levier nécessaire à l'édification d'un projet existentiel. »

Mais quelle pierre ce levier tenterait-il d'ajuster dans l'édification de ce projet existentiel ? Nous proposons l'élaboration d'une notion de Zone Proximale d'Emancipation. N'ayant pas de fondations identificatoires suffisamment solides et stables pour élaborer par lui-même un projet de soi, le sujet serait dépendant d'un apport extérieur. Cet apport sera susceptible d'agir à la manière des Zones Proximales de Développement de Vygotski. Seul, le jeune ne peut pas toujours trouver les bases suffisamment solides que pour se lancer dans une quelconque quête de soi. Il a besoin d'une béquille existentielle qui lui permettra de se projeter avec la juste dose de confiance dans une voie identitaire qui lui semble nouvelle et se laisser emporter avec confiance vers de nouvelles Zones Proximales d'Emancipation de son passé traumatique. Il en a besoin pour accepter de lâcher une identité empreinte de schémas acquis pour se protéger de l'adversité, et se lancer dans une nouvelle façon d'exister au monde en faisant des expériences qu'il n'aurait pu faire ou imaginer seul.

5) Soin, thérapie et éducation

Soin, thérapie et éducation sont des notions que nous allons tenter de mettre en perspective avec les travaux de la présente thèse et tenter d'éclairer les relations qui peuvent exister ou qui préexistent entre elles.

Comment pourrait-on définir, d'une manière générale, la thérapie. Etymologiquement, c'est la « cure », c'est « prendre soin de ». Selon le dictionnaire de psychologie de Parot et Deron, la psychothérapie est une « méthode de traitement de souffrances psychiques par des moyens psychiques [...], cherche soit à faire disparaître une inhibition ou un symptôme gênant pour le patient, soit à remanier l'ensemble de son équilibre psychique ». Et pour Michel Legrand, la thérapie « s'instaure au départ d'un contrat thérapeutique » (citations issue de: Vargas-Thils, 2015).

Si une intervention est entamée dans une relation prédefinie comme thérapeutique, elle s'inscrirait dès lors dans un cadre contractuel. Mais la question est-elle de savoir si le récit de soi est une thérapie ou si le récit de soi apporte des effets thérapeutiques ? Même si les limites sont souvent floues, nous pouvons avancer l'argument de l'intentionnalité pour tenter une démarcation, même très imparfaite. Pourquoi faire un récit et comment en arrive-t-on à être le sujet de cette pratique ? Nous pourrons par là scruter la présence d'un accord éventuel préalable entre les parties prenantes à la démarche narrative, soit le narrateur et le narrataire. Nous aurions dès lors en relation un client demandeur de la prestation d'un praticien dispensateur d'un art ou d'un service.

Qu'avons-nous rencontré comme cas de figure dans les démarches ? Au début des phases exploratoires, nous étions des chercheurs qui demandaient aide et assistance auprès d'une institution et de ses bénéficiaires, des sujets aux parcours difficiles, pour nous livrer des récits d'eux-mêmes avec l'espoir de répondre prioritairement à la démarche purement scientifique qui nous anime. Le but était d'alimenter un corpus d'entretiens dont les contenus seraient susceptibles d'être analysés pour livrer des itinéraires susceptibles de dévoiler des trajectoires de résilience. Jusque-là, la question thérapeutique ne se posait pas. Mais il y avait déjà un souci du narrateur qui pouvait déjà donner à penser

que nous touchions un domaine relationnel très particulier. *Primum non nocere* disions-nous dès le début de cette thèse, d'abord ne pas nuire. Avant même les premiers entretiens, nous avons abordé cette considération prudentielle importante de par la conscience que nous avions des souffrances endurées et de la fragilité possible de ces femmes qui acceptaient d'ouvrir pour nous l'histoire de leur vie parsemées de nombreux heurs et malheurs. Ne pas nuire est le premier serment, celui d'Hippocrate, que prestant ceux qui ont appris un art de guérir, ou à tout le moins de soigner, avant de se lancer dans leur pratique. Limite floue, disions-nous, déjà de par ce premier fait que nous abordons des êtres et touchons à des parties de leur vécu qui, s'ils ne sont plus en souffrance, l'ont tous été et pour des raisons trop souvent graves et ayant, plus que probablement, laissé des cicatrices parfois profondes. L'intention de ces personnes n'était nulle autre que de bien vouloir aider un scientifique dans ses recherches avec, pour seul bénéfice possible, la perspective que les résultats de ces recherches puissent éventuellement, un jour, apporter une aide à d'autres femmes qui, comme elles, souffrent ou ont souffert. Il n'y a donc rien dans cette démarche qui puisse avoir préalablement ouvert la voie à une relation d'ordre thérapeutique ou même émancipatoire.

Mais les questions abordées étaient éminemment existentielles. La mise en perspective de ces souffrances et les traumatismes, souvent sévères, évoqués étaient élaborés dans l'ensemble du scénario de leur vie. Il semble que nous ne nous perdions pas dans des futilités évènementielles et les outils que nous déployions devant elles pour un positionnement temporel et relationnel semblent avoir permis de suivre un fil rouge de la construction de leur être au présent en faisant émerger ce qui comptait vraiment et qui répondait profondément et sincèrement à la question de base sur ce qui avait fait ce qu'elles sont devenues. Que se passait-il dans la psyché de ces femmes ?

Non, pas de contrat thérapeutique dans ce cadre et nulle intention de soulager une quelconque souffrance. D'entrée de jeu, les choses sont donc claires, mais ne le resteront que fort peu longtemps. Comme nous l'avons évoqué en décrivant le cours des premiers entretiens, nous avions mis en place une surveillance des premières personnes que nous avions rencontrées. Après la frayeur due à l'observation d'un retrait soudain dans un mutisme et d'une

consommation particulière de nourriture et de tabac dans les heures qui ont suivi les interviews, dès le lendemain les intervenants psychosociaux nous ont fait part de tout l'intérêt que ces femmes déclaraient ressentir de notre entretien en soulignant le bienfait d'avoir vu leur vie comme elles ne l'avaient jamais vue avant. Et pourtant, un bon nombre des sujets que nous avons rencontrés ont une expérience particulièrement riche en consultations psychologiques et en thérapies diverses. Il semble que ces femmes, comme beaucoup de jeunes que nous rencontrerons par la suite, ne nous aient pas « raconté leur vie », comme ils disent l'avoir déjà fait à tant d'intervenants pour diverses raisons : psys, assistants sociaux, déclarations de police, ... Alors en quoi le récit ontographique se distancierait-il d'autres approches qui semblent bien souvent proposer aussi de « raconter sa vie » ?

Tout d'abord, nous n'intervenons pas à la demande du sujet. Il est invité à nous rencontrer, s'il le veut. Voilà une distinction importante. Une autre est que nous ne sommes pas chargé de quoi que ce soit à leur égard. Aucun maux, ni souffrance ne sont préalablement déclarés. Il n'y a dès lors aucune contractualisation possible dans le sens d'une demande à laquelle une obligation de moyen ou de résultat sera proposée. Et si, comme ce sera souvent le cas, le sujet nous demande de poursuivre un bout de chemin avec nous dans l'exploration de son itinéraire de vie, nous le ferons à titre toujours gratuit et en geste de remerciement et aussi en assumant la responsabilité de ne pas abandonner le narrateur seul au milieu d'un chemin qu'il a commencé à tracer et qu'il désire poursuivre.

Le mot existentiel nous paraît important à souligner et nous l'avons déjà abondamment abordé dans l'approche herméneutique du récit de vie sous la forme d'une quête de sens. Nous ne cherchons pas explicitement à entrer en relation thérapeutique avec les sujets que nous avons rencontrés mais il semble bien que la relation qui s'établit offre tout de même des avantages émancipatoires. Cela ferait donc soin, mais soin à quelle part de l'être qui s'ouvre à nous pour nous livrer son récit. Outre cela, nous avons également cité précédemment les nombreux avantages de la clinique dialogique. Il nous faut à présent continuer à esquisser des pistes de liens entre éducation, soin et thérapie.

Faire soin, est-ce assimilable à l'éducation et l'éducation est-elle une forme de soin ? Il nous semble important de tenter de mettre particulièrement en tension ces deux notions soin-éducation qui, bien souvent, se mêlent ou s'opposent selon les circonstances ou la personne qui les convoque. Le soin peut être défini comme « s'occuper de la santé, du bien-être moral ou matériel²⁸ ». L'éducation, elle, se définira dans la même source comme un « art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie²⁹ ».

Dans l'introduction de leur ouvrage *L'éducation Emancipatrice*, Pourtois J.-P. et Desmet H. pointent deux missions qui incombent à la société à l'égard de ses membres : *sécuriser* et *émanciper*. La sécurité, dans le sens d'avoir le sentiment d'être protégé, est impérative à l'émancipation. La psychologie nous montre qu'une base de sécurité solide est indispensable au développement de l'individu (Pourtois et Desmet, 2015, p. 13). Dans un autre ouvrage, *L'éducation postmoderne*, ils définissent la fonction éducative qui prend une importance accrue dans notre société contemporaine : « Elle aura une finalité en point de mire : celle de former des sujets à l'identité solide qui, bien qu'ils puissent se trouver en situation difficile, se définiront comme des personnes autonomes, responsables, capables de prendre des engagements et de les respecter, inventifs, ayant une image de soi positive et aptes à assurer des rôles sociaux » (Pourtois et Desmet, 2009, p. 16-17). Nous ne pouvons que constater avec eux que la notion d'éducation est complexe et doit être considérée comme un tout, comme un ensemble indissociable. Penser l'éducation aujourd'hui, c'est être confronté à des enjeux tout à la fois psychologiques, culturels, économiques, sociaux, symboliques dont les composantes sont plurielles et souvent contradictoires. Nous pensons également que la finalité ultime de l'éducation c'est « la recherche des formes de la liberté, de l'égalité, de la

²⁸ <http://www.cnrtl.fr/definition/soin>

²⁹ <http://www.cnrtl.fr/definition/education>

solidarité, de la dignité, du bien être dans la société moderne postindustrielle » (2009, p. 17).

Avant d'aborder le mot thérapeutique et ce qu'il peut recouvrir, comment pourrions-nous établir une distinction entre la personnalité normale par rapport à la personnalité pathologique ? Cyrulnik et Duval (2006, p. 129) proposent une citation de Bergeret J. qui définit une personnalité normale : « Le véritable bien- portant n'est pas simplement quelqu'un qui se déclare comme tel ni surtout un malade qui s'ignore, mais un sujet conservant en lui autant de fixations conflictuelles que bien des gens et qui n'aurait pas rencontré sur sa route (nous aurions envie de rajouter ici quelles que soient les épreuves traversées) des difficultés internes et externes supérieures à son équipement affectif héréditaire ou acquis, à ses facultés personnelles défensives ou adaptatives et qui se permettrait un jeu assez souple de ses besoins pulsionnels, de ses processus primaires et secondaires sur des plans tout aussi personnels que sociaux en tenant un juste compte de la réalité et en se réservant le droit de se comporter de façon apparemment aberrante dans des circonstances exceptionnellement anormales. »

Le pathologique, lui, renverrait au concept de décompensation du mode d'organisation de la personnalité avec une rupture de l'investissement narcissique, un effondrement du sentiment de sa valeur personnelle en tant qu'être humain. Il y aurait un sentiment de perte venant de l'environnement externe qui ne fournit plus au sujet les apports suffisant pour fonder le sentiment de sa valeur, de son existence aux yeux des autres (Cyrulnik et Duval, 2006, p. 130).

Le mot thérapeutique est parfois cité au fil des pages de cette thèse. Thérapie est un mot intimement lié et même intriqué dans la notion de traitement. Et traitement l'est tout autant à celle de trouble ou de pathologie. Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL³⁰) donne deux axes à l'usage du mot thérapie : médical et psychologique. Dans le sens médical, c'est « une manière de traiter une maladie ». Dans l'axe psychologique, avec

³⁰ <http://www.cnrtl.fr/definition/thérapie>

une visée particulière pour la psychanalyse, la thérapie est définie en ces termes :

« Méthode de traitement de certains troubles psychiques ou psychosomatiques (par l'analyse, l'expression corporelle, etc.); en partic., synon. de psychothérapie, thérapeutique. [...] On ne saurait (...) attendre d'interventions inspirées de la psychologie sociale ou de thérapies plus ou moins psychanalytiques du rapport maître-élève qu'elles économisent la mise en œuvre d'une politique de l'éducation (Antoine G., Passeron J.-C., *La Réforme de l'Université*, 1966, p.212) ».

Voilà une définition qui, loin d'offrir des balises pour délimiter des contours clairs, propose de mettre l'éducation en tension avec l'acte thérapeutique dans un sens psychologique et qui aurait pour finalité de traiter des troubles qui ne peuvent faire l'économie d'une démarche éducative.

Nos observations semblent indiquer un continuum par accumulation de situations délétères pour le développement de l'enfant ou par enlisement dans un milieu ne répondant pas aux besoins. Sur ce continuum, une progression semble pourvoir être décrite et cela commencerait par de petits soucis observables par des spécialistes ; ensuite des soucis de plus en plus visibles par un plus grand nombre ; des troubles qui sont révélés par des intervenants mais qui ne trouvent pas suffisamment écho auprès des parents ; des problèmes qui surviennent ensuite de manière extériorisée sous forme de passages à l'acte et avec une gradation allant soit vers une expression dans ou sur le corps, ou alors par des délits ou autres comportements socialement de plus en plus problématiques. Les travaux de Rutter et son équipe que nous avons abordés au chapitre sur la résilience témoignent bien de la progression à l'adolescence et de cette limite du pathologique en fonction de l'accumulation de facteurs de risques. Anaut (2015, p. 54) dresse d'ailleurs la limite de la résilience en déduisant que « la résilience pouvait donc se déduire d'une absence de pathologie mentale. [...] non plus simplement un concept, mais un modèle de compréhension du sujet humain dans sa dimension normale et pathologique ». Et elle insiste également sur l'évolution des apports des travaux sur la résilience : « Nous pouvons également souligner que les travaux sur la résilience ont enrichi en retour les approches actuelles dans les

domaines de la psychologie et de la psychiatrie, en contribuant à réinterroger les modèles de pensée, qui étaient jusque-là trop exclusivement centrés sur la psychopathologie et la vulnérabilité des sujets » (2015, p. 54).

Quoiqu'il en soit, aux confins entre résilience et pathologie, il semble aller de soi que la prise en charge d'une difficulté en lui donnant l'attribution d'une maladie, soit propice au déploiement d'une sollicitude et d'une humanité. Il n'est pas du cadre de la présente thèse de nous avancer plus loin dans ce domaine que nous aborderons néanmoins pour tenter de déterminer la place la plus pertinente des différents intervenants, mais il semble également important d'insister ici sur les enjeux politiques et sociaux de la sollicitude face à une situation déclarée pathologique (Trécourt, 2018, p. 63).

a) *Un incubateur de résilience*

Par le récit ontographique, ces jeunes, affrontant ou ayant affronté de nombreuses difficultés, revisitent leur histoire et peuvent se défaire du fardeau de leur passé douloureux. Ils expriment un élan vital et une créativité qui aident à mettre à distance les effets délétères des épreuves traumatisques. Le récit de soi peut mettre en lumière les ressources internes et externes qui ont aidé les sujets à se construire, malgré l'adversité. Ce travail permet ainsi de re(constituer) une identité (Anaut, 2016, p. 78). Si cette constitution identitaire suit une trajectoire émancipatoire allant dans le sens d'une bienveillance pour soi et pour autrui, nous pouvons alors croire en l'émergence d'un processus résilient.

La résilience apparaît comme une reconstruction du temps personnel, et donc du présent à l'intérieur duquel « le sujet résilient revient progressivement à la réalité en recomposant son passé, quitte à le réorganiser pour le rendre supportable et mieux racontable et en se réaménageant un présent du futur qui, d'improbable, va devenir réalisable » (Pourtois et al., 2012, p. 22).

Chaque enfant façonne sa trajectoire développementale autant qu'il en est le produit. « C'est dire qu'il est nécessaire de connaître son écologie – son contexte développemental, relationnel et environnemental – autant que de le connaître lui-même pour saisir l'ampleur de ses difficultés » (Dumas, 2015, p. 55). Par le récit, ce n'est pas seulement celui qui écoute qui apprend à

connaître, mais aussi celui qui s'exprime dans la narration des évènements difficiles de sa vie qu'il tisse dans un récit. Façonner sa trajectoire développementale dans un axe émancipateur, n'est-ce pas la définition de la résilience ? Et si c'est chaque enfant qui façonne sa trajectoire, individuellement, il n'y aurait donc pas une seule définition possible de la résilience dans une trajectoire unique, mais bien autant de trajectoires résilientes possibles qu'il n'y a de sujets résilients. Ce n'est qu'en fin de parcours que la personne ayant été amputée d'un axe de son développement pourra juger si elle a effectivement pris la graine de son fracas pour la faire germer, dans un terreau et par des soins qui lui sont propres, en résilience durable et émancipatrice. Elle saura alors ce que se développer avec bienveillance pour elle-même et autrui peut signifier de beau.

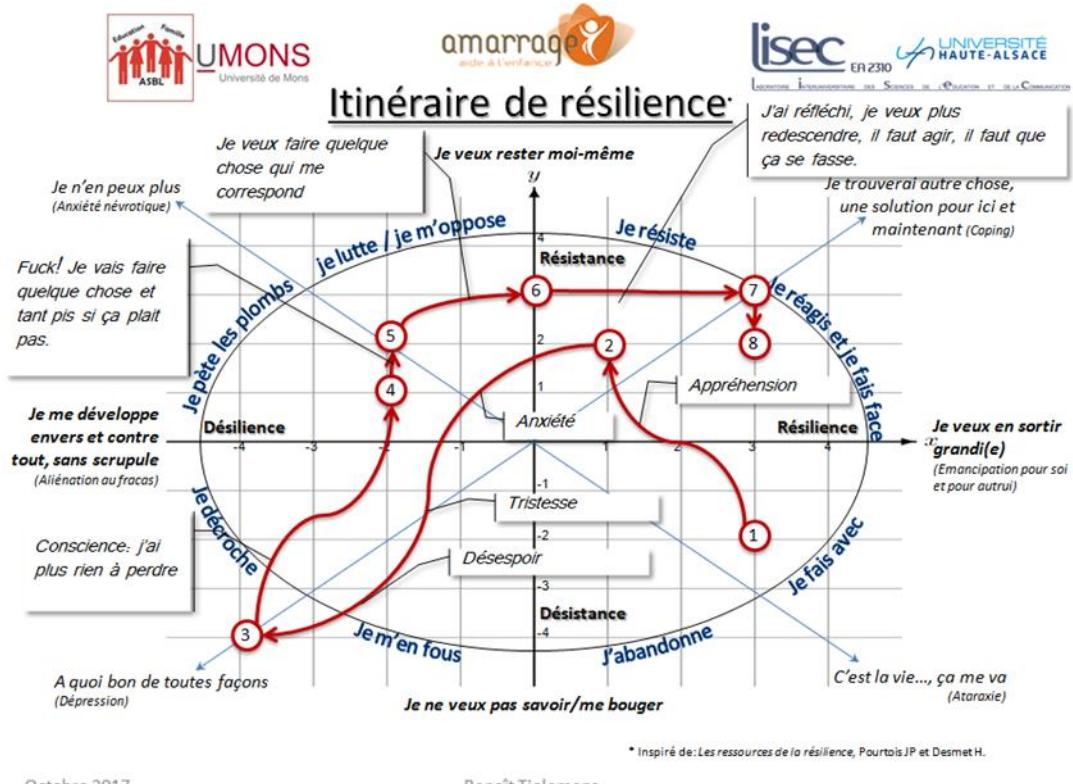
b) *Les itinéraires de Bison Futé*

Reprendons l'illustration de l'itinéraire de résilience (Figure 9 Radar avec un itinéraire tracé). Nous avons tracé ces différentes trajectoires de vie qui sont la combinaison d'évènements et de la stratégie de maintien d'une cohérence identitaire en rapport avec le ressenti du sujet face à l'évènement.

Une fois l'exercice du tracé de l'itinéraire terminé sur la feuille du radar (Figure 7 Radar de résilience), nous proposons au narrateur de nommer le sentiment qui lui semble le plus saillant et le plus juste pour décrire cette période de sa vie. Il est parfois difficile de se rappeler un tel sentiment sur une longue période de temps. Dès lors, nous avons fait l'expérience de proposer au narrateur de nous relater une expérience récente qui a généré un stress intense et dont il a l'impression de s'en être sorti grandi ou qu'il sait comment il aurait pu en sortir grandi. Il semblerait, mais c'est à vérifier, que le pattern dessiné pour tracer l'itinéraire correspondrait à un pattern type face aux situations de stress intense. Dès lors, nous aidons à nommer les sentiments de ces différentes phases de la vie à l'aide d'un exemple récent, et cela semble très bien s'adapter.

Une fois l'exercice terminé, nous proposons de se représenter les sentiments énoncés comme des indicateurs sur un tableau de bord. Pour reprendre

l'exemple de l'illustration, nous retiendrions trois témoins lumineux à disposer sur un tableau de bord : 1- appréhension ; 2- anxiété et 3- tristesse.



« Alors voilà, tu as l'habitude de prendre toujours le même chemin pour venir de la gare à ici. Tu sais combien de temps ça te prend, il est long et difficile, il y a des dangers et des pièges, mais tu les connais bien. Que dirais-tu si je te proposais un chemin beaucoup plus court, mais que tu ne connais pas ? Sur ton itinéraire de résilience, c'est comme si on mettait tout en place pour que tu puisses aller directement du « 2 » au « 6 » sans passer par les étapes intermédiaires de désilience. »

Nous n'avons jamais essuyé de refus à cette proposition. Et si la narration a pu s'engager jusqu'à ce point, nous pouvons assez aisément prédire que la disposition du narrateur est propice à l'exercice.

« Ok, le premier indicateur –appréhension- doit nous mettre en garde : je suis occupé à répéter un scénario qui ne doit pas se reproduire, j'ai pas envie de retomber dans mon trou. La question est alors de savoir ce que je vais faire pour "faire quelque chose qui me correspond". Ce sont bien tes mots n'est-ce pas ? Puisque tu ne veux plus redescendre, tu nous as dit aussi : "il faut agir,

il faut que ça se fasse". Si l'indicateur –anxiété- s'allume, c'est le feu qui passe à l'orange, il est temps de passer à l'aide extérieure qui t'aidera à remonter pour que –tristesse- ne s'allume pas. Alors si tu le veux, nous pouvons passer un peu de temps ensemble et nous revoir quelques fois pour mettre en place ce tableau de bord et, si tu le veux, je peux t'accompagner pour faire un bout de chemin en prenant le raccourci. »

Résumé en ces quelques mots, nous proposons donc au narrateur un *itinéraire de Bison Futé* pour apprendre à percevoir finement les indicateurs d'activation de ses stratégies ancestrales afin de les substituer par des dynamiques émancipatrices.

8.2 Validité externe

En reprenant les *fondements épistémiques de la résilience*, tels que proposés par Pourtois et Desmet dans une publication à venir et que nous avons introduits en début de la présente thèse (voir p.15), nous allons à présent apporter une validité externe aux travaux réalisés ici en les inscrivant dans le cadre des différentes approches proposées par les auteurs. Par souci de lisibilité, nous reprendrons brièvement la spécificité de chaque approche.

1) Approche philosophique

L'approche philosophique, en rupture avec les évidences, pose la question de l'existence d'un phénomène issu de la pensée et qui n'est observable que dans un nouveau rapport au monde du sujet résilient.

Rutter propose que la résilience soit définie en terme d'une issue plus favorable que celle qu'on pourrait observer pour d'autres individus avec un passé d'adversités équivalent (Rutter, 2012). La résilience serait dès lors une représentation qui la fait exister par le fait, pour un sujet, d'avoir éprouvé le sentiment d'un changement d'état lié à une nécessité perçue comme vitale de « s'en sortir grandi » face à l'adversité. Mais ce ne serait dès lors que cette évocation qui la fait exister, ce « je ne veux plus redescendre... » que nous avons présenté plus haut sur l'itinéraire en illustration et qui s'ancre dans une volonté d'émancipation par « il faut agir... ». Il y a du *pensé* dans cette trajectoire de résilience, du « j'ai réfléchi » qui lui donne sa substance. Et

penser la résilience, c'est observer des êtres qui pensent pour tenter de comprendre où et comment se construit cette nécessité de survie qui aille dans le sens d'une émancipation.

Certes, nous n'avons pas de réponse définitive à apporter et nous ne pensons pas qu'une telle réponse puisse émerger un jour. Mais d'avoir pu montrer combien il semble important pour certains sujets de prendre un chemin d'involution psychosociale pour se confronter à la finitude d'eux-mêmes est, en soi, une réponse possible à la question. Nous n'avons donc pas donné une réponse à la question philosophique de savoir ce qui fait exister la résilience, mais nous croyons avoir développé une méthode qui permet à chacun des narrateurs, dans la singularité de son itinéraire personnel, de trouver sa réponse à la question. Et cette réponse c'est le sens qu'il donne à son passé pour donner du sens à un présent qui lui ouvre un avenir par « l'édification d'un projet existentiel » (voir page 226).

La contribution que nous proposons aux fondements épistémiques de la résilience vise la singularité des itinéraires. Nous n'avons nullement la prétention de donner une quelconque réponse qui apporterait une validité générale à chaque approche, qu'elle soit philosophique, ou autre, mais nous pouvons contribuer valablement en offrant des axes de recherches tangibles qui donnent des réponses qualitatives dans la singularité du témoignage d'un être émancipé.

2) Approche phénoménologique

L'approche phénoménologique interroge la résilience sur la réalité de l'agonie psychique, de la liberté face au fracas et de la métamorphose du traumatisme.

a) L'agonie psychique

Le trauma met KO. Nous l'avons amplement décrit et l'involution psychosociale si souvent empruntée dans les itinéraires que nous avons tracés en témoigne également. Les nombreux sujets rencontrés qui se sont développés « envers et contre tout, sans scrupule » vivent une forme d'agonie psychique dans le sens où ils ne donnent plus vie à leur humanité ni à celle de leur environnement auquel ils ne croient plus. Donc oui, l'agonie psychique a été maintes fois

rencontrée dans les parcours. Ce qui nous semble important, n'est pas tant la mise en évidence de l'agonie, mais bien la place de la conscience de cette agonie pour les sujets eux-mêmes dans leur volonté d'une reprise émancipatoire.

b) Le degré de liberté face au fracas

Qu'est qui a fait que les sujets résilients se sont, un jour, dirigés sur les pistes inconnues de la résilience ? Ce que les travaux réalisés ici permettent de mettre en perspective, c'est clairement les mises en évidence des points d'infexion qui démontrent une reprise de construction identitaire émancipatoire dans le cours d'une vie. Ce que ces travaux permettent également de mettre en évidence, mais en filigrane, c'est l'aliénation au fracas. Nous avons abordé ces situations difficiles de jeunes migrants prisonniers de leurs récits, mais il y a aussi ces involutions programmées (voir page 137). Elles nous permettraient d'envisager la question sous un angle opposé : pourquoi la résilience ne naît pas dans certaines circonstances, ou pas encore, ou jamais ? Nous pensons que cette approche en miroir peut ouvrir des pistes de réflexion phénoménologiques intéressantes pour d'autres recherches. En d'autres termes : quelles seraient les déterminants de la non-résilience.

c) La métamorphose du fracas en volonté de s'en sortir grandi

La question de la présente recherche est précisément de pister et de tracer cette métamorphose susceptible de révéler la résilience dans un itinéraire de vie. Pour ce faire, nous avons démontré que les outils développés permettent de remonter dans l'histoire du sujet, mais aussi dans celle de ses parents, de ses grands-parents et des liens significatifs que le narrateur peut avoir entretenu dans sa vie. L'approche qualitative élaborée ici privilégie les traces de l'émergence d'une reprise de contrôle de l'humanité du sujet. Ce n'est pas dans des dates et des évènements que ces traces se révèlent, mais bien dans la maturation du travail du sens que ces évènements ont laissé. Il n'y a pas de synchronie entre les temps biographiques et celui du sens des évènements de cette même biographie. Nous nous sommes attaché à tisser le fil du sens et à ne pas le lâcher pour comprendre la cohérence de la construction identitaire d'un sujet dans les différentes phases de sa vie. C'est ce sens, ou ce non-sens,

qui interroge les valeurs ancrées au plus profond de l'idéologie humanisante ou déshumanisante du sujet qui constituera son mobile de résilience ou de désilience. Les évènements, les rencontres et les idées entreront en résonance pour déclencher, ou pas, une pensée sur le sens d'être au monde. Pourquoi aujourd'hui et pas hier, cette question trouve sa réponse dans la cohérence possible entre ce qu'il perçoit de ce qu'il est, ou croit être, en ce moment précis de sa vie et ce vers quoi, ou pour quoi il s'engage. Ce point charnière a été mainte fois abordé dans la présente thèse et peut être décrit comme un point cardinal entre souffrance et agir.

3) Approche empirique

L'approche empirique analyse les ressources de la résilience pour tenter de comprendre le chemin de la reconstruction, les voies et l'accompagnement vers l'émancipation.

Les travaux réalisés ici sont ancrés sur un étayage théorique empirique solide décrit dans *Les Ressources de la Résilience* (Pourtois et al., 2012). Nous en avons éprouvé les fondements auprès des sujets que nous avons rencontrés. Cet étayage et la transformation du positionnement sémantique de la résilience qui y est exposé en une traduction dynamique et, d'expérience, facilement compréhensible pour des jeunes, témoignent de la véracité incarnée des mots et des concepts sous-jacents pour révéler des trajectoires résilientes.

L'observation d'indices concrets de résilience dans les récits, reliée par des indicateurs à des concepts opératoires théorisés dans cet ouvrage, a donné une densité observable au mot résilience. Les dynamiques entre construction identitaire et involution psychosociale, les expressions et les attitudes révélées dans les récits sont autant d'indices qui nous ont permis d'avancer en sortant du flou conceptuel entourant souvent la résilience.

Les trajectoires de résilience qui ont été dessinées lors des récits sont concrètes et empiriquement couvertes par la pratique du radar de résilience (voir p.207). Quelle que soit la stratégie de maintien identitaire choisie par le jeune, nous avons la possibilité de l'inscrire dans la cours de sa vie, de la décrire, de mieux la comprendre et, pour ceux qui se sont engagés sur un

chemin émancipatoire, de lui donner du sens. Mais là s'arrête l'approche empirique et phénoménologique pour entrer dans l'herméneutique.

4) Approche herméneutique

L'approche herméneutique met en évidence le sens d'une reconstruction identitaire et les dynamiques temporelles du chantier d'un sujet résilient.

Nous pensons que l'herméneutique est au cœur du travail de recherche de la présente thèse et de l'élaboration du récit ontographique. Ces mots font écho au travail accompli : « Appelons herméneutique l'ensemble des connaissances et des techniques qui permettent de faire parler les signes et de découvrir leur sens (M. Foucault, *Les Mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966, p. 44) »³¹.

Nous avons abordé brièvement cette approche herméneutique dans notre thèse. Mais nous ne voulions pas aller plus avant dans cette direction pour ne pas mettre un accent qui aurait pu paraître hors de propos en insistant trop sur cette approche dans une recherche en sciences de l'éducation. Mais puisque l'opportunité de creuser ce sillon se présente ici, nous allons tenter d'exposer brièvement les recherches et les réflexions menées dans cette direction.

Le cerveau du bébé, par ses premières interactions, même intra-utérines, se développe et enregistre des perceptions préverbales qui s'inscrivent dans une mémoire implicite d'un monde intérieur. Dès qu'il mettra des mots sur ses représentations, il entrera dans une phase de symbolisation possible de ses affects et, par sa mémoire autobiographique naissante, il se créera une identité narrative. Comme nous l'avons évoqué également, cette identité est la combinaison d'une historialisation d'un passé remémoré et d'une fiction, constituée d'histoires que le jeune se raconte et qui tiennent la route pour, dans l'ensemble, se construire une identité cohérente afin de correspondre à ce qu'il voudrait être.

Le Moi naissant de l'enfant et le monde qui l'entoure fusionnent par le langage. La pensée autant que les interactions sont langage. Dans un monde qui s'élabore en grandissant, où les mots ne sont pas les choses, les champs

³¹ Citation reprise par <http://www.cnrtl.fr/definition/herm%C3%A9neutique> pour définir l'herméneutique comme une « science de l'interprétation des signes, de leur valeur symbolique ».

sémantiques créent et organisent une pensée qui permet d'interroger le réel et de s'ouvrir à des interactions réflexives et intersubjectives³². Ceci nous amène à ce que Ricœur qualifie d'« herméneutique du Soi » (Ricœur, 2015, p. 27).

Le récit ontographique permet d'ouvrir des boîtes noires pour dévoiler le sens sous-jacent, par un travail d'interprétation des éléments disposés et organisés, d'unités de cohérence de stratégies identitaires.

Cette herméneutique du Soi, nous proposons de la schématiser de la manière suivante (voir p.242) dans une dialectique entre phénoménologie et herméneutique : elle s'engage par la compilation et l'analyse phénoménologique du vécu. Cette phénoménologie est constituée de la conscience des évènements et des attitudes adoptées pour y faire face dans une utilité formelle. C'est le manifesté d'un vécu, vu par le filtre d'un Moi-a-priori qui observe ce qu'il a fait, ou pas, de sa vie.

Vient ensuite le côté herméneutique. Les mots permettent une interprétation du manifesté pour essayer d'en découvrir le sens. L'utilitarisme se transforme en prééminence du lien, un lien à une cohérence existentielle du Soi autant qu'un lien avec l'altérité. Une conscience s'éveille dans ce travail de reliance pour interpréter le Soi agissant dans la relation au tout (Gallese, 2014). « Qui suis-je ? » est une question qui n'existe pas sans les mots qui la composent. Et la somme des parties de la question sera supérieure aux trois mots qui la composent. L'infini des signifiés, à l'aune d'un vécu, ouvre les champs symboliques des possibles pour sortir de la phénoménologie par l'interprétation des mots qui composent la question autant que le récit d'un Soi qui constituera une réponse à cette même question.

³² Nous pourrions faire un parallèle avec les phases du développement de la capacité de mentalisation (voir p.121).

L'herméneutique du Soi

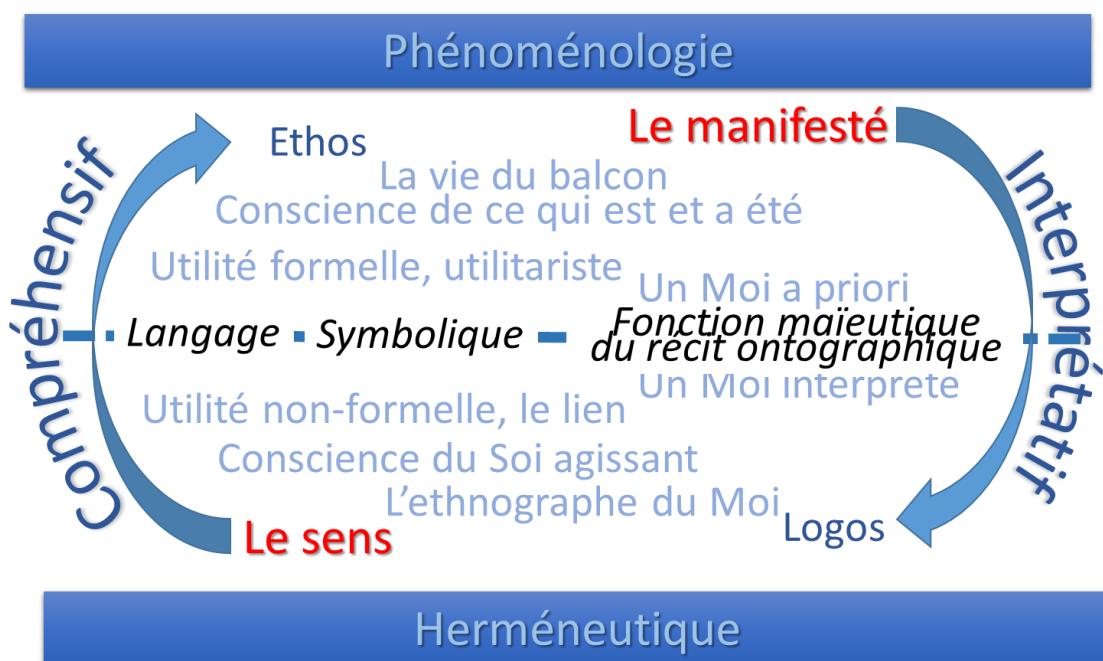


Figure 11 L'herméneutique du Soi

Le sens qui se dévoilera par le travail de reliance se poursuivra alors dans une démarche compréhensive pour, ensuite, retourner dans le monde phénoménologique du manifesté. Mais, cette fois, l'éthos sera grandi par la fonction maïeutique de la révélation du sens qui a fait naître et grandir l'être pour ce qu'il est et plus seulement pour ce qu'il fait et a fait.

Le récit ontographique propose d'accompagner, voire d'initier à la fonction maïeutique de la narration du Soi. L'exemple des « itinéraires de Bison Fûté » (voir p.234) en témoigne dans le sens de l'accompagnement. Nous osons croire que, par initiation, les narrateurs pourront avoir incorporé cette dialectique que nous proposons pour faire sienne une vie où primera la volonté de « s'en sortir grandi ».

5) Approche neurobiologique

L'approche des neurosciences tente de comprendre ce qui peut se passer au niveau de la biologie du cerveau dans le cours d'itinéraires, depuis le trauma jusqu'à l'émancipation au fracas.

Nous n'avons pas voulu entrer dans une discipline qui exige des prérequis que nous n'avons pas. Mais la curiosité l'emporte et les enjeux sont tels qu'il faut se permettre de sauter les barrières. Nous profitons de l'opportunité pour proposer ici une vision optimiste qui nous est offerte.

Nous nous sommes intéressé aux travaux de Kandel sur la mémoire et, plus particulièrement, sur le phénomène de consolidation à long terme du souvenir dans la mémoire.

a) *Qu'est-ce que la mémoire ?*

Ce n'est pas une collection de tablettes de granit gravées une fois pour toute. Ce n'est pas, non plus, un livre bien relié et qui aurait été rangé, de manière ordonnée ou pas, dans une grande bibliothèque.

En 2000, Eric Kandel reçoit le prix Nobel de physiologie et de médecine pour ses découvertes sur la biologie de la mémoire (Dupont, 2008).

Ce qui est important à comprendre, c'est la souplesse de la constitution même de la mémoire, du souvenir et de l'oubli, de son empreinte biologique dans notre corps, dans le cerveau.

b) *Qu'est-ce que mémoriser ?*

L'inscription d'une information dans la mémoire entraîne une modification morphologique et fonctionnelle des structures synaptiques des neurones (Deschamps et Moulignier, 2005; Dupont, 2008). Les chercheurs commencent donc à pouvoir relier des observations psychologiques à des processus biologiques moléculaires précis, même s'ils sont encore loin de tout comprendre. Nos milliards de connexions cérébrales et le milieu dans lequel elles baignent et se modifient en permanence, sont en lien intime et constant avec l'environnement et sont aussi en phase avec la manière émotionnelle dont les évènements de cet environnement sont perçus. Ainsi s'inscrivent en nous les traces de notre vécu et ce, comme nous l'avons déjà évoqué, avant même notre premier souffle.

c) *C'est quoi le souvenir ?*

La mémoire est affaire de reconstruction du passé. En se rappelant, en se souvenant du passé, nous allons rechercher dans notre mémoire des fragments et nous recomposons ces traces en un récit qui fait sens dans le présent. Et cette reconstruction du passé est ensuite entièrement réinscrite dans notre mémoire. Notons que c'est bien la reconstruction d'un passé remémoré qui est ensuite entièrement réinscrite dans notre mémoire (Elsey, Van Ast et Kindt, 2018; Elsey et al., 2018; Kandel, 2003; Lee et al., 2012).

Contrairement à l'image classique d'une vaste collection de données bien archivées, nous savons aujourd'hui que nos souvenirs sont en réalité des reconstructions successives. Les événements de notre vie ne sont donc pas stockés dans le cerveau comme des livres dans une bibliothèque. Quand nous rappelons notre passé, cela exige à chaque fois une reconstruction à partir d'éléments épars dans différentes aires cérébrales. Cette reconstruction est, tout comme la première inscription dans la mémoire à long terme, un nouveau processus biologique cellulaire de modification morphologique et fonctionnelle des structures synaptiques des neurones. C'est ce que les spécialistes des neurosciences appellent le phénomène de reconsolidation. C'est un peu comme un sculpteur qui reprendrait de ses étagères une ancienne sculpture en terre mais toujours malléable et qui, après l'avoir retravaillée, la repose ensuite. En se souvenant, nous reprenons à chaque fois dans nos mains la terre de nos souvenirs. Nous la remodelons au gré des circonstances, volontairement ou non, et nous la rangeons à nouveau sur une étagère de notre mémoire avec l'empreinte recomposée, reconfigurée de l'interprétation du souvenir au présent.

Les limites de la mémoire sont mal connues (Parker, Cahill et McGaugh, 2006). L'humain serait-il capable de garder une trace de tous les événements de sa vie ? Ce ne serait pas impossible. Mais la nature, dans une perspective évolutionniste, aurait privilégié l'oubli aux souvenir quasi illimité. La mémoire ouvrirait ainsi la porte aux potentialités créatrices de l'imagination pour effacer ce qui est trop lourd ou encombrant. En triant, en sélectionnant, un tiers espace se libère dans la mémoire pour donner le champ libre à un champ de possibles. Alors, des souvenirs s'accrochent pour imaginer des histoires, pour se

construire un je plus supportable ou plus en accord avec une vie conforme à des attentes vécues comme importantes.

Notre recherche validerait amplement cette perspective neurobiologique particulière sur la mémoire en ouvrant ce champ des possibles et en offrant au narrateur, par le sens qu'il donnera à la recomposition de son passé, la liberté de se créer une identité plus en accord avec ce qu'il souhaite pour s'émanciper, sans pour autant se déconnecter du passé ni décrocher du réel.

6) Approche poétique

L'approche poétique observe l'ouverture des chemins du beau dans les itinéraires résilients.

Découvrir ou redécouvrir la capacité d'effleurer la part du beau dans la vie, c'est créer une brèche dans la noirceur d'un passé encore trop présent : « Je veux faire quelque chose qui me correspond » (repris sur l'itinéraire de résilience de la p.210). N'est-ce pas une approche poétique dans le sens d'être capable de sentir, d'exprimer la beauté des choses, dans l'ouverture retrouvée à un rapport intime d'affinités ?

8.3 Validité intersubjective

Et nous aimerais nous permettre d'ajouter une troisième validation qui, aussi subjective soit-elle, représente une augmentation du sentiment humain d'être au monde, ce qui vaut, selon nous, son pesant d'or dans la pratique des sciences humaines : le bonheur de rencontrer des jeunes et surtout certains intervenants psychosociaux qui ont suivi ces jeunes ayant fait leur récit et qui ont, pour preuve de l'intérêt émancipatoire de notre méthodologie du récit ontographique, voulu également le pratiquer pour eux-mêmes avec nous.

CHAPITRE 9 : ET MAINTENANT (DISCUSSION ET CONCLUSION)

9.1 Etudes sur les itinéraires et ses déterminants

Nous l'avons maintes fois souligné, la présente recherche et la méthodologie du récit ontographique qui en est née peuvent ne constituer qu'un début. Nous avons consacré beaucoup de temps et d'énergie pour nous assurer que notre *œuvre boîtes noires* était efficace et pertinent afin de répondre à l'objectif de recherche mais, très rapidement, c'est vers et pour le narrateur lui-même que nous avons focalisé les ressources. Certes, les perspectives émancipatoires sont encore à creuser tant dans la compréhension des mécanismes d'ouverture que dans les capacités d'exploitation des outils. Mais il est aussi possible d'envisager des perspectives intéressantes de recherches en faisant entrer dans les pratiques du récit des variables quantitatives qui permettraient d'analyser des déterminants dans la répétition de patterns particuliers qui apparaissent sur certains itinéraires.

Nous avons déjà ouvert cette possibilité en proposant aux participants de remplir un questionnaire sur ses besoins psychosociaux (Pourtois et Desmet, 2004). Il a pour ambition de déterminer « les représentations psychosociales du monde vécu les plus sensibles ». L'objectif serait de vérifier certaines corrélations entre les bilans des besoins et les patterns des itinéraires.

Une autre piste de recherche est l'évaluation de l'apport émancipatoire du récit ontographique. Nous avons testé la possibilité de faire passer le questionnaire des « indices de résilience » avant un récit ontographique pour évaluer l'évolution de ces indices dans un temps ultérieur à déterminer. « L'inventaire de ces indices permet de réaliser une description clinique du phénomène de résilience » (Pourtois et al., 2012, p. 33). Pour des activités pédagogiques particulières d'Amarrage, nous avons testé et appliqué ce questionnaire en rencontrant des jeunes en entretiens semi-directifs avant qu'ils ne participent à ces activités et une seconde fois après les activités. Nous complétons le questionnaire lors des entretiens et rassemblions les données pour analyser sur quel axe principal (social, affectif, cognitif ou conatif) une évolution pouvait

apparaître. Le niveau de confiance en cet outil a été estimé en demandant aux intervenants psychosociaux d'évaluer par eux-mêmes une quelconque évolution du jeune. Nous présentons ensuite nos résultats qui corroboraient largement leur ressenti personnel. Cette méthode serait dès lors envisageable pour évaluer l'apport d'un récit ontographique.

Beaucoup de pistes à explorer donc et de perspectives qui donnent à penser que ce travail de recherche, dans le cadre de la présente thèse, n'est pas une fin en soi. Perspective enthousiasmante.

9.2 Logique de réappropriation du pédagogique

« Quel que soit le courant théorique de référence, le soignant s'appuie sur les fonctions maternelles et paternelles » (Bivort et al., 2017, p. 84).

1) La centralité du lien

Soigner le lien, l'apprivoiser, le créer ou le recréer.

La recherche par le jeune d'un soutien de proximité constitue un puissant indice de résilience et le soutien affectif est un support essentiel dont peut bénéficier un sujet exposé à une situation traumatisante. « C'est pour cela aussi que la cohésion et la chaleur familiale apparaissent, selon de nombreuses recherches, comme un facteur de protection susceptible de favoriser l'émergence de trajectoires résilientes » (Pourtois et al., 2012, p. 102). Car c'est sur ce capital acquis de potentiels affectifs traduits par des gestes et des comportements imprégnés dans l'enfance d'amabilité et de charme, que le jeune pourra grandement compter pour éviter de sombrer lorsque la vie l'exposera à des situations traumatisques (Pourtois et al., 2012, p. 102).

Le sentiment d'intégrité psychosocial s'organise sur des expressions de l'affectivité qui, dans des contextes traumatisques, révèlent l'aptitude d'un sujet à manifester des comportements d'attachement non seulement comme un moyen de se protéger, mais aussi comme une façon de se préserver d'un isolement prolongé qui aurait sur le plan de son développement des conséquences dommageables. « C'est à ce réflexe affectif de survie que nous faisons référence lorsque nous considérons la capacité à faire preuve d'amabilité et de charme comme un véritable argument de développement. Par

cette double aptitude, l'individu manifeste en réalité qu'il sera en mesure de stimuler un lien affectif au moment où celui-ci lui apparaîtra le plus nécessaire » (Pourtois et al., 2012, p. 102).

Sur cette base, il nous paraît évident de considérer le lien comme cheville principale autour de laquelle les éléments de soutien autour d'un sujet pourront s'articuler. Guedney nous dit que « la résilience a bien sûr à voir avec le lien, et donc avec l'action thérapeutique³³ ». Dès lors, les compétences et expériences professionnelles de chacun viendront se compléter pour tenter de comprendre et détecter quels sont les rouages qui frottent dans les axes de développement d'un jeune en difficulté et qui l'empêchent de retisser un lien psychosocial compatible avec une construction identitaire positive.

Le lien est une ressource, mais il est aussi source de grandes difficultés. Quand les interactions précoces et ultérieures n'ont pas permis à un sujet de se construire une base de sécurité suffisante ou quand cette base est ébranlée profondément en provoquant des dérégulations émotionnelles, cognitives, biologiques, comportementales, interpersonnelles et identitaires, le lien devient une source de grande souffrance. Alors qu'est-ce qu'il y a à traiter : des pathologies, des difficultés, des troubles, des problèmes psychobiologiques ou psycho-socioéducatifs ? (Bonneville, 2008; Spinazzola, van der Kolk et Ford, 2018)

Les attentes sociales, affectives et instrumentales actuelles grandissantes envers les enfants dans un contexte d'évolution complexe et rapide et de changements sociaux et culturels laissent entrevoir « une aggravation de diverses psychopathologies ainsi qu'une augmentation du nombre d'enfants et d'adolescents en souffrance parfois chronique » (Dumas, 2015, p. 665). L'étiologie des difficultés rencontrées par un sujet est certes une préoccupation importante. Mais si l'arbre se juge à ses fruits, les fruits ne se connaissent pas sans les branches qui les ont portés. Le sujet, avec ses forces et ses faiblesses, est en lien avec ceux qui auront eu à créer du lien avec lui. L'étiologie des manifestations de difficultés du lien est probablement aussi importante que l'étiologie des difficultés cliniques du jeune qui les vit. Nous voulons dire en cela

³³ Guedney cité par Theys (2006, p. 76)

(et traduisons ici un article sur les troubles du trauma développemental) que ce sont les tentatives de survie dans des situations de liens difficiles qui peuvent prendre la forme de problèmes cliniques : « Pour de tels jeunes, l'amour fait souvent défaut, le danger abonde et les tentatives de survie peuvent prendre la forme de problèmes cliniques qui peuvent être mieux compris et traités comme des adaptations résilientes à un traumatisme pendant l'enfance et l'adolescence. »

« For such youth, love often is in short supply, danger abounds, and attempts to survive can take the form of clinical problems that may be best understood and treated as resilient adaptations to trauma during childhood and adolescence » (Spinazzola et al., 2018).

N'oublions pas qu'un jeune en difficulté aura probablement à transmettre à ses enfants des modalités de liens qui ont toutes les chances de se répéter sous la forme d'une reproduction de sa stratégie de survie et où son problème clinique pourra être vécu comme la norme. L'accumulation d'adversités chroniques, comme bien souvent dans des situations de précarité mais sans y être confiné, constituerait en outre un précurseur de la vulnérabilité psychiatrique des enfants (Ionescu, 2011a, p. 8).

Nous n'avons nullement l'intention de nier une forme de souffrance ou une autre et nous prenons autant que possible l'étendue des difficultés que peuvent vivre les jeunes que nous avons rencontrés. Comme nous allons à présent l'aborder, une situation psycho-sociale difficile peut avoir des conséquences qui nécessiteront, pour tenter d'incuber une dynamique de résilience, une diversité de compétences où chacun a un rôle à jouer. Mais nous souhaitons aborder ici ces difficultés sous un angle le plus large possible pour que chacun puisse prendre la pleine mesure de son potentiel d'aide pour ces jeunes en situation sociofamiliale difficile. Alors qui a sa place dans cette clinique où nous nous centrerons sur ce qui représenterait un point névralgique : la qualité du lien ?

2) Chacun a sa place ?

Lorsque la parentalité fait défaut, pour quelque raison que ce soit, vivre la vie quotidienne d'un jeune est une expérience irremplaçable pour appréhender le réel d'un vécu dans sa singularité et l'étendue la plus globale possible dans sa complexité. Par l'imprégnation subjective des interactions diverses du jeune

dans des contextes différents, le référent d'un jeune, quelle que soit sa formation ou sa qualité, aura la possibilité d'aiguiser sa sensibilité pour permettre, en pleine conscience de ses propres affects, une approche permettant de pénétrer au plus profond de la complexité du vécu et des affects du jeune. C'est en outre par ce partage du quotidien que certains accrochages relationnels privilégiés peuvent se nouer. L'agir partagé, cumulé à la parole, sont des éléments d'un sujet, comme individu étant, qui sont indissociables de la compréhension que l'on peut avoir de ses dynamiques internes. Paroles et actes sont en accord ou désaccord dans un vécu partagé au quotidien et fournissent, dans l'analyse de leurs effets sur autrui, autant que sur l'un ou l'autre intervenant proche, des éléments de réflexion mais aussi d'expérimentation d'interactions, pour favoriser la compréhension de situations si souvent complexes.

Pour un intervenant, son degré de tolérance à l'écoute de discours dépressifs ou suicidaires, ses réactions à des actes de violence sont des variables individuelles qui ne sont pas nécessairement en corrélation avec un profil quelconque de compétence. Les transferts qui s'opèrent entre le jeune et les intervenants en sont également totalement indépendants. Alors qu'est-ce qui compte en fin de compte ? Nous l'avons vu, la qualité du lien formera le faisceau de variables les plus déterminantes dans une reprise d'un processus résilient et chacun, dans la limite de la bienveillance, a sa place.

La clinique a ses apports indéniables et sa distanciation par rapport au milieu de vie est également un point dont il peut être tiré avantage. Hors de l'évènementiel du quotidien, le thérapeute ou toute autre intervenant dans un cadre individuel ou extérieur à la vie du jeune, aura le bénéfice de la distanciation. Qu'elle soit par rapport au sujet lui-même ou par rapport à son activité quotidienne, nous avons pu comprendre précédemment que la clinique dialogique donne des espaces de liberté par les multiples interprétations possibles des expériences vécues. « Les plus grandes sources de nos souffrances sont nos mensonges qu'on se raconte » (van der Kolk, 2018, p. 45). Or, comme nous l'avons abondamment évoqué dans les fonctions du récit, ce ne sont pas de mensonges qu'il s'agit de traquer et de réprimer. Ces mensonges ont été élaborés avec des buts bien précis que nous pourrions

résumer par ces mots : supporter une réalité de la vie. L'intersubjectivité partagée pour rencontrer le réel au plus près dans une rencontre individuelle comme celle que nous avons proposée n'a d'autre fin que de précisément laisser la fonctionnalisation de l'histoire aller à la rencontre de l'historialisation des fictions élaborées dans le récit (Ricœur, 2007).

En ses compétences et qualités, chacun a sa place pour aider un jeune et nul n'est inutile ou à écarter a priori. Dans la qualité du lien qui pourra s'établir et les mondes de vécus qui entreront en résonance, ce sont des êtres façonnés par leurs histoires respectives qui se rencontreront et créeront du soin. La seule condition à cette mise en action du lien créateur de soin, c'est la bienveillance réciproque qui s'exprimera dans une spirale d'élaboration intersubjective. Mais n'oublions pas un élément qui semble d'une haute importance et qui n'a pas encore été pris en compte, à ce jour, dans l'élaboration de la méthodologie : le corps.

Nous avons établi la centralité du lien à la fois comme élément protecteur et comme source de reconstruction. Les avancées scientifiques, incluant les techniques d'imagerie cérébrale depuis les années 1990, permettent, selon van der Kolk, de mieux comprendre comment les expériences extrêmes affectent nos sensations les plus intimes et notre rapport avec notre réalité physique qu'il décrit comme le « noyau de notre être ». Nous constatons avec lui que le traumatisme n'est pas juste un évènement qui s'est produit dans le passé : « c'est aussi l'empreinte que l'expérience laisse sur l'esprit, le cerveau et le corps, une trace qui a des conséquences persistantes sur la manière dont notre organisme parvient à survivre au présent » (van der Kolk, 2018, p. 37- 38). Comment aborder le corps ?

La peau est l'enveloppe, le conteneur du moi, le lieu des premières carences possibles par des contacts de peau à peau qui n'auraient pas pu offrir les expériences sensorielles suffisamment sécurisantes et contenantes dans le « primat de l'expérience tactile ». « Faute d'un sentiment organisé de la cohésion et des frontières du corps, la distinction claire entre l'expérience interne et l'expérience externe, entre le Soi et les représentations d'objet ne peuvent émerger » (Anzieu, 1995, p. 179). Cela est vrai pour les sujets ayant subi des traumatismes relationnels précoce mais aussi pour tout autre

traumatisé. Il faut parvenir à sortir de la manière dont l'esprit et le cerveau gèrent les perceptions après un traumatisme. Et si la narration de soi permet d'aider significativement, cela ne suffirait toutefois pas à changer les réactions automatiques, physiques et hormonales, d'organismes qui restent hypervigilants, prêts à être agressés ou violés à tous moments, insiste van der Kolk. « Pour qu'il y ait un vrai changement, le corps doit apprendre que le danger est passé et à vivre dans la réalité du présent » (2018, p. 38).

Il y a donc de la place pour des acteurs ou des dispositifs qu'il nous reste à trouver, à inventer. Si les outils d'aide à la narration développés semblent avoir une certaine efficacité, ils n'en restent pas moins lacunaires dans la perspective d'une aide efficace pour envisager les fracas de la vie et leur guérison de manière plus globale. « Les gens normaux ont besoin de reconfirmer périodiquement par des expériences concrètes leur sentiment de base d'un Moi-peau. C'est aussi l'illustration de la nécessité où l'on se trouve, dans les cas de carence graves, de développer des configurations substitutives et compensatoires » (Anzieu, 1995, p. 137).

« Les hommes ne peuvent pas aller mieux sans savoir ce qu'ils savent et sentir ce qu'ils sentent » (van der Kolk, 2018, p. 45). La conscience des besoins humains aussi simples que celui d'un contact de peau à peau avec une personne qui nous sécurise, peut nous aider à comprendre qu'ils étaient essentiels dans la vie. « Les négliger rétrécit l'existence, quelle que soit la grandeur de nos pensées et de nos succès. Guérir [disait Elvin Semrad] dépend de l'expérience empirique. Pour gouverner pleinement sa vie, il faut reconnaître la réalité de son corps, dans toutes ses dimensions viscérales » (van der Kolk, 2018, p. 45).

Alors qui a une quelconque prééminence dans l'approche qu'il conviendrait de privilégier pour espérer apporter l'environnement le plus à même d'offrir des perspectives émancipatoires de toutes ces situations effractantes que nous avons évoquées ? Nous pensons qu'il serait bon de replacer l'ensemble des disciplines dans une perspective où la clinique n'est plus celle d'un sujet, mais bien celle d'axes de développement amputés de jeunes. Car finalement qu'est-ce qui est traité en se confinant dans un présent phénoménologique et symptomatique ? Nous risquons fort de rester dans une clinique du trouble

avéré et de passer à côté de l'essentiel : ce milieu qui sculpte le cerveau comme nous dit Cyrulnik dans de nombreuses interventions, ou encore « Le milieu social interagit avec la chimie cérébrale » (van der Kolk, 2018, p. 55). Loin des déterminismes génétiques quasi exclusifs prévalant encore jusqu'il y a peu, les considérations sur les conditions et l'environnement prennent de plus en plus de place dans la compréhension du développement des enfants et nous offrent à réfléchir sur la manière de penser l'aide que nous pourrions offrir aux jeunes en difficulté et aussi, et peut-être surtout, sur la prévention précoce et la manière de répondre aux signaux d'alarme que de très jeunes enfants peuvent émettre. Mettre au point des incubateurs de résilience a tout son sens et sera toujours nécessaire pour faire face aux traumatismes inattendus et imprévisibles de la vie. Les jeunes que nous rencontrons ne sont pas tous le produit d'une histoire qui les a confrontés à un choc subi et imprévisible, bien loin de là. Leurs trajectoires sont trop souvent faites d'histoires déjà ficelées dans le vécu d'une ou même deux générations qui les ont précédés.

Alors à quelle clinique devons-nous donner une quelconque prééminence ? Celle du jeune patient traumatisé et en grande difficulté ? Ou alors celle du trauma, en se mettant au chevet des causes psychosociales qui ont pu dépasser les protections de l'appareil psychique d'un jeune ou d'un autre ? Nous proposons de répondre par la métaphore de l'œuf ou de la poule. Mais sans en rester là. Il nous semble évident et important de mettre en exergue que les trajectoires de ces jeunes sont largement infléchies par le milieu qui les éduque et des conditions de l'exercice de la parentalité. Comment ont été éduqués ces enfants, quels repères ont-ils reçus, quelles sont les ancrages et les composantes favorables à un développement serein de leurs capacités et de leur identité ?

De multiples études sur la résilience peuvent se combiner avec de nombreuses autres études sur les trajectoires d'évolution des jeunes. Ainsi, à titre d'exemple, Emmy Werner et les enfants qu'elle a observés durant plus de quarante ans ou ces cohortes de jeunes scolarisés que Pourtois et Desmet ont également observés sur une période similaire, montrent combien la qualité et les compétences mobilisables dans le milieu qui a vu naître et grandir ces

jeunes sont des facteurs déterminants dans les chances qu'ils ont de se construire une identité stable et permettant une jouissance épanouie de leurs capacités. Que le milieu soit défavorisé ou qu'il soit au contraire socioculturellement favorisé, ces études montrent qu'il y a des invariants. Il y a bien évidemment un seuil de confort minimal qui ne permet pas de rencontrer les besoins tant de l'enfant que de ses parents et de son entourage en termes de santé, d'hygiène ou de sécurité. Mais pourvu que ces conditions de précarité extrêmes soit écartés – c'est là un enjeu sociétal capital mais sortant de nos propos – c'est l'éducation qui est et reste le pivot central, la variable principale à ajuster pour permettre d'offrir aux jeunes les conditions psychosociales favorables à leur développement.

Mais un rapport de force et de domination, jugé inhérent à l'expansion des politiques de santé publique depuis l'ère moderne, existe. Le journaliste Trécourt parle de « la mainmise du pouvoir sur les corps » par des dispositifs tels que les hôpitaux, les assurances ou encore les politiques de vaccination qui attesteraient d'un souci proclamé de la vie mais néanmoins susceptible d'imposer une norme et, à travers elle, certaines formes de domination. Il reprend la critique de Michel Foucault pour qui « l'assimilation de simples facteurs de risque à de réelles pathologies fait encore aujourd'hui écho au thème de la surmédicalisation » (Trécourt, 2018, p. 63). Nous ne pouvons éluder des rapports de dominance dans le cadre de l'éducation et de la jeunesse. A titre d'exemple, nous avons été surpris de constater le fossé qui sépare l'indépendance, assumée ou non, des parents face à un médecin, qu'il soit psychiatre ou autre, de celle des acteurs de l'aide institutionnelle à la jeunesse qui, à de rares exceptions près, se soumettent aux avis et expertises médicales ou psychologiques. Nous insistons ici sur le fait que les parents pourront souverainement décider, dans la mesure où un risque n'est pas totalement avéré, des soins qu'il souhaite prodiguer ou faire prodiguer à son enfant. Dans toute autre situation où l'autorité parentale est assumée par un tiers, la seule évocation d'un risque sera susceptible de soumettre les choix et les décisions de soins aux avis médicaux.

Cela étant, les parents sont de plus en plus soumis à la tentation de trouver des solutions pour « réparer » (van der Kolk, 2018, p. 58) leurs enfants. La

pathologisation des troubles que peuvent présenter les enfants a provoqué une « révolution médicamenteuse » où « la notion de maladie mentale prive les patients du contrôle de leur destin, et charge les médecins et assurances de régler leurs problèmes. [...] Les antipsychotiques de nouvelle génération, comme l'Abilify, le Risperdal, le Zyprexa et le Seroquel, font partie des médicaments les plus vendus aux Etats Unis. En 2012, les Américains ont dépensé 1 526 228 000 dollars en Abilify, plus que tout autre médicament. [...] Le nombre d'Américains de moins de vingt ans qui prennent des antipsychotiques couverts par Medicaid a triplé entre 1999 et 2008 » (van der Kolk, 2018, p. 59). La compagnie pharmaceutique Johnson et Johnson a été accusée en 2013 de promotion abusive de son médicament Risperdal et a accepté un règlement à l'amiable en payant 2,2 milliards de dollars (van der Kolk, 2018, p. 60).

Mais, selon l'auteur, personne ne demande des comptes aux médecins qui en ont prescrit. Actuellement, aux Etats-Unis, il cite le chiffre d'un demi-million d'enfants prenant des antipsychotiques – et quatre fois plus dans les familles à faible revenu que dans les foyers contractant des assurances privées. « Ces médicaments sont fréquemment utilisés pour rendre plus dociles les enfants maltraités et délaissés. En 2008, des antipsychotiques couverts par Medicaid ont été prescrits à 19045 enfants de moins de cinq ans. [...] Ces médicaments les rendent plus raisonnables et moins agressifs, mais nuisent aussi à la motivation au jeu et à la curiosité, [...] » (van der Kolk, 2018, p. 60).

Ces constats sont terribles et mettent en scène des éléments qui dépassent majoritairement l'entendement de ceux qui ont à éduquer leurs enfants : les parents. Van der Kolk cite le « canon de la maladie mentale » qui négligerait quatre vérités :

1. Notre aptitude à nous entretuer est compensée par notre capacité à nous guérir les uns les autres. Pour le bien-être, les relations et la communauté jouent un rôle capital ;
2. Le langage nous donne le pouvoir d'évoluer et de changer les autres en communiquant nos expériences, ce qui nous aide à les définir et à leur trouver un sens commun ;

3. Nous possédons la faculté de réguler les rouages de notre organisme, dont certaines fonctions prétendument involontaires de notre cerveau, par des activités aussi élémentaires que la respiration, le mouvement et le toucher ;
4. Nous pouvons transformer les conditions sociales pour créer des cadres où les enfants et les adultes peuvent s'épanouir en se sentant en sécurité.

« Quand nous ignorons ces dimensions essentielles de l'humanité, nous privons les malades de moyens de guérir du traumatisme et de retrouver leur autonomie » (van der Kolk, 2018, p. 61). Notons que van der Kolk ne considère pas le traumatisme sous le seul angle du choc traumatique et qu'il entend bien y joindre les traumas développementaux (Developmental Trauma Disorder ; Interpersonal Trauma ; Attachement adversity) et ce qu'il nomme aussi les traumas interpersonnels et les adversités d'un attachement (Spinazzola et al., 2018). Il craint également les limites des médicaments et aussi l'état de patient « qui dépossède, selon lui, le sujet d'un sentiment intérieur du moi » (van der Kolk, 2018, p. 61).

Il ne nous appartient pas de prendre position pour valider ou invalider une pratique ou une autre. Mais il nous semble important de sortir des sentiers battus pour ouvrir la voie à l'ensemble des possibles et garder à l'esprit que l'issue n'est jamais prévisible. Dans le *Traité de résilience assistée*, Ionescu décrit ce qu'offre, selon lui, une psychothérapie : « la possibilité d'établir une relation qui apporte du soutien, qui permet de réfléchir avec quelqu'un d'autre, qui aide à mobiliser l'espoir » (Ionescu, 2011b, p. 20). Le « quelqu'un d'autre » est interpelant dans ces mots. L'auteur précise que de nombreuses personnes ne disposent pas, dans leur entourage, de relations susceptibles de dépasser les difficultés ou l'adversité qu'elles rencontrent. Le cadre propice serait dès lors celui d'un cadre émotionnellement sûre ce que ces personnes ne disposent pas toujours dans leur vie quotidienne (Ionescu, 2011b, p. 20).

Les trajectoires que nous avons pu suivre par le récit mettent toutes en exergue l'importance d'un lien sûr qui aura activé une ressource. Quelle est cette ressource activable et quel lien aura été privilégié pour l'activer ? Il est impossible de le prédire. Mais ce que nous pouvons avancer sans risque

d'erreur, c'est qu'il est toujours utile d'ouvrir le sujet à toutes les représentations possibles de son vécu. Découvrir la trame de son vécu permettra une réappropriation d'un être qui a morcelé un Moi et une reconstruction dans le sens le plus favorable possible à une émancipation des affres du fracas et des compulsions à la répétition.

Alors qui fait quoi ? Nous pensons que nul n'a de prééminence à revendiquer dans l'éducation d'un jeune. Car, en tout état de cause, qu'il ait été traumatisé d'une quelconque manière ou qu'il ait pu jouir d'une éducation sans trop d'égratignures contre son enveloppe psychique, l'enfant reste un enfant et il n'en demeure pas moins un être à éduquer.

Education et émancipation, les termes sont très proches. *Conduire hors de* pour l'un et *sortir de en prenant par la main* pour l'autre, nous voyons immédiatement une notion de sortie, d'extirpation qui se dégage. L'un serait à considérer comme une sortie naturelle de la condition d'enfant pour entrer dans la vie adulte, sans autre procès sur les conditions rencontrées, tandis que l'émancipation pourrait se considérer comme une sortie d'une situation à laquelle le sujet a été confronté sans que celle-ci ne soit ou n'ait été idéale pour son développement, naturelle ou prévisible.

Dans l'adversité, une main a été tendue, le jeune l'a vue et l'a saisie. Qu'il ait pris une route sinuuse ou pas, un jeune qui va bien n'a-t-il pas, au fond de lui, le sentiment chaleureux de la présence plus ou moins proche d'une main sur son épaule³⁴ ? Parents, éducateurs, thérapeutes, intervenants psychosociaux ou simple passant sur son chemin, tous ont à assumer leur responsabilité d'animal social à l'égard des progénitures de notre espèce. Nous avons à transmettre ce qui fait sens dans le vivre ensemble et l'observation des trajectoires de ces jeunes qui nous laissent à penser que rien n'est vain, même les épreuves que certains personnages mal intentionnés peuvent avoir semées sur leur chemin. C'est ça aussi qui fait société humaine. Dans un monde de

³⁴ Nous proposons ici la métaphore de la main tendue pour symboliser l'importance du lien, mais nous ne sous-estimons pas l'importance que peut revêtir la conscience de l'absence de toute main secourable. Une telle situation peut provoquer une prise de position résiliente par une réaction de recentrage du sujet sur ses propres ressources en considérant qu'à présent lui seul peut en sortir en n'attendant plus rien de personne et en allant rechercher ou même éveiller ses propres ressources insoupçonnées (Lani-Bayle, 2012, p. 165).

dualité où même la résilience s'accommode d'un penchant contraire, la désilience, la bienveillance se vit probablement aussi dans le contraste avec son contraire. Les pulsions qui animent sont les résultantes d'une vie où les choix des sujets font connaître les faces sombres et les faces claires des autres autant que d'eux-mêmes. Comme cette jeune qui nous dit que les épreuves vécues n'ont pas été vécues pour rien, nous pouvons faire le postulat que dans le cours d'une vie, tout est source potentielle de rebond.

Mais dans quelle mesure la part de bienveillance qui s'éveille en nous dans ce développement émancipatoire d'un jeune qui a réfléchi et veut agir pour son bien, serait-elle la partie émergée, au présent, du développement du souci de soi et de l'autre au cours de l'évolution de notre espèce ? Nous avons des indications claires sur les stratégies familiales les plus adaptées pour stimuler les comportements attentionnés et altruistes chez l'enfant. Nous pensons, avec Pourtois, Humbeeck et Desmet, qu'un climat familial chaleureux au sein duquel les règles sont clairement expliquées; la création d'un contexte propice aux comportements qui favorisent les attributions prosociales et le façonnement de comportements généreux et attentionnés. « La générosité et l'attention portée aux autres dans la relation interpersonnelle constituent des indicateurs de résilience plus précis. Ils métabolisent, sur le plan attitudinal, les comportements d'offrande et les conduites de coopération apparus précocement dans le développement de l'enfant » (Pourtois et al., 2012, p. 211).

Ces indicateurs de résilience au plan individuel apparaissant sous les traits de conduites de coopération dans le développement de l'enfant, ne nous rappellent-ils pas une autre évolution, celle de l'inclination à la coopération rarement présente chez les autres membres de la famille des hominidés et qui expliquerait comment nous sommes devenus humains (Blaffer Hrdy, 2016) ?

Si la générosité et l'attention portée aux autres dans la relation interpersonnelle constituent des indicateurs de résilience pour un jeune, oserions-nous postuler qu'il en irait de même pour l'humanité ? Être témoin d'une main qui se tend vers un autre que soi, l'étranger à nous-mêmes, dans un allant de bienveillance compassionnelle, serait alors un indicateur de résilience de notre humanité.

L'anthropologue Blaffer Hrdy qui est allée à la recherche des sources des comportements empathiques dans l'évolution de l'humanité nous donne une conclusion qui porte à réflexion sur notre responsabilité de parent, d'éducateur ou de tout autre membre de la société humaine face aux enfants. Nous tenons à la reproduire ici : « A toutes les raisons que les gens peuvent avoir de s'inquiéter pour l'avenir de notre espèce – dont l'habituelle et déprimante litanie de la prolifération nucléaire, du réchauffement climatique, des maladies infectieuses émergentes ou de la chute d'une météorite – ajoutons-en une, qui se rapporte au type d'espèce à laquelle nos descendants qui vivront d'ici quelques millénaires pourraient appartenir. Si l'empathie et la bonne entente ne se développent que dans certaines conditions d'éducation particulières et qu'une part toujours plus grande des membres de l'espèce ne peut les obtenir, mais survit cependant assez longtemps pour se reproduire, quelle qu'ait été la valeur des fondements de la coopération dans le passé, cela n'aura plus aucune importance. La compassion et la recherche de la connexion émotionnelle disparaîtront aussi sûrement que la vision chez les poissons vivant dans les grottes. [...] Je ne doute aucunement que nos descendants, dans plusieurs milliers d'années (que ce soit sur cette planète ou ailleurs), seront des singes bipèdes et créateurs de symboles. Ils disposeront sans doute de compétences technologiques dans des domaines dont nous ne pouvons pas même encore rêver, et ils se montreront aussi compétitifs et machiavéliques que les chimpanzés actuels, et probablement encore plus intelligents que les humains d'aujourd'hui. Ce qui en revanche n'est pas certain, c'est s'ils seront encore humains, de la façon dont nous pensons aujourd'hui qu'elle est distinctive de notre espèce – c'est-à-dire empathiques, curieux des émotions des autres, façonnés par notre lointain héritage de soins communautaires » (Blaffer Hrdy, 2016, p. 328).

Avec Meirieu faisons *le pari de l'éducabilité*, « qui avait, tout au long de l'histoire, fait avancer les pratiques pédagogiques, au fur et à mesure que des hommes et des femmes avaient postulé l'éducabilité de gens réputés jusque-là inéducables » (2009). Et qu'en chaque personne, « il est toujours possible de découvrir un réservoir d'humanité qui lui permet, d'un point de vue psychosocial, de se sentir (re)vivre quand tout le prédispose à s'effondrer et/ou

à disparaître » (Pourtois et al., 2012, p. 320). Et pour ce faire tout ce qui donnera à un jeune la fureur de vivre et de s'épanouir sera déterminant. Qui la lui donnera ? Quel que soit le référentiel théorique ou l'absence de tout autre référentiel que celui de son humanité, celui qui croisera le chemin d'un jeune en difficulté et activera, volontairement ou non, cette fureur de vivre qu'il a en lui sera à la place qui convient pour participer à son émancipation.

Et, quoi qu'il en soit dans sa vie, qu'il y ait trauma ou pas, l'éducation est un art éphémère exercé à l'endroit d'un enfant et qui aura pour finalité d'émanciper l'éduqué de celui qui l'éduque.

9.3 Hypothèses pour demain

Les recherches que nous avons menées et les outils qui ont été développés permettent de tracer des perspectives pour une exploitation ultérieure.

Nous pouvons proposer des hypothèses qui nous semblent pertinentes mais qui demanderaient des études approfondies pour être explorées plus en profondeur et, dans la mesure du possible, confirmées.

Comme nous l'avons indiqué, nous avons pratiqué un nombre de récits ontographiques supérieur à ceux rapportés pour nos travaux et de nombreux récits n'ont pas été exploités dans le sens strict de nos objectifs de recherche. Comme souligné aussi, nos entretiens ont souvent divergé de l'objectif initial pour rencontrer un autre objectif : l'intérêt direct du jeune ou l'assistance aux intervenants psychosociaux. Il y a donc une masse informelle d'informations qui, même si elle ne peut être exploitée directement, permet d'ouvrir à la réflexion et à la formulation d'hypothèses.

1) Hypothèse n°1

Parmi notre population de jeunes, un seul semblait n'avoir connu, de sa mémoire, qu'un environnement avec une figure d'attachement stable et qui l'avait sécurisé. A l'aube de ses 3 ans, il avait été placé dans une structure d'accueil de type familial avec un responsable à demeure. Dès son arrivée, un lien puissant s'est noué entre eux. Il a connu des périodes très difficiles. Les tensions et rebondissements dans sa famille, où il retournait quand c'était possible, ont été nombreux. Mais son lien principal avec l'éducateur à demeure

dans la structure d'accueil est resté fort. A ses 16 ans, la rupture du lien physique quotidien a été rendue nécessaire pour son autonomisation dans une autre structure d'accueil pour adolescents. Cette rupture a été problématique.

Mais ce qui ressort de particulier dans le cours du récit de ce jeune, c'est qu'il ne franchira jamais la limite de la désilience. Beaucoup d'événements pénibles l'y ont poussé, mais jamais il ne se laissera aller dans ce sens malgré de nombreuses influences dans son environnement pour se développer *envers et contre tout, sans scrupule*.

A la lumière de cet exemple, extrapolé par d'autres récits informels que nous avons pratiqués, nous proposons l'hypothèse suivante :

Un sujet ayant construit son identité sur une figure d'attachement stable serait immunisé contre la désilience.

2) Hypothèse n°2

Nous n'avons pas de récits formels sur lesquels nous baser pour formuler cette deuxième hypothèse, mais il nous semble pertinent de le faire sur la base de récits ontographiques pratiqués avec des adultes. Comme nous l'avons indiqué, les sujets adultes qui se sont livrés à l'expérience le faisaient pour deux raisons principales : soit pour l'expérience de la pratique de l'outil sur eux-mêmes, soit pour tenter de démêler un nœud existentiel. Burnout, sentiment de ne plus être à sa place dans sa profession ou dans sa vie sentimentale sont parmi les raisons qui ont été évoquées pour tenter l'expérience du récit sur eux-mêmes. Mais nous pouvons aussi penser que la première raison était un prétexte bien commode pour accéder l'autre...

Nous avons donc pratiqué également le récit avec des sujets bien différents de nos jeunes. Adultes, ils ont le recul pour porter un regard plus critique sur les fondements de leur éducation. Un cadre rigoureux avec une posture réflexive a pu générer chez certains des velléités de rébellion dans leur jeunesse. S'il y a eu des débordements et des excès à l'adolescence, ces sujets gardaient une conscience minimale de l'utilisation compensatoire et temporaire de ces stratégies. Dès lors, des stratégies que nous avons définies de désistantes comme « à quoi bon » ou de « c'est la vie » semblent avoir rapidement cédé le pas pour s'ancrer dans le pôle de la résistantes. Nous pensons que ces

itinéraires seraient en phase avec les facteurs de protection que nous avons abordés (p.135).

Nous pouvons, sur cette base, formuler cette hypothèse :

Un sujet ayant vécu dans un milieu éducatif réflexif et cadrant globalement accepté par lui, n'emprunterait pas un itinéraire de désistance marquée, même s'il subit un fracas.

3) Hypothèse n°3

Des jeunes rencontrés ont témoigné de ce fond du trou qui les renvoie à eux-mêmes sans plus d'issue possible, comme un cul-de-sac où on ne peut plus, pour s'en sortir, que se retourner de manière réflexive sur soi-même. Que se passe-t-il alors dans ce dialogue intérieur ? Nous pouvons formuler l'hypothèse d'une confrontation à la finitude et esquisser des perspectives métaphysiques : « *Je n'étais plus que l'ombre de moi-même. Vraiment, je m'étais perdue, je n'avais plus confiance, je n'avais plus contact avec moi-même, mon moi intérieur.* » (exemple issu d'une transcription mise en Annexe 2). Il semble alors qu'une fureur de vivre pour *en sortir grandi* prenne le pas sur l'anxiété et la dépression.

Une tension intérieure puissante pousserait alors le jeune à sortir des limites du confort illusoire de la désilience. La composante conative de sa construction identitaire (voir le paradigme des douze besoins présenté p.201) inverserait sa polarité pour sortir de l'involution psychosociale et permettrait au sujet désilient de sortir d'une construction idéologique basée sur des valeurs d'involution psychosociale.

Nous formulons dès lors l'hypothèse suivante :

Quand un jeune a emprunté un itinéraire désilient, une quête de valeurs serait à la base d'un revirement vers l'axe de la résilience si le jeune trouve alors un activateur de résilience adéquat et opportun pour le faire quitter la désilience.

4) Hypothèse n°4

Cette dernière hypothèse est en lien avec la précédente dans le sens où c'est le point bascule qui est scruté. Dans l'hypothèse précédente, nous interrogeons l'axe conatif et des valeurs qui s'en dégagent. Ici, ce serait le réservoir de

puissance de vie qui serait interrogé sous l'angle de la qualité de l'étayage du Moi Idéal.

De nombreux jeunes que nous avons rencontrés ont un sentiment de toute-puissance qui barricade l'accès à une forme suffisamment élaborée de réflexivité. Nous pouvons à ce sujet reprendre les facilitateurs de la réflexivité que nous avons présentés comme la mentalisation ou le locus de contrôle.

Nous formulons dès lors l'hypothèse suivante :

Il existe une corrélation entre la capacité de reprise d'un développement résilient et la qualité de l'étayage du Moi Idéal.

CONCLUSION

Il est possible, par l'exploitation du radar de résilience combiné aux autres outils du récit ontographique, de visualiser les chemins parfois tortueux que prennent les itinéraires de résilience de jeunes aux parcours difficiles. La *désilience*, définie ici comme une aliénation au fracas dans laquelle le jeune se développe envers et contre tout, sans scrupule pour lui ou pour les autres, semble être pour eux un chemin souvent emprunté. Le besoin de cohérence identitaire, particulièrement à ce moment de grande reconfiguration qu'est l'adolescence, pourrait imposer à certains itinéraires de résilience de faire temporairement ces expériences. Mais ce n'est là qu'une hypothèse.

Outre d'aider les jeunes à construire le sens de leur vie à partir de leur histoire, l'ensemble des outils devraient permettre d'analyser à l'avenir les hypothèses que nous avons formulées et les déterminants éventuels de tels ou tels patterns d'itinéraires. Ces données devraient permettre d'encore mieux comprendre les chemins parfois tortueux et dès lors de mieux les accompagner dans leur construction identitaire difficile vers un néo-développement émancipateur, pour en sortir grandis. « Avec la résilience, le temps suspendu, arrêté se remet en marche en métabolisant la part du passé qu'il contient. Un nouveau développement émancipatoire peut dès lors débuter et s'épanouir » (Pourtois J.-P., Humbeeck B. et Desmet H., 2012, p.22). L'élaboration de la méthodologie du récit ontographique, outre de répondre à la question de recherche, avait pour but de remettre en marche la part de ces sujet KO qui ne demande qu'à grandir. Pour ce faire, nous n'avons à ce jour pas trouvé mieux que de les aider à donner du sens à leur passé, quel qu'il soit. Nous n'avons nullement la prétention d'être des maïeuticiens, mais nous posons l'hypothèse pour une recherche ultérieure, que le récit ontographique est un incubateur de résilience.

« Redonner voix à ce monde, le faire chanter, voilà qui ne relève pas de notre seule compétence, mais qui n'est pas non plus hors de notre pouvoir. Il n'est pas trop tard pour commencer aujourd'hui à œuvrer à la qualité de notre relation au monde – à la fois individuellement et ensemble, politiquement. *Un*

*monde meilleur est possible*³⁵, un monde où il ne s'agit plus avant tout de disposer d'autrui mais de l'entendre et de lui répondre » (Rosa, Zilberfarb et Raquillet, 2018, p. 527).

Nous espérons y avoir contribué à notre mesure et ne lâchons pas nos outils.

³⁵ C'est l'auteur qui le souligne

CITATIONS

*Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis,
Je dois le chercher là où il est, et commencer là, justement là.
Celui qui ne sait pas faire cela, se trompe lui-même
Quand il pense pouvoir aider les autres.
Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui,
Mais d'abord comprendre ce qu'il comprend.
Si je n'y parviens pas, il ne sert à rien
Que je sois plus capable et plus savant que lui.
Si je désire avant tout montrer ce que je sais,
C'est parce que je suis orgueilleux
Et que je cherche à être admiré de l'autre plutôt que de l'aider.
Tout soutien commence avec humilité
Devant celui que je veux accompagner ;
Et c'est pourquoi je dois comprendre qu'aider
N'est pas vouloir maîtriser, mais vouloir servir.
Si je n'y arrive pas,
Je ne puis aider l'autre.*

Soren KIERKEGAARD, philosophe danois (1813-1855)

L'avenir, c'est du passé en préparation.

Pierre Dac

BIBLIOGRAPHIE³⁶

- Albert, D., Chein, J. et Steinberg, L. (2013). The Teenage Brain: Peer Influences on Adolescent Decision Making. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114- 120. doi:10.1177/0963721412471347
- Ameisen, J.-C. (2007). Nous vivons dans l'oubli de nos métamorphoses... *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 62e année(6), 1253- 1283.
- Anaut, M. (2012). Résilience affective. Dans B. Cyrulnik et G. Jorland (dir.), *Résilience. Connaissances de base*. Paris : Odile Jacob.
- Anaut, M. (2015). *Psychologie de la résilience*. Paris : A. Colin.
- Anaut, M. (2016). Ecriture, récit de vie et travail d'exonération psychique. Dans *Récit et résilience, quels liens ?* Paris : L'Harmattan.
- Anzieu, D. (1995). *Le moi-peau*. Paris : Dunod.
- Bardin, L. (2016). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bivort, P., Daveloose, J., De Keyser, A., Meynckens-Fourez, M., Vander Borgh, C., Kinoo, P., ... Delion, P. (2017). *Éduquer et soigner en équipe: manuel de pratiques institutionnelles*.
- Blaffer Hrdy, S. (2016). *Comment nous sommes devenus humains: les origines de l'empathie*. Breuillet : Editions l'Instant Présent.
- Bokanowski, T. (2002). Traumatisme, traumatique, trauma. *Revue française de psychanalyse*, 66(3), 745. doi:10.3917/rfp.663.0745

³⁶ La bibliographie a été réalisée à l'aide du logiciel Zotero en appliquant le style APA de l'Université de Montréal.

Bonneville, E. (2008, 2 décembre). *Pathologie des traumatismes relationnels précoce*s. *Comprendre et accueillir les liens en souffrance*. Université Lumière Lyon 2, Lyon.

Botdorf, M., Rosenbaum, G. M., Patrianakos, J., Steinberg, L. et Chein, J. M. (2017). Adolescent risk-taking is predicted by individual differences in cognitive control over emotional, but not non-emotional, response conflict. *Cognition and Emotion*, 31(5), 972-979. doi:10.1080/02699931.2016.1168285

Boulard, A. (2012, décembre). *De l'humeur dépressive à la dépression chez l'adolescent: statistique et narrativité* (PhD Thesis). Université de Liège, Liège.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 69-72. doi:10.3406/arss.1986.2317

Carignan, L. (2000). Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation. Alex Laine, Paris, Desclée de Brouwer, 1998, 276 p. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(2), 209. doi:10.7202/000824ar

Chabot, A. (2014, 7 septembre). *Capacité de mentalisation et jeu de l'enfant: proposition d'une méthode d'évaluation par l'observation du jeu* (Psychologie). Université de Cherbrooke, Cherbrooke.

Chein, J., Albert, D., O'Brien, L., Uckert, K. et Steinberg, L. (2011). Peers increase adolescent risk taking by enhancing activity in the brain's reward circuitry: Peer influence on risk taking. *Developmental Science*, 14(2), F1-F10. doi:10.1111/j.1467-7687.2010.01035.x

Chiche, S. (2015). Les théories de l'attachement, d'hier à aujourd'hui. Dans V. Bedin et H. Lhéréré (dir.), *L'enfant et le monde*. Auxerre : Sciences Humaines.

Cyrulnik, B. (2006). *De chair et d'âme*. Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2009, 16 juillet). Ce qui nous tient debout, dialogue entre Boris Cyrulnik et Luc Ferry. *psychologie.com*. Repéré 27 avril 2018, à <http://www.psychologies.com/Moi/Se-connaitre/Estime-de-soi/Articles-et-Dossiers/Avoir-confiance-en-soi-et-dans-la-vie/Ce-qui-nous-tient-debout-dialogue-entre-Boris-Cyrulnik-et-Luc-Ferry>

Cyrulnik, B. (2012). Limites de la résilience. Dans B. Cyrulnik et G. Jorland (dir.), *Résilience. Connaissances de base*. Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2013, mars). Conférence à la Librairie Mollat: Sauve-toi, la vie t'appelle. Repéré à <https://youtu.be/OSFsBihsSnE>

Cyrulnik, B. et Duval, P. (dir.). (2006). *Psychanalyse et résilience*. Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik, B. et Jorland, G. (dir.). (2012). *Résilience: connaissances de base*. Paris : Odile Jacob.

Davoine, L. et Méda, D. (2008). *Place et sens du travail en Europe: une singularité française?* Noisy-le-Grand : Centre d'études de l'emploi.

de Gaulejac, V. (2002). L'ego sociologicus. *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 113(2), 347- 351. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2002-2-page-347.htm>

de Gaulejac, V. et Legrand, M. (2010). *Intervenir par le récit de vie*. Paris : Diffusion.

de Villers, G. (2011). L'approche autobiographique : regards anthropologique et épistémologique, et orientations méthodologiques. Récit d'un itinéraire. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(42- 1), 25- 44. doi:10.4000/rsa.653

Delage, M. (2005). La thérapie du couple et de la famille revisitée à travers la théorie de l'attachement. *Thérapie Familiale*, 26(4), 407. doi:10.3917/tf.054.0427

Delage, M. (2008). L'attachement à l'adolescence.: Applications thérapeutiques. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, n° 40(1), 79. doi:10.3917/ctf.040.0079

Delage, M. (2012). Résilience et famille. Dans B. Cyrulnik et G. Jorland (dir.), *Résilience. Connaissances de base*. Paris : Odile Jacob.

Depaulis, A. (2008). *Le complexe de Medée quand une mère prive un père de ses enfants*. Bruxelles : De Boeck.

Deschamps, R. et Moulligner, A. (2005). La mémoire et ses troubles. *EMC - Neurologie*, 2(4), 505- 525. doi:10.1016/j.emcn.2005.07.003

Dumas, J. E. (2015). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Dupont, J.-C. (2008). Éric Kandel : de la mémoire à l'idéal de la psychiatrie biologique. *Les Cahiers du Centre Georges Canguilhem*, 2(1), 115. doi:10.3917/ccgc.002.0115

- Elsey, J. W. B., Van Ast, V. A. et Kindt, M. (2018). Human memory reconsolidation: A guiding framework and critical review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 144(8), 797- 848. doi:10.1037/bul0000152
- Gallese, V. (2014). Bodily selves in relation: embodied simulation as second-person perspective on intersubjectivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1644), 20130177- 20130177. doi:10.1098/rstb.2013.0177
- Giacobino, A. (2018). *Peut-on se libérer de ses gènes ?: l'épigénétique*.
- Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle*. 1-2. Paris : J'ai lu.
- Grondin, J. (2015). *Où va l'herméneutique?* Paris : Éd. de Minuit.
- Grondin, J. (2017). *L'herméneutique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ionescu, S. (2011a). Le domaine de la résilience assistée. Dans S. Ionescu (dir.), *Traité de résilience assistée*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ionescu, S. (2011b). *Traité de résilience assistée*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ionescu, S. (2012). Origine et évolution du concept de résilience. Dans B. Cyrulnik et G. Jorland (dir.), *Résilience. Connaissances de base*. Paris : Odile Jacob.
- Kandel, E. R. (2003). La biologie moléculaire de la mémoire : un dialogue entre gènes et synapses. *médecine/sciences*, 19(5), 625- 633. doi:10.1051/medsci/2003195625

- Lani-Bayle, M. (2012). Histoire de vie et résilience. Dans B. Cyrulnik et G. Jorland (dir.), *Résilience. Connaissances de base*. Paris : Odile Jacob.
- Lani-Bayle, M. et Slowik, A. (2016). *Récits et résilience, quels liens? chemins de vie*. Paris : Éditions L'Harmattan. Repéré à <http://www.harmatheque.com/ebook/9782343090825>
- Laurens, S. et Kozakaï, T. (2003). Pierre Janet et la mémoire sociale. *Connexions*, 80(2), 59. doi:10.3917/cnx.080.0059
- Lee, S.-H., Kwak, C., Shim, J., Kim, J.-E., Choi, S.-L., Kim, H. F., ... Kaang, B.-K. (2012). A cellular model of memory reconsolidation involves reactivation-induced destabilization and restabilization at the sensorimotor synapse in Aplysia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(35), 14200- 14205. doi:10.1073/pnas.1211997109
- Leibovici, M. (2014). De Ricœur à Foucault : en finir avec l'herméneutique de soi ?: Quand transfuges et parias racontent leur vie. *Tumultes*, 43(2), 107. doi:10.3917/tumu.043.0107
- Lejeune, A. et Delage, M. (2017). *La mémoire sans souvenir*. Paris : Odile Jacob.
- Lejeune, A. et Ploton, L. (2012). Résilience et vieillissement. Dans B. Cyrulnik et G. Jorland (dir.), *Résilience. Connaissances de base*. Paris : Odile Jacob.
- Linard, M. (2004). La relation entre praticiens et chercheurs en Sciences de l'Education. *Agir et Chercher*, (8), 9. Repéré à <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/352>

- Mauger, G. (2006). Sur la violence symbolique. Dans H.-P. Müller et Y. Sintomer (dir.), *Pierre Bourdieu, théorie et pratique* (p. 18). Paris : La Découverte.
- Mauss, M. (2002). *Rapports réels et pratique de la psychologie et de la sociologie* (Classiques des sciences sociales). Chicoutimi : J.-M. Tremblay. doi:10.1522/cla.mam.rap
- Méda, D. (2015). *Le travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité: Les soirées de l'enpj. *Les Cahiers Dynamiques*, 43(1), 4. doi:10.3917/lcd.043.0004
- Miljkovitch, R., Morange-Majoux, F. et Sander, E. (2017). *Psychologie du développement*. Repéré à <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=sciencedirect&eurl=http://www.sciencedirect.com/science/book/9782294754661>
- Moriau, J. (2004). *L'impossible prise en charge des jeunes à la limite de l'aide à la jeunesse et de la psychiatrie* (JDJ). Liège : Journal du droit des jeunes. Repéré à <http://www.jdj.be/jdj/archiveViewer.php?j=233>
- Morin, E. M. (1996). *Psychologies au travail*. Montréal : G. Morin.
- Morin, E. M. (2012). Efficacité organisationnelle, sens du travail et santé des personnes. HEC Montréal. Repéré à http://www.fondation-travailsantementale.qc.ca/site_fondation_2008/morin.pdf
- Niewiadomski, C. (2015). Les histoires de vie de collectivité. Dans V. de Gaulejac et M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie*. Toulouse : Erès.

- Niewiadomski, C. et Villers, G. de (dir.). (2003). *Souci et soin de soi: liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*. L'Harmattan.
- Paquette, D. (2004). La relation père-enfant et l'ouverture au monde. *Enfance*, 562(2), 133- 147.
- Paquot, T. (2007). Récits de vie et conquête de soi : Henri Desroche et Paul-Henry Chombart de Lauwe. *Hermès*, (48), 155. doi:10.4267/2042/24116
- Parker, E. S., Cahill, L. et McGaugh, J. L. (2006). A Case of Unusual Autobiographical Remembering. *Neurocase*, 12(1), 35- 49. doi:10.1080/13554790500473680
- Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation: genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle. SciELO. Repéré à scielo.br/pdf/ep/v32n2/fr_a09v32n2.pdf
- Pourtois, J.-P. (2009). *La bientraitance en situation difficile: comment soutenir des enfants et des adolescents vulnérables*. Paris : L'Harmattan.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite: socialisation et individualisation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2009). *L'éducation postmoderne*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2015). *L'éducation émancipatrice: de la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*. Savigny-sur-Orge : Editions Philippe Duval.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2019). *Fondements épistémiques de la résilience ou comprendre et expliquer la « fureur de vivre »*. Diapos, Education et Famille asbl, Université de Mons.

Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2001a). Les points-charnières de la recherche scientifique. *Recherche en soins infirmiers*, (65).

Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2006b). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative: Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : A. Colin.

Pourtois, J.-P., Humbeeck, B. et Desmet, H. (2011). Résistance et résilience assistée: contribution au soutien éducatif et psychosocial. Dans S. Ionescu (dir.), *Traité de résilience assistée*. Paris : Presses universitaires de France.

Pourtois, J.-P., Humbeeck, B. et Desmet, H. (2012). *Les ressources de la résilience* (1re édition). Paris : Presses Universitaires de France.

Prairat, E. (2009). Lectures plurielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 81. doi:10.3917/lsdle.423.0081

Ricœur, P. (2007). *Le temps raconté*. Paris : Éd. du Seuil.

Ricœur, P. (2015). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions Points.

Rosa, H., Zilberfarb, S. et Raquillet, S. (2018). *Résonance: une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.

Roussillon, R. (2015, 1 avril). Théorie Psychanalytique du traumatisme.
ReneRoussillon. Repéré à

<https://reneroussillon.com/traumatismes/theorie-psychanalytique-du-traumatisme/>

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(02), 335- 344. doi:10.1017/S0954579412000028

Siméant, J. (2001). Entrer, rester en humanitaire : des fondateurs de MSF aux membres actuels des ONG médicales françaises. *Revue française de science politique*, 51(1), 47. doi:10.3917/rfsp.511.0047

Spinazzola, J., van der Kolk, B. et Ford, J. D. (2018). When Nowhere Is Safe: Interpersonal Trauma and Attachment Adversity as Antecedents of Posttraumatic Stress Disorder and Developmental Trauma Disorder: Interpersonal Trauma and Developmental Trauma Disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 31(5), 631- 642. doi:10.1002/jts.22320

Terrisse, B., Lefebvre, M.-L. et Larose, F. (2000). L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle de 4 et 5 ans de milieu socioéconomiquement faible. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 4(2), 103- 127.

Theys, A. (2006). *Approche psychodynamique de la résilience* (Psychologie Clinique). Université de Nancy 2, Nancy.

Trécourt, F. (2018). Philosophie du soin et de la médecine. *Sciences Humaines*, (53). Repéré à https://www.scienceshumaines.com/philosophie-du-soin-et-de-la-medecine_fr_40191.html

Trekker, A. (2015). Ecrire pour (re)tracer son histoire de vie. Dans V. de Gaulejac et M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie*. Toulouse : érès.

van der Kolk, B. (2018). *Le corps n'oublie rien: le cerveau, l'esprit et le corps dans la guérison du traumatisme*. Albin Michel.

Vargas-Thils, M. (2015). Le récit de vie comme pratique clinique. Dans V. de Gaulejac et M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie*. Toulouse : érès.

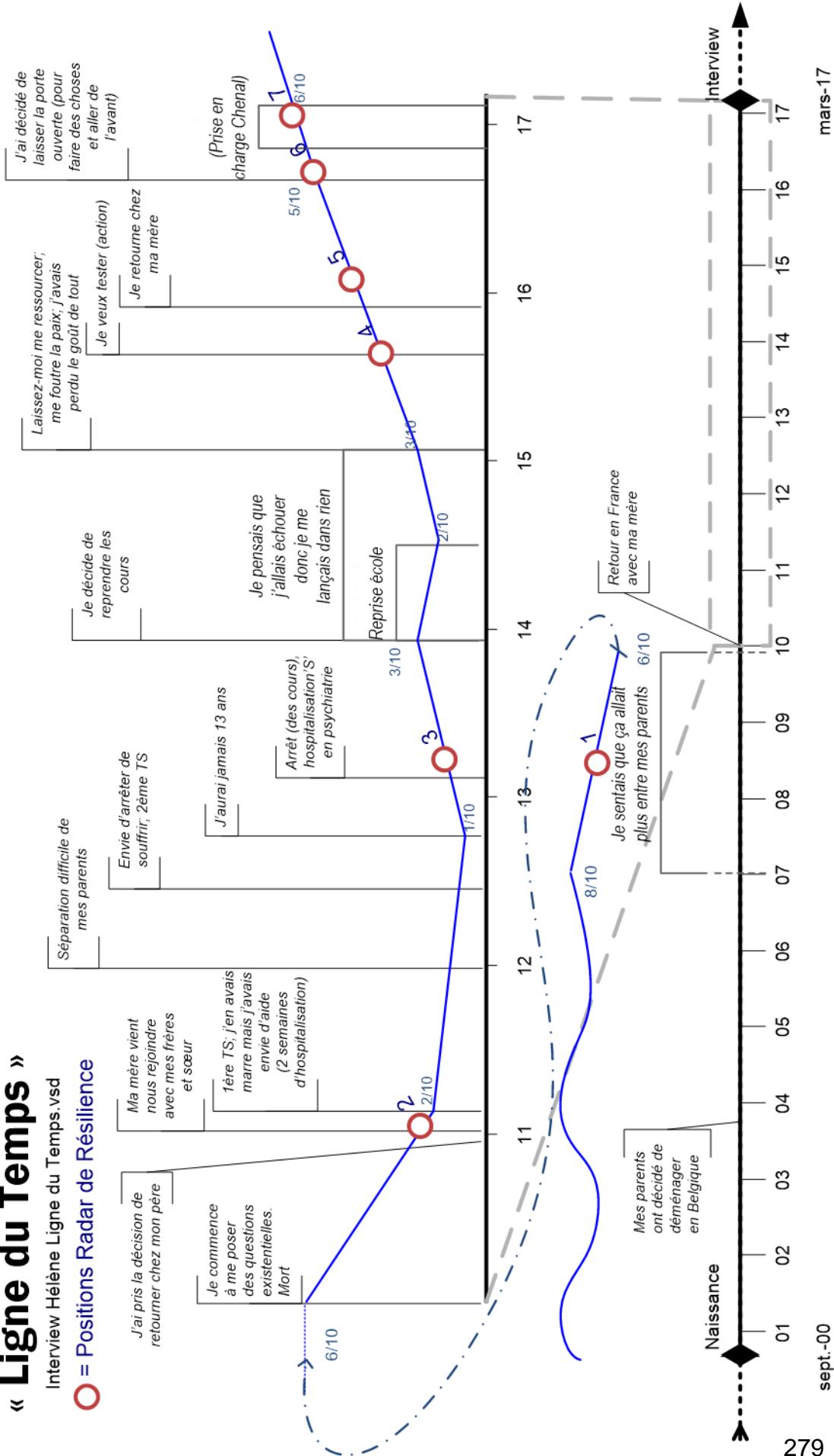
ANNEXE 1

Exemples d'itinéraires et de lignes du temps

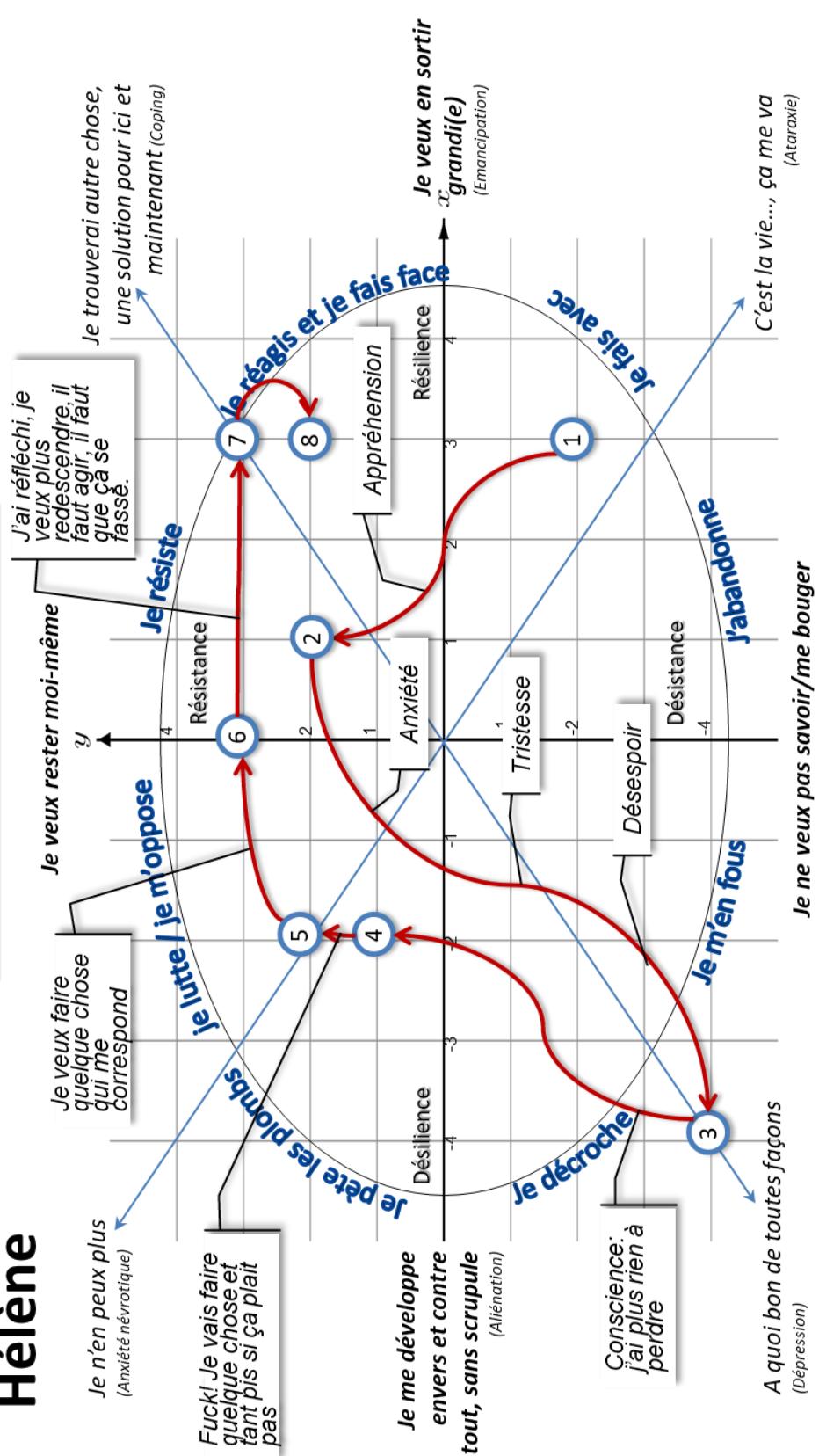
« Ligne du Temps »

Interview Hélène Ligne du Temps.vsd

○ = Positions Radar de Résilience



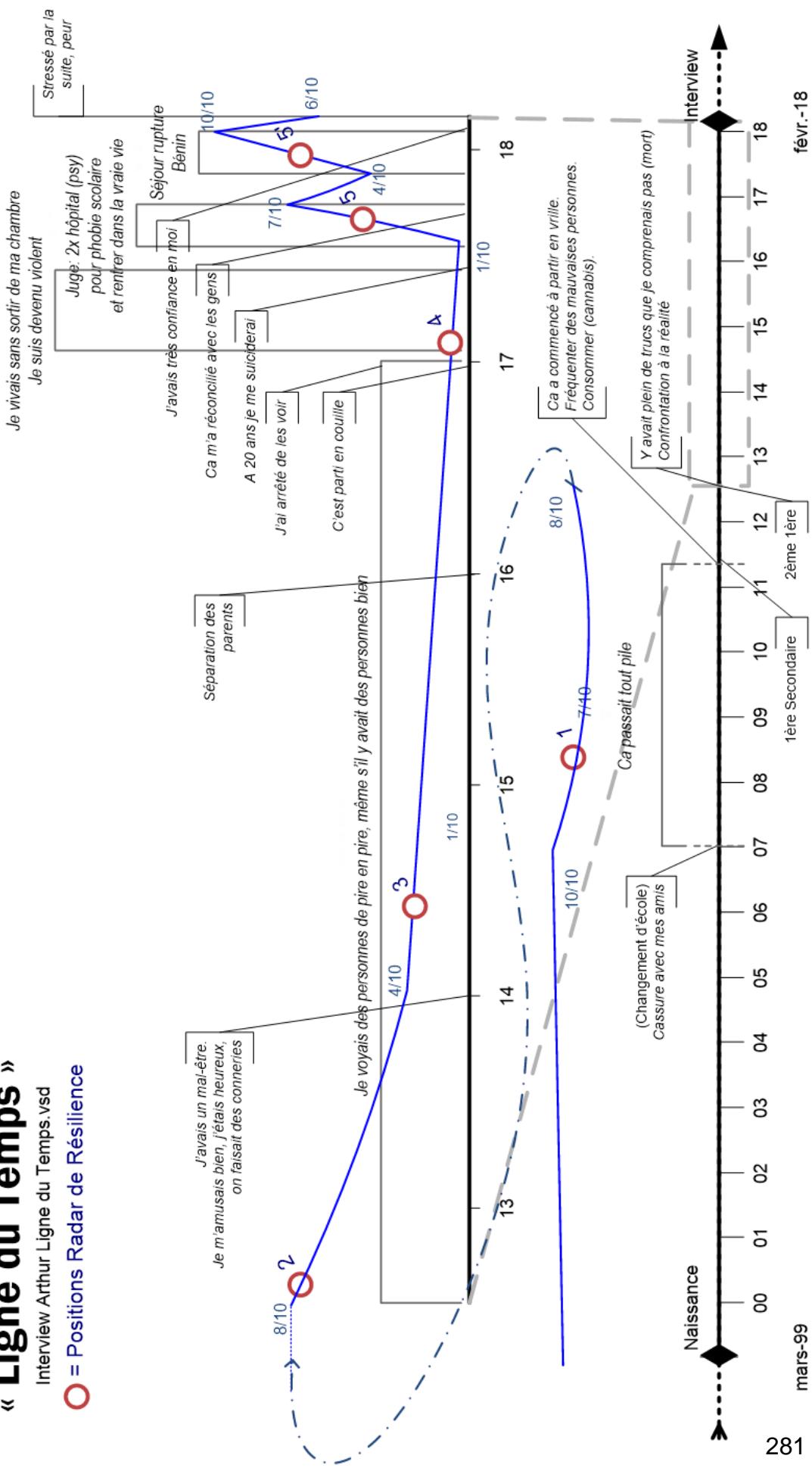
Radar de résilience*

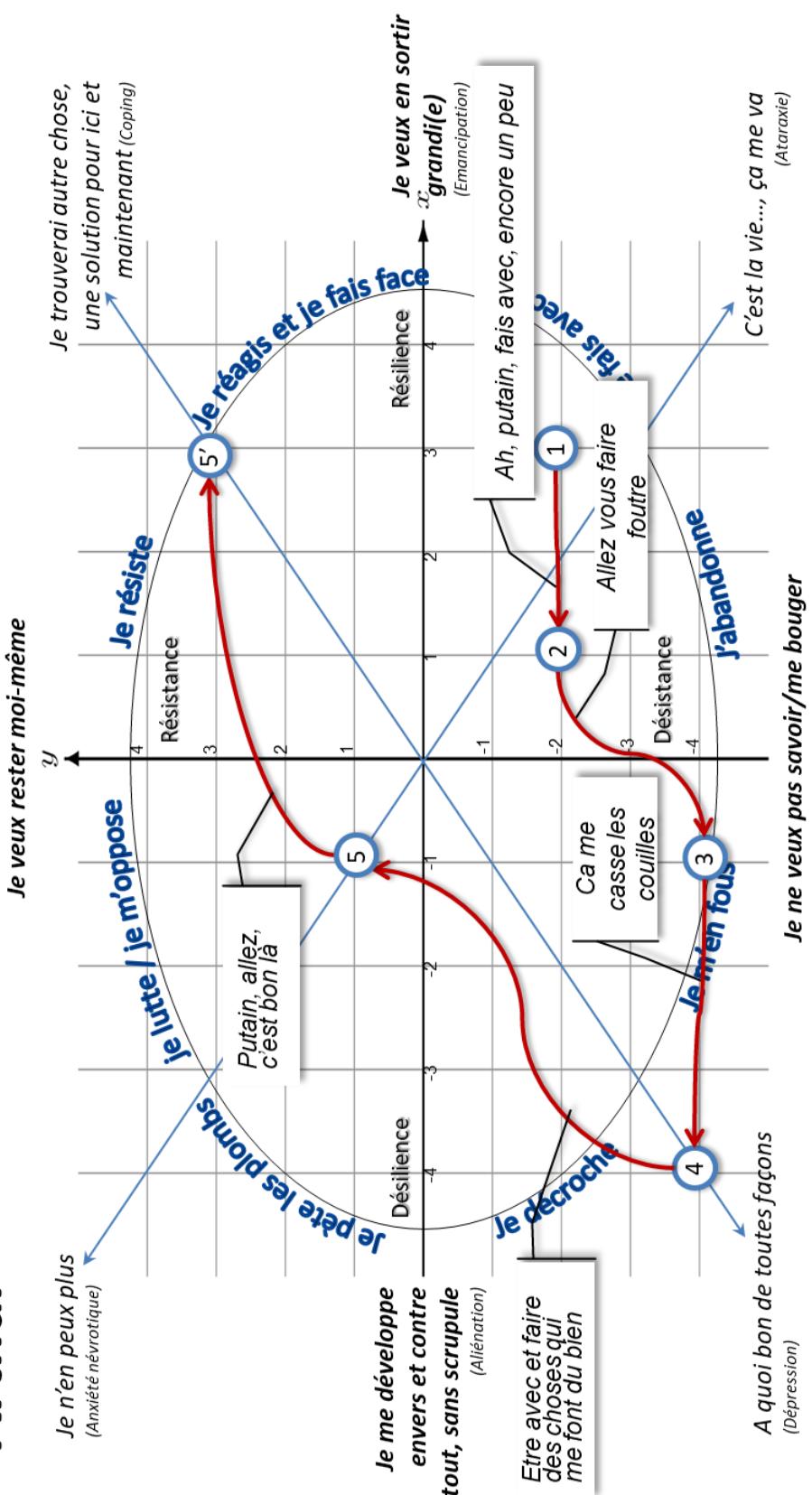


« Ligne du Temps »

Interview Arthur Ligne du Temps.vsd

○ = Positions Radar de Résilience

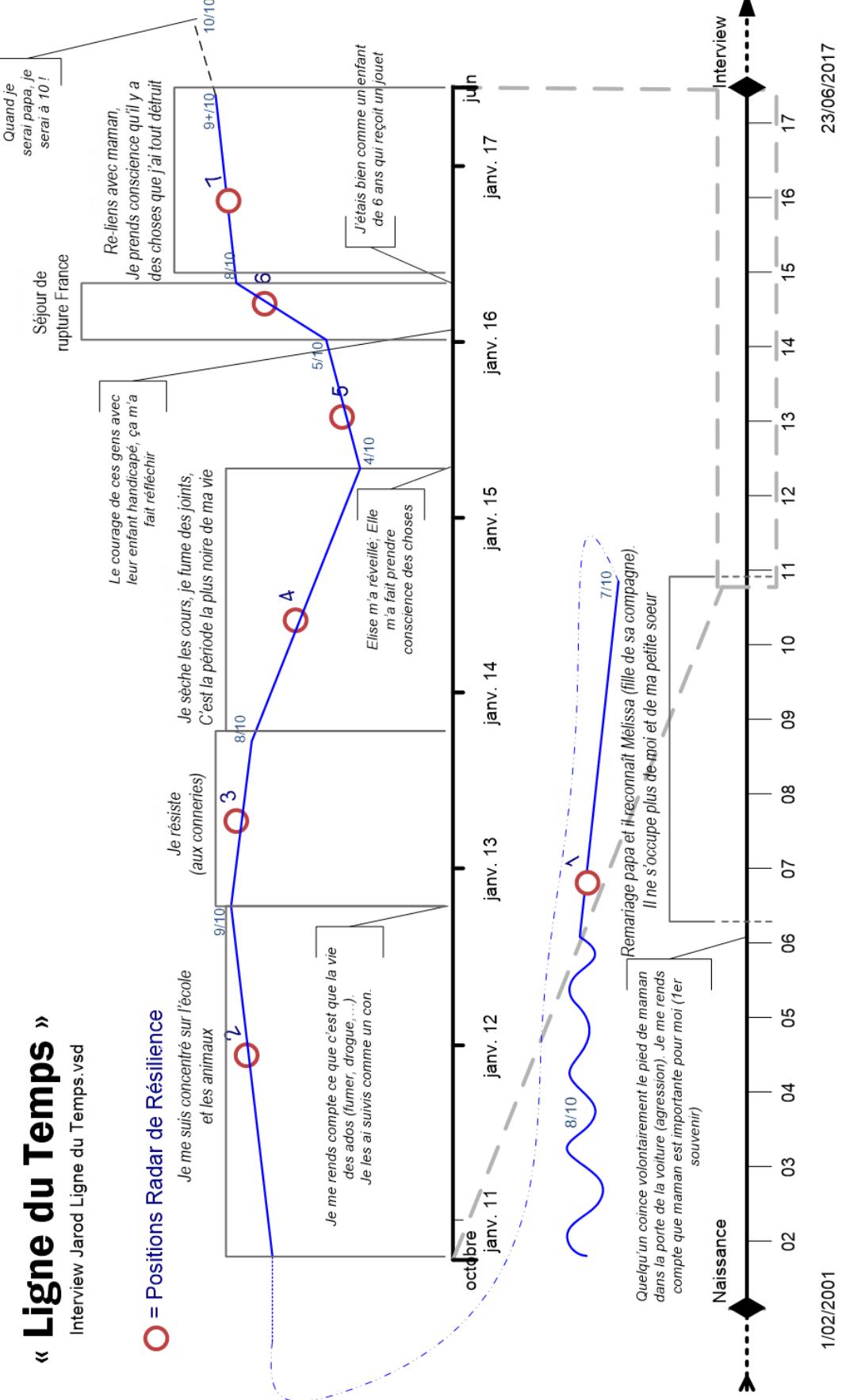




« Ligne du Temps »

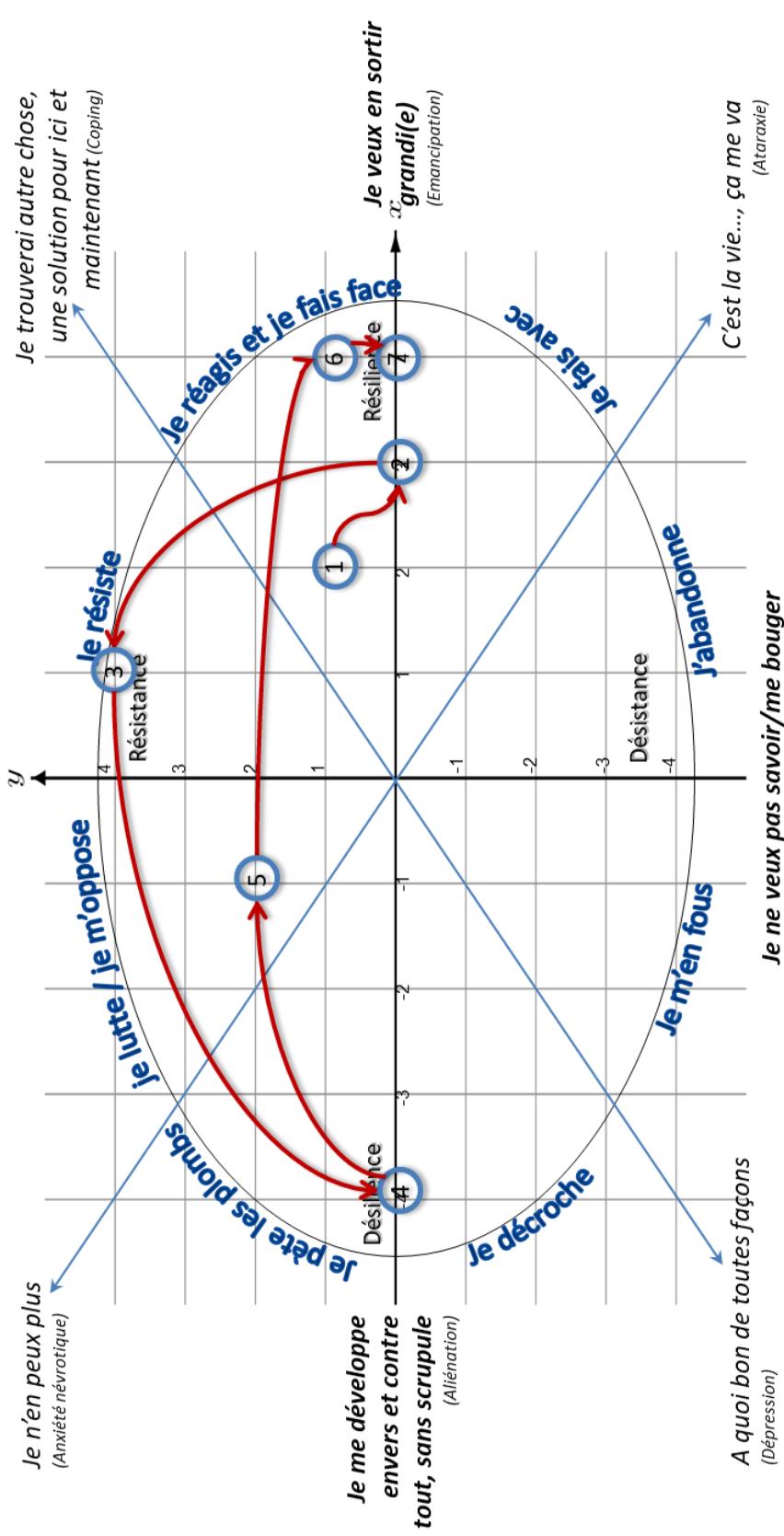
Interview Jarod Ligne du Temps.vsd

○ = Positions Radar de Résilience



Radar de résilience*

Jarod



ANNEXE 2

=====

=====

=

=====

=====

Entretien exporté depuis Sonal (v.2.0)

=====

=====

15_Monica_A_1.WAV

Caractéristiques :

Sequence: 15

Date: 05/08/16

Centre: Amarrage

Projet spécifique de raccrochage: Séjour de rupture au Bénin

Prenom: ALIAS

Genre: F

Age: 19

Nombre de rencontre: 3

Rencontre Nr: 1

Enfant_s: 0

Perspective: Résilience

Observations :

Née en 1997, fille unique née d'un jeune couple de 18 ans. Sa mère est française et son père marocain. Elle a un demi-frère du côté de son père. A 4

ans, en raison de la violence de son père, elle quitte la France avec sa mère et laisse là sa famille. Il y a 4 ans, son père a été incarcéré. Depuis qu'elle a 14 ans, elle sera placée dans différentes institutions.

[16,6] [>Question?]: Qu'est-ce qu'on t'a dit de moi?

[>R1]: Eh bien on m'a dit que vous étiez un chercheur scientifique, et que vous allez m'aider à mieux, à comprendre un peu tout ce qui m'arrivait dans ma vie, à faire des liens peut-être et à comprendre ce qui a fait que j'en suis arrivée là dans ma vie, pourquoi et qu'est-ce qui fait que j'ai tel comportement, enfin à mieux comprendre tout ça quoi.

Et du coup, quand on m'a dit ça j'étais très contente parce je suis quelqu'un qui aime bien l'introspection, se poser des questions et tout ça.

Je veux faire des études de psychologie.

Mais plutôt 3 ans au total au lieu de faire les 5 ans à l'unif. 5 ans à l'unif ça me plaisait moins, donc voilà, je vais commencer par ça et puis peut-être que je ferai un master à l'unif. On verra bien. On vise petit échelon par petit échelon.

Du coup j'étais emballée, oui, quand j'ai entendu ça.

[>Question?]: Monica (Alias) alors?

[>R1]: Oui, vous voulez mon nom de famille ou pas?

[166,2] [>Question?]: Non, ...

[176,2] [>R1]: C'est pas l'essentiel, c'est ça?

[>Question?]: Non.

[>Question?]: Le cadre de ma recherche, c'est de comprendre ce qui se passe. Le sujet principal c'est qu'il y a des gens qui se prennent des portes dans la figure, il y en a qui ne s'en prennent pas ou qui n'ont pas l'impression de s'en être pris. Et en tous cas ceux qui s'en prennent, il y en a qui se relèvent plus ou moins facilement, il y en a qui ne se relèvent pas, il y en a qui ont des cicatrices plus ou moins profondes, il y en a qui arrivent à cicatriser et qui oublient leurs blessures et il y en a qui n'y arrivent pas. Donc la vie c'est comme si on avait un graphique comme ça (je dessine une courbe qui descend sur un

papier) de choses qui se passent et on se prend des portes dans la figure. Alors il y en a qui arrivent à remonter, qui arrivent à oublier, ou qui arrivent même parfois à utiliser comme une force, et il y en a d'autres qui restent... Alors pourquoi, comment ça se passe dans la dynamique qui fait que l'on descend, parce qu'il y en a qui se prennent la porte dans la figure et qui hop - comme si de rien n'était - ça se passe aussi. (elle rit) Donc qu'est-ce qui fait que dans la dynamique de la personne il y a quelque chose qui fait qu'on descend, et puis, une fois qu'on a compris pourquoi on descend, comprendre ce qui fait qu'on descend et qu'est-ce qui se passe dans ces deux phases là (je dessine une seconde courbe montante) . Le but de ça, et si ça pouvait te servir j'en serais extrêmement heureux, mais ce n'est pas le seul but, le but en comprenant ces dynamiques, c'est de pouvoir aider les jeunes à détecter les moments où les choses commencent à descendre pour éviter que les choses descendent trop bas. D'essayer de mettre des petits tableaux de bord, d'un point de vue individuel mais aussi au niveau d'une institution, d'une école ou n'importe où, pour qu'on puisse donc avoir ce petit tableau de bord pour détecter que oh, mademoiselle Juliette est à l'orange, ouh, elle passe dans le rouge... Trouver des petits détecteurs pour que ça ne descende pas et puis, si on détecte que ça descend, trouver des mécanismes pour que hop, on puisse repasser, quelle que soit sa liberté à elle de remonter, mais lui donner toutes ses chances à elle de remonter. Voilà, et il y a des gens comme des psychologues, des gens qui travaillent dans des centres, des enseignements,...

[>R1]: Oui, c'est dans mes projets, c'est vraiment ça, c'est dans le social que je veux travailler.

[>Question?]: N'importe qui, qui travaille soit dans le social, soit dans l'éducation, soit dans d'autres, peu importe, tout ce qui touche à la jeunesse en tous cas, d'avoir des outils pour tout faire après: analyser, comprendre et essayer de développer quelque chose.

[>R1]: Mais ça ne touche pas seulement la jeunesse en fait, même les adultes. Pourquoi pas faire cette recherche avec des adultes?

[>Question?]: Je l'ai faite avec des adultes aussi. Des adultes qui avaient un passé où les portes, boum-boum-boum, et qui avaient pu retrouver quelque

chose pour s'en sortir - parce qu'il y a des adultes qui sont détruits trop fort - et qui ont des enfants. Et ça permettra aussi de comprendre comment ça se passe chez vous les jeunes et comment ça se passe chez des gens qui sont devenus parent et qui mettent à ce moment-là leur compréhension de ce qui s'est passé.

[>R1]: En plus c'est les parents qui transmettent aussi à leurs enfants... c'est très intéressant.

[>Question?]: On se tutoie?

[>R1]: On se tutoie, c'est super.

[>Question?]: La question autour de tout ça, je crois que tu m'auras compris, "Qu'est-ce qui a fait que tu es devenue qui tu es aujourd'hui.

[>R1]: Waouw, quelle grande question.

[>Question?]: Cette question n'est ni en bien ni en mal, il n'y a pas de jugement là. Donc "qu'est-ce qui fait que tu es devenue..." n'est pas péjorative ou pour critiquer...

[>R1]: Telle ou telle chose, oui, j'ai bien compris. [>Question?]: C'est pour comprendre ce qui fait que dans ta vie il y a des choses qui se passent et, comme je te disais, parfois un creux t'amène un plus et parfois un plus t'amène un creux parce que tu as cru que, il n'y a pas de jugement là-dedans, c'est pour comprendre comment ça fonctionne.

[>R1]: Je pense qu'il faut partir du départ, de la naissance déjà. Alors pour commencer... on peut parler des heures.

[>Question?]: Attends, il y a deux outils qui me servent à ça et en plus, la manière dont je vais le faire doit être consistante. Donc j'ai deux outils. (je prépare mes papiers pour faire la ligne du temps et le réticulogramme)

[>R1]: Vous avez fait quoi comme études?

[>Question?]: J'ai fait des études en sciences sociales et maintenant je fais une thèse de doctorat en sciences de l'éducation. D'où cette recherche ici. Donc les sciences sociales, ça touche à... la psycho sans être de la psycho, c'est d'être de l'anthropologie sans être anthropologue, ...

[>R1]: Anthropologue, c'est quoi en fait?

[>Question?]: L'anthropologie c'est comprendre, analyser,...

[>R1]: Ça vient de quel mot "anthropologie"?

[>Question?]: Anthropo, c'est l'homme, c'est l'étude de l'homme.

[>R1]: Ok, ça me va.

[>Question?]: Par exemple ceux qui allaient en Afrique pour comprendre comment fonctionnait la culture des peuples qui n'avaient pas encore été touchés par notre civilisation. Par exemple savoir si un sourire est universel. Alors il y a des gens qui ont fait des études et qui sont partis dans des peuplades en Afrique et aussi en Papouasie et qui ont montré des photos avec des sourires, des photos quand on est triste et on a montré ces photos et on a demandé ce que ça voulait dire pour eux. Ça veut dire quoi pour toi?

Et on s'est rendu compte que les expressions des émotions, même avec des peuplades qui n'avaient pas eu de contact depuis la dispersion de l'origine de l'homme, étaient universelles. Le sourire est un sourire, la tristesse est ce qu'elle est...

[>R1]: C'est hyper intéressant.

Je viens de partir trois mois au Bénin et c'est vraiment ce que j'ai pu remarquer. Mais surtout dans la joie, parce que je suis quelqu'un d'optimiste et donc j'ai préféré viser la joie. Je me suis rendue compte que c'est vraiment universel. En fait, toutes les émotions.

C'est vraiment bizarre parce que j'en parlais justement avec Marie (son éducatrice responsable pour son séjour de rupture au Bénin) et je disais qu'ils n'ont pas du tout la même éducation ni les mêmes moyens que nous, mais par contre ils ont exactement la même manière d'interagir entre eux. Les frères et soeurs vont se disputer, il va y avoir de la jalousie, puis il va y avoir des gens envieux qui vont réagir bien, qui vont réagir mal. Et ça c'est partout. C'est fou hein?

[>Question?]: Et donc, l'anthropologue, c'est celui qui étudiera tout ça pour essayer de comprendre. Il n'y a pas de jugement dans tout ça hein, c'est scientifique, il observe et il essaye de comprendre.

[>R1]: Oui, on n'est pas là pour juger de toutes façons, on est qui pour juger?

[>Question?]: On doit justement voir ça en dehors de tous nos conditionnements d'occidentaux ou autres. Ici le pouvoir se répartit de telle manière, pourquoi, comment?

[>R1]: C'est super intéressant, je crois que je vais me renseigner dans ce domaine-là.

[>Question?]: Alors, tu as la sociologie qui elle étudie les faits sociaux tels qu'ils sont. Pourquoi est-ce qu'il y a 'x' pourcent d'enfants qui décrochent ou qui se prennent une porte, ça c'est plus l'homme en général dans la société. Au sein d'une société, c'est de comprendre comment ça marche.

[708,6] [>Question?]: Monica, j'ai deux outils. Il y a le premier, celui-là je pense que tu vas très vite comprendre, ça va dans ce sens-là, et il y a un point qui est celui-ci et qui est le jour de ta naissance. Il y a quelque chose avant. (une ligne est tracée sur une longue feuille avec un point qui est mis après le début de la ligne) Et un point qui est ici et qui est aujourd'hui. (un autre point est mis avant la fin de la ligne) C'est le 05/08, c'est aujourd'hui. Voilà, et il y a quelque chose après. Entre les deux, c'est ta vie.

En quelle année es-tu née?

[746,4] [>R1]: En 1997

[>Question?]: Il y a un deuxième outil qui est celui-ci. Alors on a un grand rond et je mets "Monica" dedans. (une autre feuille est présentée et au centre d'un ovale symbolisant le féminin, son nom est inscrit) Ça c'est toi. Sur ce papier-ci, on va y mettre toutes personnes qui représentent quelque chose pour toi.

[>R1]: Ok

[>Question?]: Encore une fois, je ne juge pas de la valeur de quoi que ce soit, tout est important et tout est intéressant. Que ce soit quelqu'un qui ait une influence positive ou négative, sur un plan émotionnel, sur un plan de ton éducation, de ton développement de là ou de là (je montre la tête et le cœur) ou dans les tripes, quoi que ce soit, toutes personnes qui ait une influence pour toi.

[>R1]: Même un chat?

[>Question?]: Pourquoi pas.

Et pour ça j'ai un autre outil (un stylo à 4 couleurs est montré) . Alors si tu as une première personne, comme ça tu comprendras le principe?

[>R1]: Ma maman.

[>Question?]: Ta maman? Ok. Donc ta maman, je vais la mettre dans un sens chronologique, plus au-dessus de toi (sur le réticulogramme) . Je crois que tu auras compris que le sexe féminin c'est un rond déjà. Ça c'est donc ta maman.

Avec ceci (le stylo 4 couleurs), on va faire une relation entre elle et toi. Si tu es là, c'est qu'il y a quelque part un monsieur qui est en relation avec maman. Je ne sais pas, tu as des frères et sœurs?

[>R1]: J'ai un demi-frère du côté de papa.

[>Question?]: Donc il y a, là aussi, une relation (un autre rond est dessiné en relation avec le père) avec un petit gars qui est là.

Et de cette relation avec ta maman tu es la seule?

[>R1]: Oui.

[>Question?]: Et te voilà qui apparaît (en traçant la relation généalogique) .

Avec ce Bic ici, on va faire une relation entre cette personne qui est ta maman et toi. Choisis une couleur qui va déterminer ...

[>R1]: Rouge.

[>Question?]: Rouge? Alors quand tu penses à ta maman, c'est quoi qui te vient?

[>R1]: L'amour et la haine

[>Question?]: Amour, haine. (J'écris les mots sur la ligne rouge qui relie sa maman à elle)

[>Question?]: Et le rouge te dit quoi?

[>R1]: Elle représente l'amour et la haine pour moi. C'est la couleur de l'amour et puis c'est la couleur du sang, de la haine. Mais c'est aussi la couleur dans le cœur qui peut être de l'amour.

[>Question?]: C'est intéressant. Et pourquoi les deux alors, pourquoi l'un et pourquoi l'autre?

[>R1]: Parce que je pense qu'il n'y a pas de haine sans l'amour. Et parce que s'il n'y a pas l'amour il n'y a que l'indifférence, je pense.

[>Question?]: S'il n'y a pas d'amour il n'y a que l'indifférence?

[>R1]: S'il n'y a pas d'amour il n'y a pas de haine. Il n'est pas possible qu'il y ait de la haine s'il n'y a pas d'amour. Et voilà pourquoi je les ai mis ensemble. Pour moi, ils vont de pair. Après, quand il y a de l'amour, il n'y a pas toujours de la haine. Je vais reformuler: quand il y a de la haine, il y a toujours, coûte que coûte, de l'amour. S'il y a de la haine, c'est qu'il y a de l'amour derrière. Par contre, s'il y a de la haine, il y a forcément de l'amour derrière...? Non, si s'il y a de l'amour derrière. En fait ça va ensemble, ça va de pair.

[>Question?]: S'il y a de l'amour il peut y avoir de la haine, ou alors il y a de la haine...?

[>R1]: En fait non, voilà ce que je voulais dire, vous m'avez eh... En fait quand il y a de l'amour il n'y a pas toujours de la haine, mais quand il y a de la haine, il y a toujours de l'amour. Oui, c'est ça. Il y a des relations d'amour où il n'y a pas forcément de la haine parce que les deux êtres sont équilibrés ou tout simplement bien dans leur peau, très stables. Mais quand il y a de la haine, il y a toujours de l'amour derrière. Et dans le cas de ma mère, c'est clairement ça. C'est de la haine et de l'amour depuis le jour de ma naissance, jusqu'à maintenant, ça a toujours été ça. Même avant ma naissance en fait. vous voulez que je développe?

[>Question?]: Tout ce que tu auras l'impression qui est important pour toi, c'est important pour moi.

[>R1]: Mais il faut savoir que ma maman a rencontré mon père quand il avait 15 ans. Et ils m'ont eu quand ils avaient 18 ans.

C'était un enfant voulu, mais par contre mon père tapait ma mère.

Ils sont restés ensemble 6 ans et il était très violent avec ma maman.

Mais, du coup, je pense que déjà quand j'étais dans le ventre de ma maman, je sais qu'il tapait ma mère et moi j'ai l'impression d'avoir ressenti tout ça au plus profond de mes tripes en fait, cette violence.

Il faut savoir que quand je suis née jusqu'à aujourd'hui, mon père ne m'a jamais tapée moi, il ne m'a jamais touchée, rien, j'étais sa petite princesse. Donc il n'a jamais été violent directement envers moi.

Mais, par contre, c'est comme si, voilà dans mes rêves, dans mon développement - voilà ça fait 5 ans que je ne l'ai plus vu, il est incarcéré - j'ai l'impression, surtout maintenant que je ne le vois plus, qu'il a été violent envers moi directement.

Et j'ai l'impression que ça remonte à bien plus loin, jusqu'à avant ma naissance, parce que j'ai l'impression d'avoir ressenti ses coups quoi. C'est fou hein?

Oui, oui, parce que j'ai des rêves par exemple où je dors et je suis comme dans un... J'ai fait un rêve une fois où j'étais comme dans un liquide amniotique comme ça. Je voyais rien, mais j'entendais des bruits sourds et comme si je me sentais, comme si j'avais reçu un coup dans mon, voilà dans le ventre quoi, c'est fou, bon après voilà.

Du coup, c'est comme si cette haine était adressée, à ma mère évidemment, comme si elle n'avait pas su protéger les coups. Ca c'est fou, c'est bizarre.

C'est peut-être maladroit mais en tous cas jusqu'à aujourd'hui, j'ai toujours eu une haine envers ma mère alors que ça a été la seule qui a été là pour moi, qui m'a éduquée.

Faut savoir que quand j'ai eu 4 ans, je suis née en France, je suis française, papa est marocain et ma mère est française, et donc quand on est venu ici, en Belgique quand j'avais 4 ans pour fuir les violences justement de mon père. Ma mère m'a toujours protégée.

On a été dans des centres de violence conjugale et familiale, on a trouvé tout un parcours, on a eu un parcours difficile.

Ma maman a justement prôné la défense des femmes, l'indépendance des femmes, ne pas voilà. Elle a fait des émissions etcétera. Enfin voilà elle a été très, une battante.

Elle m'a toujours tout donné, elle m'a couverte d'amour.

Et puis un jour, à 14 ans, j'ai commencé à faire des bêtises entre guillemets, ne pas rentrer à l'heure, sortir avec des amis.

Et puis ma mère se fâchait parce que c'est normal, elle était inquiète pour moi.

Et là j'ai craché une colère énorme sur elle quoi. Qui n'était pas du tout, à mon avis, pas du tout juste en fait.

[1224,6] [>Question?]: A 14 ans. C'est un moment important ça alors.

[>R1]: Oui, c'est un moment important, ça c'est clair.

[>Question?]: Il faut le mettre là alors. (inscription sur la ligne du temps)

[>R1]: Ah oui, mettez-le, mettez-le.

[>Question?]: Et on l'appellerait comment ce moment-là?

[>R1]: La déchirure, déchirure de la fusion (avec sa maman).

Parce qu'on a toujours été très très fusionnelles depuis que je suis née.

Donc voilà, et à partir de ce moment-là tout a commencé. Tous les problèmes ont commencé en fait.

Parce qu'avant ça, j'étais très heureuse, j'étais une fille pleine de confiance en soi, en elle, eh... J'étais très bien dans ma peau. Puis dès qu'il y a eu cette déchirure, waouw. Tout a découlé, tout le doute s'est installé. J'ai commencé à me dénigrer, à me dévaloriser, à cracher ma haine sur ma mère. Du coup à culpabiliser, mais je me voilais la face.

Donc, du coup, mon égo prenait place, je faisais la fière, je ne montrais pas mes faiblesses. Et donc, du coup, mon égo prenait une place énorme en moi et là c'était la dégringolade.

[>Question?]: C'est intéressant ce que tu dis là, Donc en même temps tu dis que tu t'es dévalorisée et en même temps tu dis que ton égo prenait toute la place?

[>R1]: Oui parce intérieurement je me dévalorisais, mais devant les autres je ne perdais pas la face.

Mais je n'en étais pas consciente à ce moment-là hein.

C'est vraiment avec le recul que j'ai pu en prendre conscience parce que sur le moment je n'entendais que mon égo. Mais je me rendais compte que dans mon coeur je perdais de l'estime de moi, la confiance en moi et tout ça. Je le ressentais, mais dans mon mental, en me disant voilà moi j'ai raison d'agir comme ça, ma mère elle n'a pas fait ci, elle a fait ça. Mais en gros j'ai remis toute ma haine sur elle parce que c'était la seule qui était présente.

Toute ma famille est restée en France. Faut savoir que c'est à cet âge-là que j'ai perdu contact avec eux. Avant j'allais les voir toutes les vacances d'été, donc mes grands-parents, ...

Il faut savoir que ce sont des musulmans. Et donc avant 14 ans j'ai toujours entendu qu'ils voulaient que je sois musulmane, j'ai toujours entendu leur religion, j'ai fait le ramadan avec eux, j'ai été au Maroc. Donc j'ai été ouverte à toutes propositions. J'étais en recherche.

Puis à 14 ans j'ai décidé de m'affirmer et de faire un piercing, de dire moi voilà, je... J'ai mon premier copain, et en plus il est noir. Ils n'ont pas du tout apprécié.

Donc voilà, je me suis affirmée, ils ont dit 'ah OK', si tu veux t'affirmer, eh bien on ne veut plus te voir. Donc voilà. Comme ça c'est clair, j'ai dit bon, je me casse. Et donc à 14 ans ça a été la déchirure, non seulement de ma mère et moi, mais en fait j'ai l'impression que ça a été la première déchirure, mais que tout le reste s'est déchiré aussi en fait.

Comme dans un livre, la déchirure avec maman et puis tout le reste: mon père aussi, parce qu'il a été incarcéré à ce moment-là, donc mes grands-parents et tout le reste de ma famille.

Et donc là il y a seulement ma mère qui est restée là devant moi, qui a tenu tête et qui a dit: 'malgré ta haine et toute ta rage, je vais rester, je vais t'affronter pour toi, je vais te protéger.'

Pourtant, elle qui est toute petite, elle est plus petite que moi, tellement frêle. Elle m'a eue à 18 ans, elle est toute jeune.

Au lieu de capituler et de dire 'bien ma fille, rentre à l'heure que tu veux, je m'en fiche, mets-toi en danger', elle a affronté ça et elle a dit non et ...

Donc du coup il y avait beaucoup de disputes, beaucoup, beaucoup de disputes.

C'est à cet âge-là que j'ai commencé à fumer du cannabis, 14 ans, et donc voilà.

Moi j'étais aussi coupée de moi du coup, dû à cette consommation. Je rentrais tous les jours défoncée, je fumais tous les jours tous les jours tous les jours pour me couper de la réalité et pour ne pas avoir accès à mes émotions qui étaient trop douloureuses.

Et donc voilà. Et c'est là que tout a commencé. Alors ma mère a décidé de me placer dans un internat à Namur.

Mais ça a été encore pire parce que je me suis dirigée vers les personnes qui consommaient aussi.

Et donc, du coup voilà, qui étaient aussi en souffrance, enfin des gens qui résonnaient quoi (qui faisaient résonance avec moi).

Du coup là ça a été encore pire dans ma consommation.

Je suis restée deux ans avec mon copain, le noir, mais lui il ne fumait pas, il ne buvait pas. Quand il a vu que j'ai commencé à fumer du cannabis il m'a dit 'écoute tu arrêtes de fumer ou alors c'est fini'.

Or que je l'aimais hein, je lui ai dit bien écoute, c'est fini.

Mon égo là: OK casse-toi. (elle se recentre) Et puis là, j'ai eu l'âge de 16 ans.

Donc j'avais déjà fait un premier internat, je m'étais fait virer au mois de janvier, et donc de janvier...

[>Question?]: A 16 ans tu te fais virer de l'internat?

[>R1]: A 14 ans encore en fait, je suis restée que 4 mois à l'internat. En fait jusqu'à mes 15 ans on va dire. A 15 ans je me suis fait virer puisque je suis rentrée à 14 ans en septembre, et moi je suis née en décembre, et j'ai été virée en décembre - Janvier à mes 15 ans en fait. Donc je me suis fait virer à 15 ans en fait de l'internat à Namur (ce moment est noté sur la ligne du temps) .

A 15 ans, elle me remet (maman) l'année d'après. Parce que là de janvier à juin c'était déchirure quoi. Disputes sur disputes, consommations, enfin fugues, enfin tout le délire quoi.

Là elle fait appel au SAJ (Service d'Aide à la Jeunesse) : au secours, j'ai besoin d'aide. On me retrouve à l'internat l'année d'après.

[>Question?]: Le même?

[>R1]: Non, pas le même, à Ixelles cette fois, j'allais avoir 16 ans mais c'était avant 16 ans parce que à 16 ans j'ai fait un centre en fait.

Là j'ai été internée en centre, donc c'était entre mes 15 et 16 ans, là il y a eu SAJ, deuxième internat, j'ai été virée. Et à 16 ans j'ai intégré un centre, une institution en fait pour jeunes heu, où on gère heu, en difficulté...

[>Question?]: Et ça s'appelait comment?

[>R1]: Les Chemins de l'Etape

[>Question?]: Et donc c'est quand tu avais 16 ans ça?

[>R1]: Voilà, j'ai eu 16 ans, c'était en décembre. C'est toujours en décembre que ça se passait les... quand je changeais d'endroits, enfin un peu... voilà.

(le moment est inscrit sur la ligne du temps) C'est un centre à court terme, normalement c'est 3 mois renouvelables. Et c'est un placement de jeune avec une médiation par semaine avec la famille, un suivi thérapeutique avec une psychologue, une éducatrice qui te suit au quotidien. Et en fait ils te mettent 3 mois là-bas pour arranger justement les problèmes familiaux. Et c'est justement le SAJ qui nous avait trouvé ce centre. Et en fait c'est vraiment pour ceux qui ont des problèmes familiaux quoi.

Et donc j'ai été là-bas pour arranger les problèmes relationnels avec ma mère mais le problème c'est que à ce moment-là ma mère elle a en avait trop sur les épaules et elle avait été trop blessée par tout ce que j'avais pu lui dire, mes disputes etc.

Moi pendant ce temps-là j'étais sous consommation, donc il faut savoir que j'oubliais fort les choses, le lendemain quand je me réveillais ma mère elle avait tout en tête, mais moi j'avais oublié les trois quarts de la dispute.

Donc elle en avait beaucoup plus gros sur le cœur et quand elle m'a placée là-bas, pour elle c'était: voilà, je te rejette, c'est fini, je ne veux plus rien savoir. Le problème c'est que l'esprit de l'institution c'est travailler en partenariat avec les parents.

Mais là elle ne se présentait plus aux médiations et donc pour moi ça a été un abandon quoi. Elle m'a abandonnée. Donc pour moi à 16 ans ça a été la chose la plus difficile de ma vie quoi. Ça a été l'abandon.

[>Question?]: Donc ça diminuait et puis à ce moment-là c'est ? (une courbe descendante est tracée sur la ligne du temps)

[>R1]: Là c'est Boum...

[>Question?]: L'effondrement? (La courbe est dessinée en augmentant la chute)

[>R1]: Il faut savoir que le 14 février, à mes 16 ans, donc je venais d'avoir 16 ans, je venais d'être placée, puisqu'il faut savoir que j'ai été placée le 10 décembre, donc 4 jours, je suis née le 14 décembre, donc le 10 décembre je suis placée dans ce centre et le 14 décembre j'ai 16 ans [1772 ,4] et le 14 février je subis une agression de la police. Donc en fait c'était la totale. Donc j'ai été agressée par 4 policières qui m'ont emmenée dans une cellule, qui m'ont mise toute nue, qui m'ont tabassée, le lendemain j'avais des bleus énormes. Je suis passée dans la DH (presse) , j'ai commencé un procès, d'ailleurs j'ai rendez-vous mardi pour voir mon avocate parce que je suis toujours en procédure avec eux, j'ai porté plainte. Enfin voilà, j'ai été au comité 'P', service des polices,...

Donc voilà, le 14 février je me fais agresser or que je venais de me faire abandonner par ma mère et là, pendant 3 semaines, je suis dans le déni. Pendant un mois je suis dans le déni total. Pendant un mois je suis en arrêt maladie, mais tout va bien, je rigole. Moi c'est quelque chose de paradoxal, je suis quelqu'un qui adore rire en fait. Voilà pour moi mon rire c'est mon échappatoire et là pendant un mois je suis trop heureuse. C'est bizarre, je saute dans tous les sens et j'ai arrêté de fumer pendant un mois le cannabis, ce qui m'a fait énormément de bien. Et alors là j'ai commencé à, voilà... Mais par contre je ne sortais pas de l'institution. Mais il y avait un garçon qui était dans

l'institution et qui ne sortait pas non plus, donc on était tous les deux dans l'institution. Donc pendant un mois j'étais en déni total, mais... En fait je suis heureuse, j'ai l'impression d'être heureuse en tous cas, mais je suis fort euh, voilà je pense pas agressive mais, je prends de la place, j'ai besoin d'attention, je prends toute la place etc.

Et donc du coup je fais un peu des bêtises avec justement ce garçon qui a été mon copain pendant un an. Je fais des bêtises avec lui, on ne rentre pas, on boit de l'alcool, on fait les cons.

Et là, les Chemins de l'Etape, ils en ont marre et quand il y a un dépassement de cadre, normalement c'est retour à la maison chez les parents pendant une semaine pour avoir une pause, une petite coupure.

Et là je me rappelle, ce jour-là il y a un entretien et là ma mère elle refuse. Mais elle pleure. Et moi je les regarde et je me dis 'mais pourquoi elle veut pas de moi?'. Donc là c'était sûr, elle voulait pas de moi, et alors elle pleure parce qu'elle culpabilisait de pas vouloir. Mais elle pouvait pas. C'était pas possible quoi.

Et donc du coup, on me trouve une autre institution pour aller passer une semaine là-bas, pour me vider l'esprit et pour m'éloigner justement de ce garçon.

Mais à côté de ça, il faut savoir que ma mère elle venait me chercher quand même une fois par semaine pour aller faire les démarches juridiques. Donc il faut savoir qu'elle m'a beaucoup accompagnée dans mes démarches juridiques. C'est elle qui a appelé l'avocate, c'est elle qui a tout fait. Mais le problème c'est qu'elle était fort froide. Donc elle venait me chercher en voiture, on allait faire les démarches, puis elle me déposait au centre.

Donc elle voulait faire tout de même le strict minimum parce qu'elle jugeait que c'était tout de même important.

[>Question?]: Et ce strict minimum, tu le qualiferais de quoi aujourd'hui?

[>R1]: Aujourd'hui, c'était primordial qu'elle le fasse. Parce que c'est ce qui m'a permis de guérir aujourd'hui. C'est me rappeler qu'en fait elle m'a rejetée, elle

m'a abandonnée, elle m'a mise à l'écart, mais c'est pas parce qu'elle ne m'aimait pas et qu'elle s'en foutait.

[>Question?]: Et pourquoi alors, au jour d'aujourd'hui tu vois ça pourquoi?

[>R1]: Aujourd'hui, je vois ça comme un,... Elle avait pas la force, elle avait plus de force. Elle avait simplement plus la force. Elle a trop donné quoi, et elle arrivait au bout de ses énergies. Et pour pas capituler, pour pas abandonner son rôle de mère, elle m'a placée pour substituer un peu le rôle de parents aux éducateurs. Vous voyez ce que je veux dire? Aujourd'hui je le vois comme ça et c'est ce qui m'a permis de guérir.

Si elle ne m'avait pas accompagnée dans mes démarches juridiques, je lui en aurais voulu toute ma vie je pense. Parce que j'avais besoin de ça, d'être reconnue par ma mère, par les éducateurs, en tant que victime aussi par l'état, ce qui a été fait. Vous voyez?

[>Question?]: Reconnue par l'état?

[>R1]: Reconnue en tant que victime par l'état. Donc avoir des excuses de la part de l'état...

[>Question?]: Tu parles de cette agression du 14 février?

[>R1]: De cette agression, voilà. Et si elle ne m'avait pas accompagnée dans ces démarches, je n'aurais pas été reconnue en tant que victime par l'état. Et ça c'était primordial pour moi parce qu'aujourd'hui, j'aurais eu une haine pas possible envers l'état. En me disant j'ai été agressée, humiliée, violée dans mon intégrité. Et j'ai pas été reconnue par l'état? Non. Donc et puis ça a été primordial pour moi qu'elle fasse ça, et elle l'a fait.

Mais quand j'ai été une semaine écartée de ce centre, là ça a été... Justement la chute. J'ai commencé à avoir des crises d'angoisse, en fait tout est ressorti quoi, mon agression et l'abandon. Voilà, crises d'angoisse, et là je suis tombée en dépression.

[>Question?]: Et tu reviendras au Sentier de l'Etape?

[>R1]: Une semaine après, oui.

[>Question?]: Donc là il y a une semaine que tu qualiferais de quoi? De déni?

[>R1]: Non, entre cette semaine et le 14, c'était un mois de déni. Total, même.

[>Question?]: Donc là c'était un mois de déni (inscription sur la ligne du temps). C'est ça hein?

[>R1]: Oui, c'est ça. Eh, je dirais non, peut-être pas de là à là, du 14 à cette semaine. Donc le 14, c'est l'agression, et puis il y a cette semaine. Donc c'est entre les deux, là c'est le mois de déni. Donc voilà. Et là, quand j'ai été une semaine dans ce truc là, tout s'est réveillé.

Je me suis rendue compte qu'il y avait un problème, que j'étais vraiment mal et que il fallait plus que je me le cache quoi. Il fallait plus que je me mente à moi-même parce que mon corps a décidé que ça n'allait pas, vu que mon esprit ne voulait pas se l'avouer.

[>Question?]: Donc tu es exclue du Sentier ?

[>R1]: Une semaine. Et ça c'est une semaine plutôt de prise de conscience, on va dire. Une semaine de prise de conscience.

[>Question?]: Mais en descendant? (en faisant descendre la courbe sur la ligne du temps)

[>R1]: En descendant, oui. Mais en général c'est jamais facile de prendre conscience de la situation, réellement. Parce que pour moi le déni, c'est on occulte tout ce malheur. On regarde le positif et on occulte tout le reste; et pour moi la prise de conscience c'est regarder tout ce qui va pas.

[>Question?]: Donc dans cette semaine que tu décris à la fois comme une descente,...

[>R1]: Oui, c'est une semaine de prise de conscience.

[>Question?]: C'est en même temps une semaine de prise de conscience?

[>R1]: Oui, parce que pour moi c'est la prise de conscience qui m'a fait chuter.

Parce que là je me suis retrouvée seule face à moi-même. Ok, là tu es seule, dans un endroit que tu connais pas, ta mère t'a abandonnée et même l'institution qui était la seule à te soutenir t'a abandonnée. Donc finalement même l'état t'a abandonnée en t'agressant.

Donc tout le monde t'abandonne. Ton père t'a abandonnée, tes grands-parents t'ont abandonnée, c'est peut-être qu'en fait tu ne vaux rien. C'est peut-être en fait que tu ne mérites que ça. Et ça, ça a été 3 mois de dépression.

Faut savoir qu'à côté de ça, je continuais à aller à l'école. J'étais à l'école à Wavre et l'école pour moi, c'était mon moteur. [>Question?]: De vouloir réussir à l'école tu veux dire?

[>R1]: Ah oui. Je retrouvais mon réconfort à l'école parce que j'étais en Sociales, en 3ème technique en sociale et j'avais des professeurs qui étaient très soutenants.

Mais quand tu es en dépression, voilà. Tu n'arrives plus à sourire, on a beau te dire que tu vaux quelque chose, tu n'y crois pas.

Mais donc du coup je me concentrais sur le travail. J'avais des exposés, du travail écrit,... C'était mon échappatoire quoi.

Parce que ça me plaisait ce que j'étudiais à l'école. [>Question?]: Ca a toujours été comme ça?

[>R1]: Eh, non, c'était la première fois que ça m'arrivait cette année là.

Donc c'était ma première année à Wavre en troisième, j'avais triplé ma troisième.

[2272,5] [>Question?]: Dans la même section ou..?

[>R1]: Non, dans trois écoles différentes. La première fois c'est en général, en sciences sociales mais ça m'intéressait pas, parce que la professeur de sciences sociales ne savait absolument pas son sujet, ou ce n'était pas intéressant.

En plus c'était du général et c'était trop de matières pour moi et j'en avais marre.

Après j'ai fait une troisième à Namur et là c'était une troisième... générale encore. Sciences sociales toujours, mais ça n'allait pas puisque je fumais tout le temps, je me retrouvais tout le temps défoncée aux cours, je me rappelais pas du cours, je dormais toute une journée à l'infirmerie parce que j'avais trop fumé et j'étais défoncé. Ca c'était mon année où vraiment je faisais n'importe quoi.

Et puis là, c'était la troisième troisième, à Wavre et là waouw.

Donc là je suis passée en technique de qualification, ça m'a facilité la vie parce que je n'avais plus que deux heures de math alors qu'avant j'en avais quatre et que les maths pour moi ça va pas du tout. Donc c'est beaucoup plus encourageant. Et on avait beaucoup plus de cours sur le social. J'avais 6 ou 7 heures de social et là c'était euh voilà.

En plus de ça, cerise sur le gâteau, j'avais des profs en or qui étaient très proches de nous, qui nous confiaient ... ça a été la plus belle école que j'ai faite.

Donc voilà, heureusement que j'avais cette école qui me boostait, enfin. Pour vous dire, en fin d'année ma prof m'a dit 'Monica ça va pas, viens on va boire un verre'. Après l'exam quoi. Et elle m'a dit viens, on prend un truc à manger.

Elle m'a dit t'inquiète pas, ça va aller, t'es une fille en or, eh... elle m'a reboostée quoi. Et ça, waouw ça vaut tout l'or du monde quand on est au plus bas. Voir que quelqu'un remarque qu'on est mal et qu'il en fait quelque chose, waouw ça m'a beaucoup aidée.

[>Question?]: Et c'était quand ça alors?

[>R1]: C'était cette année là. Le 14 février j'ai été agressée, et voilà, j'étais toute cette année (dans cette école) jusqu'en juin 2014. (inscription sur la ligne du temps)

[>Question?]: Donc il y a une prof là. Il y a cette dame.

[>R1]: Oui, Mme Thiry. (inscription sur le réticulogramme)

[>Question?]: Elle est importante pour toi Mme Thiry alors?

[>R1]: Très importante pour moi.

[>Question?]: Tu lui mets quoi ? (Comme couleur pour qualifier la relation sur le réticulogramme)

[>R1]: Je lui mets, eh... On lui met du bleu. (Un ligne bleue la relie à Mme Thiry)

[>Question?]: Et on y met quoi?

[>R1]: On met, comment pourrais-je dire, un mot, Mme Thiry à quoi je pense, Mme Thiry? Ca a été la douceur.

[>Question?]: Douceur?

[>R1]: Oui.

[>Question?]: Si tu fermes les yeux et que tu mets l'image de Mme Thiry, c'est douceur qui te vient?

[>R1]: Oui, parce qu'elle était très douce. Même quand elle donnait cours, très douce, attentionnée quoi. La douceur, elle était attentionnée et douce. Oui, c'est ça. Douceur et attentionnée. Parce que si elle avait été seulement douce et pas attentionnée, ça m'aurait pas parlé.

[>Question?]: Je comprends. Douceur attentionnée. Et pourquoi le bleu alors?

[>R1]: Le bleu parce que pour moi c'est une couleur très, très calme, très, oui ça me fait penser à l'océan, les bruits des vagues, très doux.

[>Question?]: Ça lui correspond?

[>R1]: Ça lui correspond très bien.

[>Question?]: Et donc Mme Thiry, elle t'a raccrochée un peu à beaucoup de choses si je comprends?

[>R1]: Ben oui, surtout à me revaloriser.

Après il y a eu les vacances d'été, et je l'ai plus vue et donc ça a été une coupure.

Mais en 4ème, l'année d'après, ça a encore été ma prof. Et cette fois c'était ma titulaire. Donc oui, c'était une continuité quoi.

Ca tombait super bien, et donc elle a été un..., oui elle m'a raccrochée grâce à l'art en fait. C'était une prof d'art.

[>Question?]: Donc sciences sociales et art?

[>R1]: Oui, expression et communication et tout ça. C'était une prof d'expression à la base en fait. Et à la fin de ma 3ème en fait, on a fait un spectacle de fin d'année et là toute la fin de l'année on a fait des répétitions et j'ai fait un spectacle. Donc j'ai chanté et j'ai dansé. J'ai fait trois petites scènettes et ça waouw, ça m'a, ça m'a fait énormément de bien.

Ca m'a fait rêver un peu tout l'été parce que je pensais à ça et tout. Et puis l'année d'après même chose. Donc ça a été ma titulaire et donc on la voyait plus.

On a fait un voyage en Belgique à la mer, on est parti, en 4ème. On a organisé nous mêmes le voyage, vu que ça faisait partie de nos stages la gestion d'un voyage. Tout ça appeler l'hôtel, l'auberge plutôt. Donc bref on a fait un voyage en fin d'année, on est parti à la mer deux semaines. Et là c'était vraiment génial. Ca m'a ressourcée.

Et puis en fin de 4ème, même chose, on a refait un spectacle de fin d'année. J'ai dansé, j'ai chanté. C'étaient les plus belles années de ma vie.

[>Question?]: On peut faire ça alors? (Une courbe ascendante est mise sur la ligne du temps)

[>R1]: Oui, clairement.

[>Question?]: Et on va monter jusqu'où alors? (le crayon continue à monter sur la courbe)

[>R1]: Et là on va remonter, euh, on va remonter à moitié.

[>Question?]: Comme ça?

[>R1]: Oui, parce qu'il restait ma mère.

[>Question?]: Attends, née en 1997, donc tu as 18 ans, tu vas avoir..

[>R1]: Je vais avoir 19 ans au mois de décembre.

[>Question?]: Il nous reste deux ans.

[>R1]: Oui, deux ans. On va remonter à moitié parce que bon. Donc en fait cette année là c'était... En fin d'année j'ai invité ma mère à mon spectacle et elle n'est pas venue.

Donc c'était dur et là il y a la 4ème et là elle est venue à mon spectacle. Donc là ça allait mieux, mais bon j'avais toujours cette haine en moi. J'avais toujours cette haine en moi, je me revalorisais et tout ça, et j'avais cette haine en moi

toujours qui était aussi présente et du coup que je pensais que c'était juste ma mère.

En fait je pensais que cette haine c'était juste de ma mère que ça venait, de cet abandon et tout ça. Encore aujourd'hui je sais pas. Je sais que c'est pas seulement contre elle qu'elle est adressée, mais ... je sais pas contre qui. Je sais pas contre qui le reste est adressé.

Un jour ma mère elle m'a dit tu sais tu m'as mis toute cette haine contre moi, mais en fait elle est contre ton père.

Bon, elle dit ça, moi faut savoir que mon père je le considère comme quelqu'un de malade.

Parce qu'il est pervers narcissique, puis il a été alcoolique tout un temps. [2760, 3] Là j'ai quelques contacts téléphoniques avec lui mais j'ai l'impression de l'avoir perdu quoi. Il a été alcoolique pendant des années, là en prison il a dû arrêter l'alcool, donc il prend du Valium à la place, ce qui n'est pas mieux, donc du coup il est plus cohérent dans ce qu'il dit. J'ai l'impression de l'avoir perdu. Et donc du coup mon père j'ai l'impression de pas avoir...

pourtant il a fait énormément de mal dans sa vie. Il a été violent envers moi indirectement parce qu'il faut savoir que quand je le voyais, jusqu'à mes 14 ans j'allais le voir pendant mes vacances, il tabassait des gens devant moi,... donc il était violent indirectement.

Il tabassait aussi sa femme devant moi, donc la mère de mon demi-frère, il est resté 7 ans avec. Donc moi quand j'allais les voir je voyais encore, j'étais baignée dans la violence.

Ma mère elle ne le savait pas. Moi je ne lui disais rien pour continuer à aller voir mon père et tout.

Donc il a fait énormément de mal, il m'a fait énormément de mal, mais bizarrement, je n'ai pas de haine à lui adresser parce que j'ai l'impression qu'il en est pas conscient de tout le mal qu'il fait .

En tous cas qu'il ne le fait pas exprès, qu'il ne fait pas ce mal consciemment en fait. En fait il est conscient de ce qu'il fait, du mal qu'il fait, parce qu'il voit. C'est quand même quelqu'un d'un milieu... c'est quand même quelqu'un d'intelligent,

je trouve. Et donc il est conscient de ce qu'il a fait, mais seulement après l'avoir fait. Sur le moment il n'arrive pas à s'empêcher de faire ça et ça c'est peut être dû à son éducation.

Je sais qu'il a vécu des violences avec ses parents qui sont mes grands-parents que je voyais aussi, mais après l'enfance de mon père a toujours été un sujet tabou et donc voilà.

Mais donc elle dit que cette haine elle est peut être adressée envers mon père mais moi je n'ai pas l'impression. Donc je me dis quoi, cette haine elle est d'où? C'est peut-être l'injustice de la vie, peut être que cette haine elle est adressée envers la vie qui a été tellement, qui m'a fait des choses tellement difficiles, qui m'a éprouvée autant, peut être que c'est de l'injustice que j'éprouve. Me dire pourquoi, moi j'ai pas demandé, pourquoi je dois avoir toutes ces choses pourquoi j'ai dû vivre autant de souffrances dans mon enfance, pourquoi j'ai dû en voir autant, c'est peut-être ça. Moi je pense que ça résonne plus.

Enfin bref, en tous cas par rapport à ma mère j'ai réussi à lui pardonner et il y a trois mois seulement en fait. Oui.

Quand je suis partie au Bénin. Quand je suis partie au Bénin justement.

[>Question?]: Quand tu étais au Bénin pendant que tu étais là-bas (tu as pris conscience) ?

[>R1]: Pendant que j'étais là-bas. C'est le 28 avril que je suis partie

[>Question?]: Le 28 avril ici?

[>R1]: Oui, je viens de revenir le 19 juillet. Et c'est seulement là que j'ai réussi à lui pardonner tout de même (à sa mère) donc faut le faire hein?

Ça m'a mis du temps. (le moment est noté sur la ligne du temps). Ca ça a été le voyage de ma vie quoi.

[>Question?]: Et là il se passe quelque chose? (en montrant la courbe sur la ligne de vie)

[>R1]: Là ça a été le haut, le sommet de la montagne. Donc si vous voulez remonter là, euh, faut remonter ici. (elle montre un niveau haut pour dessiner la courbe) .

[2954,5] [>Question?]: Au Bénin? Boum?

[>R1]: Boum, c'est ça oui.

[>Question?]: Et là un plateau? On est bien?

[>R1]: Un plateau, oui. On peut dire un plateau. Là c'est constant depuis le Bénin.

[>Question?]: Donc 'pardon à maman', c'est ça? (les mots sont écrits au-dessus de Bénin sur la ligne du temps).

[2978,7] [>R1]: Oui, on peut vraiment faire un truc constant jusqu'à aujourd'hui. C'est clair.

Et je vais rester dans le même état d'esprit depuis le Bénin.

[>Question?]: Et qu'est-ce qui s'est passé là-bas?

[>R1]: Faut savoir qu'en fait. Autant pour moi, donc là ça a monté mais entre le Bénin et ..., il y a eu un comme ça (chute de la courbe).

En fait c'est ça qui a fait que je suis partie au Bénin. Faut savoir que, à 17 ans, j'ai vécu seule. C'est quand même pas rien hein.

[>Question?]: Non... à 17 ans non.

[>R1]: Et donc avant l'arrivée au Happy End, il y a quand même cette chose.

Faudrait gommer en fait tout ça et faire un grand... comme ça.

[>Question?]: Un grand pic bas et puis... (on remonte).

[>R1]: Clairement, clairement, clairement. Ce serait trop beau. (elle rit) Il fallait un petit pic (négatif) avant de remonter quand même.

[>Question?]: Alors Monica, je voudrais te proposer une chose. Au lieu de faire une ligne, on peut faire une sorte de courbe comme ça. Ca correspondrait ça?

[>R1]: Oui, mais je dirais même plus bas en fait.

[>Question?]: Oh là !

[>R1]: Oui. (elle rit encore) Oui clairement.

[>Question?]: Plus bas que le moment avant madame Thiry...

[>R1]: Un peu moins bas, oui.

[>Question?]: Comme ça?

[>R1]: Oui, c'est un peu égal en fait. Un peu moins, mais...

[>Question?]: Il y a une petite différence.

[>R1]: Oui, il y a une petite différence.

Donc en fait, là j'ai vécu seule en septembre. Oui, donc j'ai vécu seule en septembre de mes 17 ans. Mais ce qui est étrange, le centre m'a virée et il fallait trouver un bouche-trou. Avant que je trouve un appartement et que je commence mon autonomie, il fallait une entre-deux. Ma mère, ça fait deux ans qu'elle est avec un compagnon qui habite à Wavre, et elle est partie presque directement vivre chez lui. Mais elle a gardé son appartement à Bruxelles, parce que c'est un logement social. Et elle le gardera toujours je pense. Mais donc cet appartement était vide.

Et là ma mère, pour se faire un peu..., parce qu'elle avait senti qu'elle m'avait abandonnée et moi je lui ai beaucoup reproché et entre-temps elle a pris conscience un peu de toute cette situation. Elle arrivait à un moment où elle voulait se racheter un peu. Ou en tous cas où elle voulait montrer un peu son amour.

Elle était prête à me montrer son amour, mais moi j'étais pas prête à l'entendre. Trop de haine et voilà. Donc on avait des contacts mais moi, j'étais fermée.

Et là elle a dit écoute, prends mon appartement. En attendant de trouver une co-location, prends mon appartement.

Et moi en fait faut savoir que je me suis faite virer de cette école à Wavre. Ah ah...

[>Question?]: L'école donc avec madame Thiry?

[>R1]: Oui, avec madame Thiry.

[>Question?]: alors qu'elle était ta titulaire?

[3169,5] [>R1]: Oui, mais l'année d'après, elle n'était plus ma titulaire. (elle rit) Non, mais je pense que ça a joué, mais en tous cas j'ai été virée parce que, j'étais dans un monde où ça allait mieux mais j'avais tout de même cette haine,

cette perte de confiance en moi et j'arrivais à saboter tout ce que je faisais. Donc j'arrivais à saboter tout ce que je faisais: j'ai été virée du centre,...

[>Question?]: Parce que... tu me disais que tu investissais tout dans l'école?

[>R1]: Tout dans l'école... mais en fait dans le travail. Mais dans tout ce qui était règles, c'était impossible. Donc le centre, même chose, les règles ça passait pas, mais l'école, même chose. Ils demandaient d'arriver à l'heure tous les jours et j'arrivais en retard tous les jours.

Donc j'étais en confrontation avec mon éducatrice de l'école par exemple. Donc tout ce qui représentait l'autorité en fait. J'avais un problème avec ça.

[>Question?]: Donc c'était entre tes ...?

[>R1]: Juste avant mes 17 ans. oui.

[>Question?]: Donc tu me dis confrontation à quoi?

[>R1]: A l'autorité. Oui. Et ça ne passait pas du tout.

[>Question?]: Toutes les autorités?

[>R1]: Toutes, peu importe, quelles qu'elles soient. Mais ça a commencé déjà à la base avec euh... à 16 ans en fait. 16 ans, 17 ans, donc voilà.

Et donc à 17 ans, là je vis seule, en septembre, et donc je change d'école. Et je me retrouve dans une école à Bruxelles.

Pour que ce soit plus proche de chez moi vu que j'arrivais pas à arriver à l'heure et que...

Mais, à ce moment-là il y a une assistante sociale qui arrive dans ma vie et qui s'appelle Mme L. Roseline.

Et elle on peut clairement la mettre. (sur le réticulogramme)

[>Question?]: Oui?

[>R1]: Ah oui, clairement. Clairement, clairement. Parce que là il y avait autorité avec madame, mais avec Roseline il y avait pas du tout cette autorité. Et elle on va mettre du vert (pour la relier à Roseline sur le réticulogramme).

[>Question?]: Pourquoi le vert?

[>R1]: Le vert, c'est bio, la nature, ... C'est une femme très spirituelle, bouddhiste. Et elle on va mettre 'spiritualité' (pour qualifier la ligne verte). Parce que c'est ce qui me fait penser directement quand je pense à elle.

[>Question?]: Et le sentiment?

[>R1]: Le sentiment? Le sentiment.... Le sentiment, bien c'est, de l'amour. Clairement c'est de l'amour. Je vois rien d'autre que de l'amour en fait dans cette femme. C'est l'amour en personne en fait.

Parce que elle donne de l'amour, et à tout le monde quoi. Dans un bus, quand elle va laisser sa place à un monsieur, dans son travail d'assistante sociale, mais aussi dans ses amis autour d'elle. En fait, c'est une distribueuse d'amour.

[>Question?]: Oh là!

[>R1]: Carrément ! Et donc comme elle en distribuait, elle en reçoit automatiquement de tout le monde. C'est un rayon de soleil cette femme.

[>Question?]: Amour? (pour qualifier la ligne verte)

[>R1]: Oui.

[>Question?]: Je peux mettre spiritualité?

[>R1]: Entre guillemets oui, parce que c'est ce qui me fait penser que c'est elle qui m'a un peu initiée à ça aussi. C'est vrai que ça me fait penser à ça.

[>Question?]: A l'amour ou à la spiritualité?

[>R1]: Aux deux en fait. (elle rit). A la spiritualité, mais à l'amour aussi. Ça va ensemble, je trouve.

Bref, donc cette femme que je rencontre dans ma vie,...

[>Question?]: Quand tu as 17 ans et que tu vis toute seule.

[>R1]: Oui, voilà. Et cette femme, au fait c'est elle qui a fait la médiation avec ma mère. Donc elle a fait une thérapie avec ma mère parce que à côté de assistante sociale, elle fait thérapeute indépendante.

Mais elle travaille dans des institutions et bref, en gros, c'est elle qui a essayé de nous rabibocher avec ma mère, mais c'était encore trop tôt.

Donc il y avait des médiations mais comme je vous dis elle essaye un peu de se racheter etc. mais moi, je ne voulais pas l'entendre. Donc j'étais fermée et cette fois ci c'est moi qui la rejétais ma mère.

Et donc voilà, là je commence à vivre seule et c'est elle (Roseline) qui m'accompagne dans tout ce qui est gérer un budget, faire les courses et tout ça.

Donc elle venait me voir une fois par semaine mais bon, quand je la voyais c'était génial, je me reconnectais un peu à ce qui avait de bon en moi.

Puis quand elle partait, j'étais toute seule dans cet appartement où j'avais vécu tellement de souffrances avec ma mère, puisque c'est un peu l'appartement où il y a eu toutes ces étapes-là à partir de 14 ans. C'était très difficile, j'étais face au vide et je devais gérer toute seule ma vie.

Et j'étais pas prête. Mais bon, c'était un peu un cas de force majeure où j'ai dû vivre seule.

Et là ça a été, donc septembre j'ai été à l'école à Bruxelles. Je suis restée un mois, puis ça n'allait pas. J'aimais pas. J'étais retournée en 5ème générale.

Je m'étais fait virer de 4ème là à Wavre, mais j'avais réussi mon année. Or que j'étais rarement là hein. Donc j'étais même étonnée de moi-même hein.

Pour vous dire, waouw, j'ai réussi mon année.

Et là j'ai trouvé une école à Bruxelles en arts d'expression, mais c'était en général. Donc j'ai décidé de me donner un challenge en me disant, pourquoi pas, je vais retourner en général.

Mais c'était la pire erreur de ma vie, je retombe à 4 heures de math semaine alors que j'avais fait ma 3ème et ma 4ème en technique de qualification où j'avais fait 2 heures de math semaine. Donc j'avais un retard énorme. Et ça, ça a été très dur parce que ça m'a replongée dans 'regarde, tu es nulle, tu ne vaux rien, eh, ...'. Enfin voilà, dans ce cercle vicieux de dévalorisation.

Et là donc Roseline m'accompagne à changer d'école et là j'arrive dans une école d'art mais en technique à Bruxelles aussi. Et là, c'est facile.

Je retombe en technique, mais le truc c'est qu'en fait je voulais aller en social à la base, mais il n'y avait plus de place dans cette école.

[>Question?]: Donc il y a une autre école. Ça commence à remonter et ...

[>R1]: Voilà, je change d'école. Ça remonte un tout petit peu. Là je recommence à ré-avoir de l'espoir.

Avant l'école d'art, j'avais tout mis en œuvre. J'avais des profs particuliers, je voulais vraiment. J'avais pris du poil de la bête, je voulais réussir.

Et là il y a eu une réunion en octobre avec la directrice qui m'a dit écoute tu vas rater ton année, tu as jusqu'au 15 octobre pour changer d'école, donc nous on préfère te dire autant que tu changes d'école parce que tu as trop de retard.

Et en gros ça a été super gentil de me dire ça parce que j'ai pu rebondir et donc trouver cette école d'art.

Et donc dans cette école il y avait social aussi, je voulais aller en social mais il n'y avait plus de place, malheureusement. Donc j'ai pris un peu ce choix par dépit. Et là je pense que ça va aller, mais ça va pas du tout quoi. Parce que l'option art, c'est art plastique. Moi j'avais toujours été en art d'expression qui est le théâtre et tout ça justement avec madame Thiry. Donc là c'est parler, c'est ce que j'aime. Mais là c'est de l'art plastique, donc dessiner.

[>Question?]: Toute seule, devant ta feuille... [>R1]: Voilà, toute seule, il n'y a pas de lien, ... Voilà, bref ça n'allait pas.

Donc là, en janvier j'ai arrêté l'école. Et là ça a été ... J'étais donc tous les jours seule face à moi-même.

Du coup j'ai dû combler ce vide en fréquentant d'autres personnes qui n'allaient pas à l'école, qui consommaient du cannabis, ...

[>Question?]: Tu ne consommais plus à ce moment-là?

[>R1]: Si je consommais. Pendant 4 ans, tous les jours hein.

[>Question?]: Donc depuis tes 14 ans?

[>R1]: Jusqu'à mes 18 ans. J'ai arrêté au Bénin. Enfin...

[>Question?]: Donc c'est le Bénin qui a arrêté tout ça?

[>R1]: Oui, et encore, je ne suis pas sortie de l'auberge hein. Mais bon en tous cas là ça fait un moment. Depuis que je suis revenue, je n'ai plus touché à ça et ça ne m'intéresse pas.

Mais donc voilà, là ça a été la dégringolade parce que voilà, je ramenais tout le monde à la maison, on buvait de l'alcool, on fumait, c'était la fête quoi.

Mais ça n'allait pas. Je n'étais pas bien au fond de moi-même.

Et ma mère elle passait à la maison, elle virait tout le monde dehors et puis dix minutes après ils revenaient.

C'était vraiment n'importe quoi et il y a eu un élément déclencheur, c'est qu'un jour mon oncle est passé et un de mes amis, on avait bu, et c'était un groupe de noirs un peu gang, de bande urbaine, des gars vraiment pas fréquentables. Et là mon oncle est arrivé. Il a voulu virer tout le monde et là un de mes potes est venu en disant 'tu ne vas pas faire le malin' et là il a pris un tournevis et a voulu le... pointer quoi, le planter dans mon oncle. Ca partait en vrille, c'était quand même hard hein. Et là il y a eu des vitres cassées chez moi, enfin c'était vraiment...

C'était la totale et donc là ma juge, parce que entre-temps je suis passée au SPJ, service de protection judiciaire, parce que je me mettais en danger.

Et là ma juge, elle a dit ça va plus. Il faut trouver une solution. Et là il y a eu le Bénin.

[3774] Il y a eu le Bénin qui s'est placé.

[>Question?]: Par décision du SPJ?

[>R1]: Non, en fait ils m'ont proposé ça parce que j'avais ça, je pouvais avoir ça, je pouvais avoir aussi être replacée dans une institution. En fait j'avais plein d'opportunités qui se plaçaient devant moi et moi j'ai décidé de prendre le Bénin. Donc c'était vraiment un choix de ma part et c'est même moi qui ai proposé ça, qui ai acté ça devant ma juge en disant moi je veux aller là-bas pour ci, pour ça, ...

[>Question?]: Et tu avais appris ça comment alors?

[>R1]: En fait c'est Roseline qui justement m'a proposé ça. C'est Roseline qui m'a proposé ça et moi j'ai acté ça devant ma juge et j'ai fait ma demande devant la juge et elle a dit pourquoi pas.

Mais pour mener à bien ce projet, il y a un mois de préparation avant où il y a des rendez-vous, des prises de vaccins etc. Pour le mener à bien, j'ai été un mois en psychiatrie. Selon ma décision aussi. J'ai décidé d'aller en psychiatrie pour pouvoir déjà avoir un suivi thérapeutique parce que ça n'allait vraiment pas, parce que ma mère m'avait aussi mise dehors de l'appartement, elle avait dit il faut trouver une institution, et pour moi trouver une institution c'était hors de question, j'avais trop de mauvais souvenirs, ça n'allait pas,....

Donc, en plus il fallait que j'arrive à l'heure aux rendez-vous, que je sois structurée (pour la préparation au départ), là je n'avais plus du tout de structure. Je me levais à 15h, enfin je n'étais plus du tout structurée.

Donc là j'ai été en psychiatrie un mois afin de préparer mon voyage. Et là Amarrage (le centre organisant le voyage de rupture au Bénin) passait par la psychiatrie pour me donner mes rendez-vous, et puis les éducateurs en psychiatrie me donnaient voilà tu as tel rendez-vous. Donc c'était un mois pour me poser et me structurer. Et puis je suis partie au Bénin.

[>Question?]: Et ta demande pour aller en psychiatrie c'était quoi ta demande à ce moment-là?

[>R1]: Ma demande, j'ai demandé à ma juge, voilà je voudrais aller en psychiatrie pour avoir un suivi thérapeutique comme je viens de dire, afin de mener à bien mes rendez-vous, parce que ici si tu te présentes pas au rendez-vous, ils disent que t'as pas envie et ils prennent simplement un autre jeune.

Et pour moi, ce projet, je le sentais, donc j'avais envie parce que moi je suis quelqu'un qui arrive pas à arriver à l'heure à mes rendez-vous, j'oublie, ...

[>Question?]: Et là... (faisant référence au fait qu'elle était arrivée à l'heure pour son interview)

[>R1]: Avant, avant la consommation jouait un grand rôle là-dedans puisque j'étais tout le temps perdue et tout le temps défoncée, du coup ça ne m'aidait pas non plus, et donc du coup il fallait que j'aie...

Et en plus je savais pas où aller non plus. Et le temps de trouver une institution, je sais pas si vous êtes au courant, les listes d'attente qu'il y a pour aller en institution. Donc il fallait un truc d'urgence et donc je suis allée en psychiatrie d'urgence. Et donc c'est 15 jours d'urgence renouvelable. Et donc j'ai fait un mois.

Donc ça s'est très bien passé, j'ai pu me poser et j'ai pu me couper, c'était un peu pour me protéger des liens aussi de mes mauvaises fréquentations.

[>Question?]: Tu avais conscience de ça?

[>R1]: J'avais conscience de tout ça. Et depuis un bout de temps.

[>Question?]: Donc ta consommation t'as handicapée pas mal dans certaines choses mais en même temps tu avais une fameuse conscience hein?

[>R1]: Oui, j'étais consciente de tout. Bien sûr. Oui, c'est vrai.

Et là, je suis partie au Bénin. Mais avant de partir au Bénin en fait, il y a eu un déclic qui a fait que j'ai pardonné à ma mère en fait. Une semaine avant, donc mon beau-père, avec qui j'entretiens de bons liens, on peut le mettre d'ailleurs à côté de maman.

Ça fait deux ans qu'il me booste à mort. Juste avant de partir, il m'a emmenée une nuit en Ardennes, dans une chambre d'hôtel, on est partis à deux et il m'a dit ok, maintenant tu vas m'expliquer qu'est-ce qui va pas.

Il a fait un peu mon thérapeute et tout et donc j'ai pu lui confier un peu des choses, que j'aurais jamais pu confier à ma mère, que j'ai vécu pendant tous ces mois qui ont précédé avec les garçons et tout ça.

Et le lendemain, donc ça m'a fait un énorme bien, j'ai pu me décharger, et j'ai vraiment confiance en lui, lui il ne répète rien à ma mère.

[>Question?]: Donc c'était juste avant le Bénin? (le moment est noté sur la ligne du temps)

[>R1]: Juste avant, genre une semaine avant je crois.

Voilà, mais le déclic ça a été le lendemain matin. Quand nous sommes arrivés à Wavre et que ma mère était chez lui, quand elle nous a vu arriver à deux, ça, ça a été le déclic hein, elle m'a regardée et moi je m'attendais à ce qu'elle

m'engueule évidemment parce que j'avais ... voilà la police était arrivé dans son appartement et tout et il faut savoir qu'en plus quand ça s'est passé ils étaient en vacances au ski tous les deux, donc elle a eu au téléphone mon oncle qui lui a expliqué puis elle a entendu le bruit.

Enfin je lui ai gâché ses vacances, je lui ai cassé son appartement, je lui ai foutu la honte devant les voisins, enfin... En fait j'ai été tester le truc qui pouvait la blesser le plus possible.

Et honnêtement j'en ai conscience seulement maintenant, elle m'a dit, quand elle m'a vue, à ma grande surprise, elle a pleuré et elle a dit « Monica, je m'en fous de mon appartement, je m'en fous de tout, tout ce qui m'importe, c'est toi et ta sécurité ». C'est beau hein?

Et là je me suis rendu compte qu'elle avait repris le contact à l'amour inconditionnel d'une mère, qu'elle avait perdu depuis bien longtemps.

Et moi, j'ai pleuré et j'ai dit maman, je suis vraiment désolée.

Comme si j'avais besoin d'aller creuser la chose,... lui faire quelque chose de vraiment dégueulasse pour voir si elle n'allait vraiment plus m'abandonner en fait.

[>Question?]: Tester la limite?

[>R1]: Tester la limite. En fait c'est ça. Et en fait je m'en suis rendue compte au Bénin, que c'est ça que j'avais fait.

Je voulais aller chercher loin parce que j'avais toujours cette peur qu'elle me ré-abandonne et que ses paroles en fait ce ne soit que du vent en fait. Parce qu'elle m'a toujours dit je te ré-abandonnerai jamais,... Parce que voilà depuis mes 16 ans elle m'avait abandonnée et j'étais sûre qu'à la prochaine erreur que j'allais faire, elle allait me rejeter encore. Vous voyez ce que je veux dire?

[>Question?]: Oui

[>R1]: Et là ça m'a montré que peu importe ce que je vais faire en fait, elle avait plus réellement pris conscience du mal qu'elle m'avait fait en me rejetant et qu'elle allait réellement plus le refaire. Là j'avais touché le point sensible qui était son appartement qu'elle avait mis tant de mal à mettre en place etc. Là

j'avais touché vraiment le point sensible et malgré ça, elle était toujours là. J'ai pu arrêter de tester tout ça.

Et honnêtement j'ai pu pardonner parce que j'ai vu l'éducation au Bénin. Et je me suis dit, mais j'ai de la chance en fait. Oui, ça m'a fait beaucoup mûrir hein le Bénin. Vraiment, vraiment, vraiment.

Et aujourd'hui, je lui réponds à ses messages directement, je l'inquiète plus, le soir elle me dit t'es où? Ben je suis chez une copine. Quand je lui promets d'être là, je suis là et je la laisse plus dans le vent.

J'ai plus envie de la blesser, je veux la chérir et justement j'ai pu déculpabiliser du mal que je lui avais fait, j'ai pu me pardonner. Ce qui a été la première étape de mon bien-être.

J'ai pu me pardonner et j'ai pu lui pardonner. Et maintenant, c'est que du bonheur. Et si il y a un jour où je suis chez une copine et que je sais pas venir, je l'appelle et écoute maman, voilà je suis chez une copine, on se voit un autre jour. Et donc je la préviens, ce que je ne faisais pas avant.

[>Question?]: Parce que tu testais?

[>R1]: Parce que je testais, c'est ça. C'est fou hein? Jusqu'où on peut aller quoi. Enfin tester l'amour de quelqu'un,... Voilà,... (elle sourit)

[>Question?]: Comment tu faisais pour vivre économiquement?

[>R1]: C'était ma juge en fait qui me, j'avais mes allocs d'où j'avais 200EUR par mois, un peu plus que mes allocs en fait. Ah voilà, parce qu'en fait mon institution faisait un suivi en autonomie et donc l'argent que je recevais au centre, où j'avais 5EUR par jour pour manger, mais qui était donné au centre avant que je ne percevais pas, et j'avais 15EUR par semaine d'argent de poche. Donc 5EUR par jour ça fait 25EUR... non 35EUR par semaine plus les 15EUR d'argent de poche par semaine, ça faisait 50EUR par semaine. 50×4 ça fait 200EUR par mois et c'est avec ça que je vivais. Et le loyer je ne le payais pas, c'était ma mère qui le payait. Donc j'avais vraiment 200EUR pour les courses, voilà, m'acheter mes petits sandwiches et tout ça. Et voilà

Et là j'ai été visiter, j'ai signé mon bail hier, j'ai trouvé une co-location, donc je vais vivre en co-location. J'ai eu rendez-vous au CPAS, donc je vais toucher le

CPAS (allocation du Centre Public d'Aide Sociale). J'ai été m'inscrire dans une nouvelle école à Rixensart, en 5ème technique de qualification sociale et animation, j'ai commencé une formation d'animatrice, je fais mon stage fin août pendant 15 jours avec des enfants, et voilà.

Ma vie est repartie et j'ai pu mener tous ces projets à bien à partir du Bénin aussi.

Ils m'ont beaucoup soutenue, ma maman était en contact aussi avec Roseline qui était mon assistance sociale, mais qui n'est plus mon assistante sociale, mais qui me suit toujours. En fait elle fait office de marraine maintenant. Donc je vais manger chez elle, elle vient à la maison et c'est devenu quelqu'un de la famille en fait. C'est pour ça qu'elle a un rôle très très gros pour moi.

[>Question?]: C'est magnifique ça

[>R1]: C'est le happy End !

[>Question?]: En quoi, si tu devais voir un peu comment le Bénin a opéré en toi,... tu dirais que ça a marché par quoi? Qu'est-ce qui a, quel a été le but du Bénin? Parce que j'ai pas très bien compris le but du Bénin tout de même?

[>R1]: C'était pour me remettre les idées en place en fait. J'étais tellement perdue et c'était aussi pour reprendre confiance en moi.

Ca faisait 4 ans, moi je faisais de la danse depuis que j'étais toute petite en fait et à 14 ans j'ai arrêté la danse parce que j'ai commencé à consommer du cannabis et tout. Et donc du coup je n'avais plus de moyens de me valoriser... Parce que c'était une grande valorisation pour moi la danse. Je faisais des spectacles tous les ans et tout ça.

[>Question?]: C'était peut-être aussi le contact avec ton corps aussi?

[>R1]: Voilà, me sentir bien et tout ça. Donc du coup, le Bénin je me suis dit je vais peut-être donner de ma personne et donc me revaloriser à travers ça.

Et il se trouve que la vie fait très bien les choses, parce que là-bas, il y avait une maison de jeunes avec des cours de danse. Et en fait, tous les mercredis et tous les samedis, j'allais au cours de danse. Et donc ça m'a revalorisée.

Voilà, septembre, j'ai trouvé une école de danse, je vais reprendre la danse.

Et donc c'était surtout pour me revaloriser et pour prendre conscience, en prenant du recul, des erreurs que j'avais faite, pouvoir analyser ma situation, pouvoir analyser tout ça. C'est ça qui m'a fait analyser tout ça quand même, parce que j'étais embrouillée et tout ça.

Et donc ce que j'ai fait, c'est que j'ai pris un carnet intime et j'ai écrit. Et j'ai rempli un carnet comme ça où j'ai écrit pendant que j'étais au Bénin.

[>Question?]: C'est toi qui as pris cette initiative?

[>R1]: Oui, en fait j'adore écrire mais dans la vie de tous les jours, ici dans le quotidien, avec les technologies, Facebook et tout, la télé,... je prends pas le temps.

Et là-bas, j'avais pas le choix, parce que fallait combler mes moments de vide et que voilà, ça permet de prendre du recul et ça structure l'esprit aussi d'écrire hein. Du coup ça m'a structuré vraiment mon esprit, c'est ça.

[>Question?]: Les paroles ça part, mais ce que tu as écrit ça reste?

[>R1]: Oui, ça reste et ça me structure oui, vraiment. Ça permet de voir, quand t'écris tu prends conscience, ah oui, c'est vrai, écrire ça donne vraiment.

Et aussi, j'ai pris plein de livres de psychologie. Voilà et de philosophie aussi et ça m'a permis de m'échapper aussi. Parce que là j'étais tout le temps face à mes problèmes, avec des rendez-vous que je ratais et des embrouilles. Mais là-bas, je pouvais lire mes livres en toute tranquillité au pied d'un arbre, tranquille, sous le soleil...

[>Question?]: Tu n'avais pas de contraintes là-bas?

[>R1]: J'avais des contraintes, mais c'était des contraintes agréables quoi. Enfin, travailler aux champs, euh... c'était dur hein, je devais me lever à 6h du matin, c'était très dur mais comme c'est moi qui ai choisi ce voyage et qui ai dit 'Monica, c'est toi qui as choisi ce voyage, alors maintenant tu te bouges'.

C'était plus une contrainte en fait, c'était plus quelque chose qu'on avait placé contre mon gré en fait. Là c'était moi qui l'avais pris en main.

[>Question?]: La confrontation à l'autorité elle n'était plus, c'était ton autorité qui ...

[>R1]: Non, je l'ai choisi. Donc c'était totalement différent, j'avais une approche totalement différente.

[>Question?]: Si on doit pointer quelque chose de particulier par...

[>R1]: Par rapport à l'autorité?

[>Question?]: Par rapport à toi et à l'extérieur de toi même entre ce point-ci là (un point de la ligne du temps avant le départ) et le moment où tu prends la décision de partir au Bénin?

[>R1]: Bien c'est clairement quand Roseline m'a proposé le Bénin. Quand elle m'a proposé le Bénin et que j'ai été à ce rendez-vous chez ma juge et que là j'ai pris les choses en main. J'ai dit voilà, maintenant, je veux partir au Bénin et je suis prête à suivre le cadre qu'on m'impose parce que je le choisis. C'est plus on me l'impose en fait. là je le choisis. Toujours on m'a imposé les choses, tu vas en institution, tu vas là, on m'a un peu placée comme un sac qu'on vire à tout le monde. Et du coup j'allais dans des institutions que j'avais pas choisies et auxquelles je devais suivre un cadre. Hors de question, c'est pas moi qui l'ai choisi, or là c'est moi qui l'ai choisi. Et ça change énormément.

[>Question?]: Je voudrais te poser une question, je te vois là maintenant, bien là, ça fait plaisir en tous cas...

[>R1]: Oui, c'est sûr, ça fait plaisir.

[>Question?]: Si je te demande de te voir maintenant avec toutes les ressources que tu as, toute la force que tu as en toi, toutes ces capacités que tu as en toi. Si je te proposais de revenir en arrière et de voir la petite fille qui était avant qu'elle rencontre madame Thiry. Et je n'ai pas pu noter un moment particulier, mais dans cette semaine là où tu te sentais exclue des Sentier (le moment est pointé sur la ligne en partant de maintenant et en revenant en arrière) . Je ne sais pas où tu vivais à ce moment-là?

[>R1]: Je vivais dans un centre qui s'appelle le Tamaris.

[>Question?]: Le Tamaris, tu avais une chambre?

[>R1]: J'avais une chambre et j'étais seule dans ma chambre, oui. Là c'était très dur hein.

[>Question?]: Si Monica d'aujourd'hui, que j'ai devant moi, pouvait se couper un petit instant là. Et aller voir Monica au Tamaris. Toi, tu es là, tu es là devant moi (confusion sur les prénoms) et tu fermes les yeux et tu t'imagines que tu vois Monica au Tamaris.

[>R1]: Ah ! Qu'est-ce que je lui dirais ?

[>Question?]: Oui

[>R1]: Waouw... Je lui dirais : faut pas que tu penses que t'es, que tu vaux rien, il y a beaucoup de gens qui t'aiment autour de toi, mais tu le vois juste pas.

Il y a énormément de gens qui t'aiment mais qui savent juste pas comment te le montrer.

Donc garde espoir, il y a beaucoup de choses qui vont t'arriver, des bonnes choses et tu vas reprendre confiance en toi.

Tu verras, tu vas avoir conscience de qui tu es vraiment, il suffit juste d'être un tout petit peu patiente. Oui.

[>Question?]: (Elle remarque que j'ai la gorge qui me serre)

[>R1]: (Rires) Oh, ça fait plaisir... Ça fait plaisir de vous toucher. Un grand homme comme vous.

[>Question?]: Oh, en taille peut-être, mais c'est tout.

[>R1]: Oui, c'est ça que je lui dirais. Parce que j'avais besoin de l'entendre à ce moment-là et personne ne le disait.

Mais bon, ça devait se passer hein. Je pense que les choses devaient se passer comme ça. Ça fait partie de ma légende personnelle.

[>Question?]: Ta légende personnelle ?

[>R1]: Oui.

[>Question?]: C'est une belle expression ça.

[>R1]: Oui, c'est dans 'L'Alchimiste', le livre

[>Question?]: Coelho, tu l'as lu ?

[>R1]: Oui, je l'ai lu justement au Bénin.

[>Question?]: C'est Roseline qui t'a dit de lire ça?

[>R1]: Oui, c'est vrai, c'est Roseline qui m'a dit de le lire. C'est vrai, j'avais même oublié ça.

[>Question?]: C'est quoi la spiritualité pour toi? Tu disais que l'amour et la spiritualité tu savais pas trop faire la différence. C'est quoi la spiritualité pour toi?

[>R1]: C'est la conscience de soi et du monde qui nous entoure. C'est prendre conscience que déjà tout a une raison d'être, que tout ce qui arrive a une raison d'être et prendre conscience qu'on est tous connectés, on est tous interconnectés, nous, nous tous, toutes nos âmes sont connectées, la nature est connectée et que ...

Ça m'a beaucoup aidée, parce que je me suis dite, je suis pas toute seule, moi individuellement dans mon coin, dans mon malheur, je suis connectée à tout le monde qui m'entoure donc je suis pas seule. Et il y a une force que les gens appellent dieu ou je sais pas eh... moi je l'appelle dieu en tous cas, moi je suis pas dans une religion. Justement moi, j'ai connu l'Islam, ma mère elle est athée, j'ai jamais vraiment connu une religion mais j'ai toujours été croyante en un dieu et là j'ai pu prendre conscience qu'il y a une force, donc dieu pour moi, qui nous aime. Et ça m'a beaucoup apporté. Parce que j'ai pu me dire en fait, tu vois, en dehors de ta famille, il y a une force qui t'aime et elle te montre par des petits signes dans la vie, des petites rencontres, des opportunités, des stages, ... Toutes ces belles choses qui se sont placées, là en fait depuis mon retour du Bénin et voilà, dieu te montre comme ça en te donnant des chances de t'aimer, en fait toi-même, et d'aimer les autres autour de toi. Pour moi c'est ça la spiritualité.

[>Question?]: Et tu mets un nom, tu mets quelque chose ou...c'est quoi ?

[4909,4] [>R1]: Non, c'est quoi? Non, je laisse ça, je veux pas savoir. En fait je suis en pleine recherche là. Je lis.

Mon rêve c'est de faire un voyage spirituel quoi. D'aller au Tibet, de rencontrer des moines bouddhistes, d'aller à la rencontre d'un peu tout ça, d'aller à

Jérusalem, de connaître l'histoire, de... Oui, c'est ça mon rêve, de pouvoir m'intéresser à toutes les religions et pouvoir peut-être trouver un lien entre toutes ces religions et trouver ma propre religion. Oui.

[>Question?]: Ta propre religion ou ta propre voie?

[4943,3] [>R1]: Ma propre voie, oui, c'est un peu la même chose en fait. Ma voie, pour moi, c'est ma légende personnelle, c'est mon destin, puisque moi je crois au destin, je crois au karma aussi. Je crois que le destin on peut le changer aussi, mais qu'au final tout est écrit. Donc le jour de notre mort, il y aura un truc, ah oui en fait tout ça devait arriver en fait, c'était... voilà.

[>Question?]: Mais on est libres ou pas libres?

[>R1]: Bien sûr on a un libre arbitre, on est libre. Donc le destin on le change, tout ce qu'on fait, le karma, si tu fais du bien, tu reçois du bien, si tu fais du mauvais, tu reçois du mauvais.

[>Question?]: Tu veux dire que toutes les épreuves sont écrites, mais il n'est pas écrit comment on fera face aux épreuves, c'est ça que tu veux dire?

[>R1]: Voilà, c'est ça. En gros, là pour l'instant, c'est pas écrit. En fait si, c'est écrit quelque part, mais tous nos changements en fait, tout notre libre arbitre, tout ce qu'il a fait comme choix, c'est nous, c'est notre propre volonté, c'est nous qui choisissons, mais c'est écrit quelque part. Donc en gros, c'est dieu qui a écrit tout, en sachant très bien tout ce qui allait se passer, tout ce qu'on allait choisir. Tous nos choix, il savait. Donc il les a écrits et donc c'est un manière aussi de pouvoir s'abandonner à tout ce qui va se passer. S'abandonner et se dire que tout ce qui se passe, t'inquiète pas, il y a une force qui gère tout ce qui va se passer, c'est un manière de... De pas s'angoisser quoi, de pas se dire qu'est-ce qui va se passer demain? T'inquiète, prends juste, aies confiance. Voilà.

[>Question?]: Merci

[>R1]: Merci, c'est magnifique, merci. Moi aussi je trouve ça magnifique.

[>Question?]: Tout ce qui arrive, arrive pour le mieux, c'est ça que tu veux dire?

[>R1]: Oui, pour le mieux,

[>Question?]: Mais c'est nous qui ne savons pas peut-être toujours le voir ?

[>R1]: Oui, pas le voir, on en a peut-être pas toujours conscience, pour le meilleur ou pour le pire. Parce que même le pire, ça nous aide, ça nous permet de comprendre et d'évoluer en fait notre niveau de conscience.

[>Question?]: Je voudrais te poser cette phrase-là à ce propos-là. Il y a des gens qui disent que tout ce qui ne nous tue pas nous grandit.

[>R1]: Ah oui, ou nous rend plus fort. Oui, moi j'en suis pleinement, aujourd'hui j'en ai pleinement conscience. C'est toutes ces choses-là, même les pires qui font ce que je suis aujourd'hui. Et je ne les regrette pas, même si c'était très dur, je ne les regrette pas. Si c'était à refaire, je referais là même chose.

Et aujourd'hui je suis prête à vivre les épreuves, même les plus difficiles, même si sur le moment ça me prendra les tripes et ça me fera mal, c'est pas grave, c'est pour le mieux. C'est pour un mieux, voilà. Ca a une raison d'être.

[>Question?]: Et si je devais te demander quelle est la qualité ...Je vais te poser la question et si tu ne comprends pas tu me le dis. Quelle est la qualité principale qui te permet de rebondir? Tu dirais quoi?

[>R1]: Potentiel?

[>Question?]: Oui, quand on dit qualité, on pense quelque chose de bien et de beau. Voilà, particularité, quelle particularité dans ta vie fait que tu as pu arriver à rebondir à chaque fois? (les moments où la courbe baisse et remonte sont montrées sur la ligne de vie)

[>R1]: C'est quelqu'un qui a cru en moi. Là ça a été madame Thiry, là ça a été Roseline et puis au Bénin ça a été le regard que les autres ont posé, quelqu'un qui a cru en moi en fait. A chaque fois, ce qui a pu me faire rebondir c'est que j'ai dit 'ah oui, je vois que quelqu'un croit en moi et il a peut-être raison, je vais essayer'. Vous voyez ce que je veux dire?

[>Question?]: hum hum

[>R1]: Au Bénin, ça a été une prof de danse qui m'a regardée et qui m'a dit waouw, tu danses bien. Et je l'avais oublié en fait. Ca faisait 4 ans que je n'avais plus entendu ça. Donc ça m'a, ah oui, je danse bien. Ok, si je danse bien c'est peut-être en fait que je travaille. Et si je travaille et que je suis courageuse, c'est

peut-être que je suis quelqu'un de bien en fait. Et tout s'enchaîne en fait. Tout s'enchaîne.

[>Question?]: Je comprends bien, mais quelqu'un qui vient te dire 'c'est bien ce que tu fais' ou 'tu fais ça bien', il vient...

[>R1]: Pousser sur un bouton?

[>Question?]: Pousser sur un bouton, et à l'intérieur de toi, c'est quoi que ces gens-là appuient?

[>R1]: La confiance en soi

[>Question?]: La confiance en toi?

[>R1]: Oui, c'est vraiment le mot confiance, il est bien là où il est quoi. C'est confiance, avoir confiance en toi et si tu as confiance en toi, tu as confiance en la vie. Et aux autres. Et si tu as pas confiance en toi, tu vas toujours douter de tout, de tes capacités, des autres, ... Tu va douter de la vie, tu vas plus avoir d'espoir parce que tu vas toujours être dans la peur. Et ce qu'ils viennent toucher en moi c'est la confiance en moi. Parce que quand ils viennent me dire ça, je reprends confiance en moi. Et donc je reprends confiance en la vie, je reprends confiance au lendemain. (je regarde ma montre) Vous ça va, on est dans le timing?

[>Question?]: Ça va. C'est merveilleux hein?

[>R1]: Ah merci.

Oui, j'ai pu reprendre contact avec tout ça au Bénin. Vous m'auriez vue avant le Bénin... je n'étais plus que l'ombre de moi-même. Vraiment, je m'étais perdue, je n'avais plus confiance, je n'avais plus contact avec moi-même, mon moi intérieur.

[>Question?]: Tu n'avais plus contact avec toi-même. C'est peut-être ça aussi le bouton, c'est la remise en contact avec toi-même?

[>R1]: Oui, oui c'est ça.

[>Question?]: Reprendre confiance, est-ce que ce ne serait pas remettre, comme si tu te perdais de toi-même et que, je pense à Roseline ou à d'autre, qui hop là te remet avec toi-même. Et si ça marche, il y a une raison? Il y en a

d'autres où ça marche pas, tu leur dit qu'ils sont bons et ils te disent 'ouai, je vaux rien'.

[>R1]: Oui, parce qu'ils n'ont pas contact avec eux-mêmes. Oui, c'est vrai.

Moi, là, c'est mon cœur et mon âme qui s'expriment, mais avant le Bénin, j'avais plus contact avec mon âme et oui, plus du tout.

Et en fait la consommation de joints, ça te coupe de tout, de toi même. C'est vraiment ça. Ça te coupe de toi-même. Tous les gens autour de moi, j'en ai parlé avec eux, et ils me disent tous la même chose, il me disent quand je fume, je ne suis pas moi-même. Je ne suis pas du tout moi-même, c'est fou hein. On est coupés de soi-même, clairement.

Et bon, je ne sais pas si c'est un hasard que j'ai commencé à fumer justement quand tous ces problèmes se sont mis à arriver. Je ne sais pas si c'est ... je suis sûr qu'il y a un lien. Après on ne va pas tout remettre sur le joint non plus parce que c'est pas objectif.

Mais en tous cas ça faisait 4 ans que j'étais plus en contact avec moi-même, c'est clair. Et le Bénin, ça m'a reconnectée. Mais c'était pour ça aussi, Roseline c'est ce qu'elle me disait avant de partir, elle me disait tu verras, et moi je ne comprenais pas moi ce qu'elle me disait, mais elle me disait tu vas voir ça va te reconnecter à toi-même.

[>Question?]: Ah bon, elle te disait ça?

[>R1]: Elle me disait ça. Elle est déjà partie au Bénin pour faire un projet humanitaire et elle, elle dit que l'Afrique c'est, si tu veux te reconnecter à toi-même, il faut aller en Afrique, la terre mère quoi. C'est de là qu'on vient tous hein.

[>Question?]: Le Rift Valley en Ethiopie

[>R1]: Oui, c'est ça. Et elle avait raison.

Oui, c'est elle qui m'a un peu boostée aussi. J'avais peur au début, je me disais imagine que je consomme là-bas. J'avais quand même des difficultés de consommation, je buvais de l'alcool à l'excès. Je me dis, mais imagine là-bas? J'avais conscience du danger qui, voilà, les garçons aussi. Il fallait se positionner par rapport aux garçons. Mon premier copain est noir et les noirs

ça me laisse pas indifférente. Mais là-bas, il y a des maladies, là-bas les garçons ils te draguent énormément, surtout quand tu es blanche. Donc il y avait plein de petits trucs et j'avais peur, mais elle me disait 'tu vas voir, une fois que tu seras reconnectée à toi même ça ira... tu boiras ça comme de l'eau.

Et c'est vrai. Une fois que j'ai pris contact avec mon âme, avec mon vrai moi, eh bien waouw, ça a été eh....tout allait bien. J'ai repris confiance en moi, je me suis respectée et donc du coup, je pouvais me positionner face aux garçons, dire non à la consommation, me booster en disant 'allez vas-y c'est pour toi que tu le fais, lève-toi, tu vas aller travailler aux champs, tu le fais pour toi'.

Et en fait c'est aussi pour ça, depuis que je suis revenue,... Parce qu'il faut savoir que j'ai pris un joint, là-bas sur place parce que je voulais voir. Après un mois et demi, je l'ai fumé ce joint.

[>Question?]: Ah, que tu avais emporté avec toi. C'est dangereux ça.

[>R1]: Oui, pour l'aéroport et tout oui. Mais je l'avais mis dans ma chaussette, donc.

Bref, en fait, après un mois et demi de reconnexion et de reprise de confiance en soi, je l'ai fumé. Là, c'était le ... J'ai pris un miroir et je me suis regardée, et là c'est revenu: regarde, t'as une sale gueule, regarde tu es moche, tu ne fous rien, regarde....

J'ai eu une paresse qui m'a habité le corps, j'avais envie de rien faire, parce que je devais ranger ma chambre ce jour-là, et j'avais appris là dès que je me fixais un petite objectif, je le faisais quoi, parce que c'est ça aussi qui donne confiance aussi, c'est de se dire je suis capable de gérer mes objectifs. Et pour moi, si tu ne sais pas atteindre un petit objectif, faut pas penser à atteindre un gros. Et en fait, ce jour-là, j'ai pas rangé ma chambre, évidemment. Donc du coup je me disais regarde, tu es une crado, tu ne ranges pas ta chambre. Et alors, dévalorisation, dévalorisation, dévalorisation. Mais vraiment, c'était hard hein. Vraiment, d'une seconde à l'autre quoi, j'ai fumé mon joint et 5 minutes après, ça y est.

Et c'est pour ça d'ailleurs que j'ai pris le miroir parce que je voulais voir ce que je pensais de moi-même.

Et là dévalorisation et en fait après, je suis sortie de ma chambre, j'ai été voir les autres et en fait... le lien coupé. Or que le lien pour moi c'est ce qu'il y a de plus important, mais là eh, j'avais envie de parler à personne. Associable, ce qui n'est pas moi, qui est loin d'être moi hein. Là, associable. Après, j'ai fait un petit tour, je savais même pas apprécier le soleil qui réchauffait ma peau or que d'habitude c'est un truc qui me fait énormément de bien. Je suis quelqu'un qui peut être émue rien qu'à la vue d'un petit oiseau sur un arbre et là j'étais complètement coupée en fait. Coupée du monde extérieur.

Je suis retournée dans ma chambre et là j'ai dit: il faut que j'écrive toutes mes pensées là. Faut que j'écrive. Juste pour voir après quoi, parce que ça nous fait oublier aussi, on oublie tout ça hein, c'est ça qui est vicieux d'ailleurs parce que si on se rappelait on arrêterait bien avant. Et là on écrit, on écrit, on écrit. Et puis ce jour-là j'ai été manger le soir et puis je suis revenue dans ma chambre et je me suis endormie habillée et sans me laver et le bordel autour de moi, alors que jamais je fais ça. Et la porte, et ça c'est significatif, je l'ai dit à Roseline et elle m'a dit 'ah, ça c'est un signe', j'ai dormi avec la porte de ma chambre ouverte.

D'habitude on doit fermer à clé, c'est l'Afrique, c'est quand même dangereux, et j'ai dormi la porte ouverte. Et elle m'a dit 'oh oui, et bien ça c'est quand tu fumes, tu laisses tes portes de toi-même ouvertes et tu te laisses bouffer par l'extérieur et t'arrive plus à te positionner et tu suis le mouvement en fait'. Elle m'a toujours appelée ma petite plume parce que je me laisse et au gré du vent je me laisse un peu emporter. Quand j'ai un objectif, par exemple quand j'ai un pote qui dit on va là, et bien je laisse tomber mon objectif et je suis mon pote. Et voilà c'est ça aussi mes rendez-vous que j'avais du mal à gérer, à arriver à l'heure à mes rendez-vous, parce que j'étais trop dans l'instant. Ce qui n'est pas non plus mauvais de vivre dans l'instant, dans le présent, mais je me laissais ou je me perdais moi-même, mes objectifs et tout ça parce que je me laissais bouffer par l'extérieur.

Et voilà, le lendemain j'ai relu tout ce que j'avais écrit: mon dieu, quelle bêtise. Je faisais des fautes d'orthographe, mon écriture changeait, quand je fume ma voix change aussi, mon état d'esprit change, tout change, ma vision des choses,... Et alors tout ce que j'écrivais, c'était mais de la bêtise humaine. Alors

que sur le moment j'avais l'impression de penser intelligemment, je me disais waouw parce qu'on va beaucoup plus loin dans nos pensées quand on fume je trouve, on va vraiment beaucoup plus loin.

Et donc du coup comme on va beaucoup plus loin, on a l'impression que c'est intelligent. On se dit waouw, je suis quand même intelligente. J'en ai parlé à mes amis et ils pensent tous la même chose du cannabis. On a l'impression qu'on pense intelligemment, mais en fait quand j'ai écrit, c'était la première fois que je faisais l'expérience en 4 ans, et quand je relis, j'ai honte quoi. J'ai honte de ce que j'ai écrit parce que ce sont des débilités totales. Et ça m'a permis de me rendre compte que ça me coupait de moi, que voilà ça coupait ma spontanéité et tout ça, et en plus j'étais conne quoi. Alors du coup, maintenant, je ne veux plus rien savoir. Je vous mens pas, avec ma meilleure amie, elle a arrêté le joint aussi, c'est une très bonne nouvelle, je vous cache pas qu'on fera peut-être un weekend où elle viendra à la maison et on se fumera quelques joints, on rigolera, mais le lendemain ça s'arrêtera là quoi. Et voilà, je vais garder ça comme un petit plaisir parce que ça n'est pas quelque chose de 'mauvais' non plus, mais au quotidien c'est fini quoi. C'est fini, j'ai perdu quatre ans de ma vie à faire ça quoi. C'est ce que j'ai écrit d'ailleurs quand j'avais fini: qu'est-ce que je fous quoi, qu'est-ce que j'ai perdu quatre ans de ma vie, j'ai gâché quatre ans quoi, parce que je suis passée à côté de plein d'opportunités, je suis passée à côté de moi-même.

[>Question?]: Je comprends

[>R1]: Quelle gâchis, mais bon, ça m'a donné une expérience.

[>Question?]: Qu'est-ce qui t'a donné l'idée de ce miroir?

[>R1]: Parce que je voulais savoir vraiment ce que je pensais de moi-même.

Parce que là, j'étais occupée à critiquer ma chambre. Quand j'avais fumé j'étais là, 'putain regarde ça', très négative comme ça, très pessimiste, 'regarde ta chambre, tu laisses tout trainer, tu vas attirer des bêtes, t'es vraiment une crado, ... Puis, je disais 'ah oui, je suis négative sur ma chambre, et bien est-ce que je serai négative sur moi-même, sur le regard que je porte sur moi-même?'. Et là j'ai pris le miroir et là tout est sorti, mais négative et voire insultante envers moi-même. Or que cinq minutes avant j'étais hyper positive

quoi. Et pourtant ma mère elle m'avait toujours dit 'ça déprime'. Mais j'ai dit mais non, ça fait rire, attends, j'arrête pas de rire quand j'ai fumé, qu'est-ce que tu me racontes. Et en fait, elle avait raison, ça rend vraiment déprimé, ça déprime. Parce qu'en fait ça rend notre regard négatif et c'est vicieux parce que sur le moment, si on ne fait pas cette analyse que j'ai faite au Bénin, on a l'impression, c'est illusoire, mais on a l'impression vraiment d'être bien. Mais c'est très vicieux parce qu'en fait ça travaille notre psychique, notre regard, notre estime de nous-mêmes. Et quand je regarde aujourd'hui mes amis, avec trois mois de recul, je les trouve plus déprimés que jamais en fait. Et ils ont toujours tendance à..., moi je pensais que c'était ma mère qui me rendait déprimée comme ça pendant quatre ans, mais je me rends compte que le joint a eu un rôle encore plus vicieux dans ma déprime, en tous cas dans mon non-amour envers moi-même.

[>Question?]: Tu veux dire que si on devait reprendre cette courbe, elle serait sans doute la même mais peut-être moins forte? (la courbe de sa vie est redessinée en amoindrissant les bas)

[>R1]: Oui, beaucoup moins forte.

[>Question?]: Mais elle serait la même tu crois?

[>R1]: J'ai un doute, je sais pas. J'ai l'impression que j'aurais évité beaucoup de conneries. Enfin j'aurais évité beaucoup de choses parce que j'aurais eu un peu plus confiance en moi. J'aurais peut-être remonté la courbe plus vite aussi. Oui, les courbes auraient été moins étendues.

[5933,8] [>Question?]: Quelque chose comme ça? (Une courbe avec des oscillations moins importantes en amplitudes négatives est montrée) Mais ça aurait peut-être été quelque chose comme ça? (Une autre courbe avec l'amplitude négative forte mais avec des remontées plus franches est superposée)

[>R1]: Oui, comme ça, oui. Et au lieu de faire, je vais vous emprunter votre bic, au lieu de faire ça, dans la courbe ça aurait peut-être fait ... (Elle dessine une courbe en 'U' avec une large base et, à côté, une autre avec le même 'U' mais cette fois ayant une fine base) La courbe aurait été moins longue, j'ai l'impression.

[>Question?]: Ah, ok, ça aurait peut-être été aussi fort, mais plus court, moins longtemps.

[>R1]: Oui, parce qu'en fait ça alimente le malheur hein le joint. Tu restes dans ton truc.

[>Question?]: Les creux sont plus creux et les bosses sont peut-être plus hautes, ...

[>R1]: Si j'avais pas fumé, elles auraient été aussi fortes, mais beaucoup moins longues, dans le temps. Oui, uniquement dans le temps. Donc ça en fait, c'est plus ça, oui. (elle remontre la fine base en 'U') C'est dans la durée en fait. C'est vraiment ça. J'en suis persuadée en fait, parce que je remarque bien qu'au Bénin, j'ai eu des coups durs, mais le lendemain ça allait quoi. J'avais beaucoup plus facile à relativiser, à dire attends Monica, tu vaux beaucoup mieux que ça, tu vas pas rester malheureuse dix ans pour ça quoi. Il y a tellement de belles choses à voir parce que quand on fume pas on apprécie vraiment les choses. C'est comme je vous disais, de regarder un petit oiseau dans un arbre. On s'alimente de tout,... Justement sur la spiritualité, j'ai lu un livre, d'ailleurs je vous le conseille ça s'appelle 'Un retour à l'amour' de Marianne Williamson, je vais vous l'écrire, c'est une américaine qui fait des conférences et qui apprend justement sur la spiritualité, mais aussi sur la religion, sur la confiance en soi, elle est vraiment très douée. J'ai lu ce livre, ça a été un élément déclencheur dans justement ma reprise de confiance parce que ça apprend à justement qu'on est tous reliés, la nature aussi, et alors du coup tu observes beaucoup plus la nature autour de toi, et au Bénin il y a beaucoup de nature, j'ai été gâtée, et donc du coup j'ai pu reprendre contact. Donc vraiment, dans la respiration, la méditation, vraiment (elle prend une profonde respiration) se reprendre et regarder autour de toi et se laisser toucher par des petites choses de la vie qui sont pourtant si simples et qu'on ne prend pas, en tous cas quand j'avais fumé j'étais dans mon mental en fait tout le temps dans ton mental et c'est pour ça que t'es coupé des autres, t'es coupé de toi-même.

En fait t'es esclave de tes pensées négatives quand tu fumes. Et oui...

[>Question?]: Beau parcours hein?

[>R1]: Merci (rire) et c'est pas fini.

[>Question?]: Monica, si je peux faire quelque chose pour toi? Je me rends bien compte que tout ce que tu fais là (en passant la main sur la ligne du temps et le réticulogramme) tu me fais un beau cadeau pour moi-même et pour ceux que je pourrai aider après. Et si je peux t'aider en quoi que ce soit, à travers ça, continuer pour toi-même à te dire 'je voudrais une fois continuer à fouiller ça avec toi', je suis à ton entière disposition.

[>R1]: Ça va, merci.

[>Question?]: J'ai, pour moi-même, tout ce que j'ai besoin.

[>R1]: C'est vrai?

[>Question?]: Je crois.

[>R1]: Je suis très contente.

[>Question?]: Si je peux faire quelque chose pour toi, ils le savent ici, ils savent les jours où je viendrai. Et si tu veux utiliser tout ce matériel qui est là, mais qui est là aussi, qui est là et qui est là (en lui montrant la tête, le coeur et le ventre) . Si tu me dis Benoît je voudrais essayer peut-être..., on ne pourrait pas faire un petit bout de chemin à nous deux? Ce serait avec grand plaisir que je ferais ça pour toi.

[>R1]: Avec plaisir, d'accord. Et bien ça m'a beaucoup aidée aussi, ça m'a permis de structurer comme je le disais. Ca structure en fait, parce que tout ça c'était dans ma tête, mais le fait de le mettre sur papier là, le schématiser et puis d'en parler avec une personne qui est complètement extérieure à ma vie et qui ne connaît rien et donc d'expliquer chronologiquement, ça m'a beaucoup aidée. Ça m'a appris plein de trucs-là qui, pour l'instant je n'en ai pas conscience des choses que j'en ai appris. Pour l'instant je suis dans mon monde, mais je sais que je vais prendre vingt minutes de train et ça va se remettre dans ses petits tiroirs et ça m'a beaucoup aidée. Structurer les choses comme ça... waouw. Quelle bonne méthode, oui.

[6197,8] [>Question?]: Merci. Tu vis où maintenant?

[>R1]: Je vis pour l'instant chez ma meilleure amie jusqu'au 15 août parce que j'emménage le 15 août. Donc voilà, je suis à Bruxelles chez ma mère.

[>Question?]: Pour une co-location tu me disais.

[>R1]: Voilà, j'emménage le 15.

[>Question?]: Et les études qui reprennent.

[>R1]: Oui, en 5ème techniques sociales. Et alors après ça je compte faire 3 ans assistante psycho. Puis on verra, peut-être un master ou un tour du monde. Donc on verra, ce fameux voyage spirituel. On verra bien ce que l'avenir nous réserve hein? On va être attentif aux signes.

[>Question?]: Contact avec toi-même mais aussi avec tout ce qui t'entoure?

[>R1]: C'est ça, on est tous reliés.

[6243,9] [>Question?]: En tous cas un grand merci à toi Monica.

[>R1]: Un grand merci à toi Benoît. Merci beaucoup et bonne continuation.