

# Les processus de symbolisation dans les séjours éducatifs de rupture : à propos d'une expérience réalisée en France et au Maroc

LILIANE GOLDSZTAUB

Plusieurs textes du présent livre évoquent des expériences d'errance et de solitude dans lesquelles des jeunes s'engagent spontanément à la période adolescente. La séparation, l'isolement et le voyage sont également utilisés comme *méthodes* par différents types d'institutions (services psychiatriques, centres éducatifs, etc.) qui prennent en charge des jeunes. Ces modes de prises en charge apparaissent alors comme des formes d'« exil encadré ». La séparation (souvent d'avec la famille), ou l'isolement relationnel, prend alors des visées éducatives ou thérapeutiques. Cette conception est celle du dispositif objet de ce chapitre. Les observations rapportées ici sont, en effet, issues d'une expérience faite pendant plusieurs années au sein d'un Centre éducatif renforcé (CER), établi conjointement en France et au Maroc. Il s'agit d'une institution qui accueille des adolescents, souvent multirécidivistes, qui ont commis des délits ou des crimes de gravité plus ou moins importante. Pour certains, l'accueil en CER est proposé comme alternative à une peine d'incarcération. Pour d'autres, la Justice a choisi une prise en charge par ce biais, dès leurs premiers délits, afin de les préserver, autant que possible, d'une évolution défavorable. Il est alors recherché, auprès du jeune, sinon sa complète adhésion, du moins son engagement minimum dans le projet éducatif (Vergez, 2005 : 163).

Les chartes auxquelles répondent ces centres leur imposent un fonctionnement particulièrement strict : les adolescents sont placés dans de petits groupes (de cinq à sept personnes), encadrés par des éducateurs. Ils ne sont pas libres de leurs mouvements, et doivent impérativement suivre l'emploi du temps imposé

par l'institution, tout comme l'ensemble de ses règles de vie, particulièrement rigoureuses – mais dont la rigueur peut diminuer au fur et à mesure de l'évolution des jeunes. Il leur est ainsi imposé de passer systématiquement par les éducateurs pour tous les actes, même les plus simples, de la vie quotidienne (se servir à manger ou à boire, s'asseoir, changer d'endroit, etc.). Ces adolescents, qui ont souvent été livrés à eux-mêmes au sein leur famille, se retrouvent ainsi placés dans un cadre de vie particulièrement contraignant.

Lorsqu'on m'a proposé de travailler comme psychologue-psychanalyste dans ce centre, je me suis interrogée sur l'articulation de ma fonction avec ce cadre, notamment concernant la dimension temporelle. J'ai, en effet, l'habitude, dans ma pratique, de me projeter au long cours avec les patients: la durée d'une psychothérapie, d'une psychanalyse, n'est, par définition, pas déterminée d'emblée. Or les adolescents ne sont accueillis dans le centre que pour une période limitée à cinq mois – nous verrons plus loin que cette limite temporelle du séjour participe à son efficacité éducative – un premier mois dans le centre, en France, puis trois mois au Maroc, et enfin un dernier mois en France. Les deux centres sont construits autour de fermes dans lesquelles il est demandé aux jeunes de travailler. En France, il s'agit d'entretenir la ferme (peinture, réfection des clôtures, construction d'abris pour les animaux...) et de nourrir ou de soigner les animaux lorsqu'il y en a (moutons, chèvres, poneys, chevaux...). Au Maroc, selon les endroits et les périodes, les adolescents participent à la réfection d'une ferme, d'un internat pour écoliers, à la pose d'aqueducs, ou encore s'essaient à différents métiers artisanaux (ferblantier, potier, menuisier...), ainsi qu'à l'élevage des chevaux...

Lorsqu'ils sont en France, je rencontre les adolescents une fois par semaine. Dans le cadre de recherches universitaires, j'ai eu l'opportunité de retrouver les adolescents au Maroc pendant une semaine, au milieu de la durée totale du dispositif, c'est-à-dire après deux mois et demi. Durant cette semaine, je m'entretiens avec chaque adolescent à plusieurs reprises. Je me suis alors interrogée sur les effets de ce cadre éducatif dans le rapport des jeunes aux limites : allait-il renforcer leur rejet des contraintes sociales ou au contraire leur permettre de les intégrer ?

#### LES PROCESSUS DE SYMBOLISATION

Cette question touche à la problématique de la *symbolisation*, qui a déjà été au cœur de plusieurs travaux antérieurs (Goldsztaub, 1999, 2006). Différents auteurs ont développé ce concept : Freud, Lacan, Rosolato, etc. Gibeault (2002 : 1680) en propose une définition simple : « opération par laquelle quelque chose va représenter autre chose pour quelqu'un ». Ce processus supposerait la mise en place opérante de deux grandes fonctions psychiques : « la capacité de représenter un objet absent » et « la capacité de savoir que le symbole n'est pas l'objet symbolisé ».

La théorie lacanienne, quant à elle, apporte d'autres éléments permettant d'approcher ces processus, notamment quant à leurs relations au langage. Pour Lacan, en effet, il existe trois grandes dimensions de la vie psychique : *réelle*, *imaginaire* et *symbolique*. La symbolisation renvoie à la troisième de ces dimensions. Le réel correspond à *ce qui ne cesse de ne pas s'inscrire*, c'est-à-dire à ce qu'on ne parvient jamais à toucher, malgré tous les efforts faits pour s'en approcher. La dimension imaginaire est celle des identifications et du leurre, c'est-à-dire de ce qui fait voile et qui sans doute permet de supporter ce réel insaisissable. Le symbolique, enfin, correspond à l'ordre du langage. Les processus de symbolisation signifieraient ainsi l'entrée dans le langage, mais également dans la « signifiance », c'est-à-dire dans le sens que les mots prennent pour un sujet particulier, en lien avec son histoire et ses affects. En psychanalyse, cette entrée dans le langage est considérée comme une étape essentielle de la construction du sujet. Cet aspect a fait l'objet de théorisations fort complexes. Sans les développer ici, on peut évoquer la conception lacanienne selon laquelle cette entrée dans le symbolique dépendrait du caractère opérant de la « métaphore paternelle ». En termes freudiens, cela correspond au fait que la *castration* et, en même temps, la différence des sexes, soient repérées et inscrites dans l'inconscient.

Dans le développement de l'enfant, les processus de symbolisation relèvent ainsi du passage des enveloppes sonores des mots, que l'enfant va imiter, à un sens propre, singulier. Schématiquement, ce passage se produit de deux manières. Selon la première, l'enfant commence à dire « han han han han... » et la mère, ravie d'entendre qu'il est peut-être en train d'essayer de parler, interprète : « Ah ! Il a dit maman ! » Elle oriente ainsi l'expérience de l'enfant jusqu'à ce qu'il imite le mot « maman ». Plus tard, ce « maman » sera associé à une représentation. En disant « maman », l'enfant repérera les effets que cela produit sur sa mère et, peu à peu, élaborera, à travers l'image sonore et le mot lui-même, un sens – c'est-à-dire qu'il construira un signifiant, une image sonore reliée au concept de maman. Il s'agit alors toujours d'un signifiant propre, singulier ; lorsque je dis « maman », tout le monde a une idée de ce dont je parle, mais chacun a une image différente, un contenu différent, associés à ce mot. Cette première voie de symbolisation renvoie ainsi à l'expérience du monde orientée par les incarnations de l'Autre et par le système symbolique qu'elles représentent.

Dans l'enfance, la seconde voie principale de symbolisation correspond aux expériences interactives que le sujet fait du monde perçu : les personnes qu'il rencontre, les objets, les lieux, les jeux, les événements, etc. C'est aussi par ce biais que l'enfant construit son monde interne, composé de symboles, de représentations, d'affects, etc., qui structurent sa pensée et orientent son rapport à l'environnement.

## LA POSITION D'EXIL

On retrouve, chez de nombreux jeunes pris en charge en CER, des carences dans les processus de symbolisation : « Ces [jeunes] ne peuvent utiliser psychiquement le déplacement qui fait appel cliniquement à une indépendance relative de l'affect et de la représentation et qui économiquement rend compte d'une énergie d'investissement qui peut être augmentée, diminuée, déplacée, déchargée... susceptible de se détacher des représentations et de glisser le long des voies associatives. [...] Ici le travail psychique ne peut se faire pour cause de fixation à l'objet primaire défaillant et à la défaillance de la fonction paternelle. Ce défaut de symbolisation de l'absence entraîne des passages à l'acte. » (Puyuelo, 2005 : 145-146) On comprend que c'est ici la première des deux grandes fonctions psychiques évoquées plus haut comme nécessaires à la symbolisation, la « capacité de représenter un objet absent », qui est en échec. Le déplacement géographique des jeunes, d'abord dans l'intégration au centre en France, puis lors du voyage au Maroc, vise à susciter chez eux des mécanismes psychiques de déplacement, maillons indispensables de la dynamique signifiante.

Dans ce dispositif, les adolescents sont ainsi mis en position d'exil, c'est-à-dire d'éloignement forcé, après avoir fait le choix, devant le magistrat, d'opter pour le CER. Une fois entrés dans le centre, ils ne revoient pas leur famille avant le dernier mois de la prise en charge. Pendant les premiers jours, ils n'ont aucun contact avec leurs proches. Ensuite, ils ont la possibilité de leur téléphoner une ou deux fois avant le départ pour l'étranger. Depuis le Maroc, ils peuvent appeler tous les quinze jours environ. Les échanges épistolaires sont, quant à eux, parfaitement libres et encouragés.

Les adolescents sont ainsi, d'emblée, « privés » de leur famille mais également du quartier dans lequel ils habitaient : leurs copains, leurs habitudes, leurs activités, etc. Une question est alors de savoir dans quelle mesure cette *privation* entraîne une *frustration*, c'est-à-dire comment le manque « réel » de la privation va permettre l'accès au manque « imaginaire » de la frustration, voire au manque « symbolique » de la *castration* (Lacan, 1956-1957). C'est sur cet aspect que porte notre recherche : comment est vécue cette séparation d'avec la famille, consentie dans un premier temps, mais radicale ? Ma fonction de psychologue a été engagée autour de cette thématique.

Lorsqu'ils arrivent au centre, j'écoute les adolescents, leurs difficultés, et tente d'évaluer si la séparation sera supportable pour eux. Lors de cette première rencontre, je perçois souvent une grande difficulté de leur part à verbaliser, à mettre des mots sur le parcours qui les a conduits jusque-là, sur leur histoire, etc. – la pauvreté du vocabulaire de certains ajoutant encore à la difficulté. J'anticipe également, avec eux, ce que sera leur séjour au Maroc. En effet, ils rencontrent d'autres jeunes qui ont déjà vécu cette expérience au CER et dialoguent avec les

éducateurs qui leur présentent cette expérience. J'écoute ainsi ce que leur imaginaire élabore des signifiants qui circulent sur le Maroc dans l'institution.

Lorsque je revois les adolescents au Maroc, à mi-session, j'écoute ce que ce premier parcours leur a enseigné : leur vécu, leurs difficultés, leurs souffrances, leurs intérêts, leurs questionnements, etc. Je leur pose également un certain nombre de questions, dont une, plus particulièrement, concerne le *manque* : « Qu'est-ce qui vous manque le plus depuis le départ ? » Les réponses sont alors très diverses : certains évoquent des objets matériels (vélo, console de jeu, etc.), d'autres quelque(s) personne(s) de leur famille ou de leur entourage, certains encore ne savent que répondre. Ainsi, Paul a de grandes difficultés à donner une dimension affective à nos entretiens. Lorsque je lui demande ce qui lui manque le plus dans sa famille, Paul répond : « Ma maison... ma télé... mon DVD... » Et lorsque j'insiste, et redemande : « Et au niveau de ta famille ? », Paul poursuit : « Un bon matelas et une bonne couverture... »

Quelques adolescents parlent de ces manques avec beaucoup d'émotion ; ainsi, certains d'entre eux fondent en larmes, notamment en évoquant l'absence de leur mère. Nicolas, par exemple, interrogé sur ce qui lui manque le plus depuis son arrivée au centre, répond, sans hésiter : « Ma mère. Ce qu'elle faisait pour moi, poursuit-il avec émotion, elle faisait des câlins... » Le manque de la mère est régulièrement évoqué, souvent masqué derrière des attitudes défensives d'indifférence ou de rejet. Cette élaboration de l'absence de la mère, du manque de l'objet primaire, est justement de grande importance dans le développement des processus de symbolisation : « La condition essentielle [de la symbolisation] est de pouvoir faire face à l'invisible maternel. » (Gibeault, 2002 : 1681)

Chez certains adolescents, cette rencontre de l'étranger est en même temps une rencontre avec leurs racines. En effet, certains d'entre eux sont d'origine maghrébine et n'ont jamais voyagé dans les pays de leurs parents ou de leurs grands-parents. Ce séjour au Maroc est alors l'occasion d'une découverte de cette culture, de ces traditions, de ces paysages, qui ont traversé leur filiation ou qui s'approchent de leurs origines.

Lorsque je rencontre les adolescents durant leur dernier mois en France, je reviens avec eux sur ce que leur a enseigné ce parcours de cinq mois, sur leurs projets futurs, sur leur possible retour dans leur famille, etc. Durant cette période, ils ont la possibilité d'élaborer leurs projets de vie, d'études, de profession, etc. À leur sortie, certains partiront pour d'autres centres d'accueil, d'autres retourneront vivre au sein de leur famille.

Ce vécu de l'exil dans l'*espace*, dont les différentes étapes viennent d'être décrites, s'accompagne chez ces jeunes de mouvements importants dans leur rapport au *temps*. C'est là une autre dimension essentielle des effets éducatifs et psychiques des séjours de rupture : la temporalité est, en effet, considérée

comme l'un des principes fondateurs sur lesquels repose le fonctionnement des CER (Vergez, 2005 : 165). Le séjour en centre est rigoureusement délimité dans le temps, on l'a noté : cette limitation dans le temps de la prise en charge, connue à l'avance, rend la rupture supportable pour beaucoup de jeunes, ainsi que pour de nombreuses familles. Par ailleurs, le temps du séjour est lui-même fortement « scandé », « rythmé » par un emploi du temps précis et immuable, subdivisé en périodes précises, elles-mêmes organisées et subdivisées, etc.

Ainsi, la séparation et l'intégration au CER permettent d'évoquer avec le jeune son espace familial (sa famille, son quartier, ses amis, etc.), comme un temps passé, lié et comparé au temps présent de sa vie quotidienne au centre. Chaque étape du séjour lui offre ainsi la possibilité d'un travail sur son rapport au temps (Équipe du CER Cairn, 2005 : 51 ; Vergez, 2005 : 165-166). Dans l'étape du voyage à l'étranger, « le travail éducatif s'articule sur l'expérimentation du présent et sur les représentations qu'ils [les adolescents] ont d'eux-mêmes » (Équipe du CER Cairn, 2005 : 51). Durant la troisième étape, l'attention est portée à l'articulation des différents temps : le rappel de la vie d'avant le CER, des expériences faites à l'étranger, la perception du présent et la projection dans le futur, dans l'après centre. Ce déploiement du rapport au temps participe du développement des processus de symbolisation (Gibeault, 2002 : 1680).

Cette problématique de l'exil, qui vient d'être évoquée, rejoint également la question de la symbolisation des interdits. Pour certains adolescents, tout se passe comme si cet écart avec la mère, imposé par la séparation, était nécessaire à ce qu'émerge l'instance tierce, paternelle, qui incarne les interdits dans le rapport à l'autre. Un certain nombre de ces adolescents sont orphelins, notamment de père. Nombre d'entre eux vivent avec la mère comme seul parent<sup>11</sup>. Pendant le séjour, la fonction paternelle est perçue par certains, notamment au travers des éducateurs. Voyons maintenant comment cette problématique du tiers introduit l'intériorisation des règles et interdits.

#### DE L'IMITATION À LA LIMITATION

Il est apparu, au cours de cette recherche, que la rigueur du cadre de vie participait aux processus de symbolisation. Comme évoqué plus haut, il est en effet exigé des adolescents qu'ils demandent aux éducateurs une autorisation pour tout acte de la vie quotidienne ; ce faisant, pour assurer leurs *besoins*, les adolescents doivent passer par le circuit des *demandes*, c'est-à-dire par l'Autre.

---

<sup>11</sup> Des études sociologiques réalisées sur les jeunes pris en charge dans les CER français corroborent cette observation : 50% ont un père décédé, absent ou non déclaré. Seulement un jeune sur dix vit avec son père au moment de l'intégration dans un centre (Kherfi, 2003).

Pour ce qui est des règles de vie, leur *répétition* permanente, quotidienne, incessante, leur permet tout au moins de les percevoir, de les éprouver. Durant les premières semaines, nombre d'entre eux s'opposent à ce cadre de vie rigide; « C'est abusé, madame! », me disent-ils fréquemment. Dans l'après-coup, lors du dernier mois en France, certains reconnaissent d'eux-mêmes la valeur de ces règles. Chez quelques-uns, cette symbolisation reste cependant intellectualisée, superficielle : ils énoncent les interdits, affirment s'y plier, mais lorsqu'ils évoquent une situation plus personnelle, plus affective, l'interdit n'a plus place dans leur discours.

Pour certains, c'est l'*imitation* des éducateurs, de leurs comportements, de leur langage, qui rend possible la symbolisation des interdits. Dans ce contexte, l'imitation permet, à celui qui n'a pas intériorisé une règle, un premier temps où il peut l'éprouver, l'appivoiser. La symbolisation des droits et interdits implique alors, peut-être, l'après-coup, la possibilité de verbaliser le vécu de la règle. Dans l'acte éducatif, celle-ci ne se discute pas ; mais dans un temps second, ailleurs, il peut être donné à l'adolescent la possibilité de la discuter, de l'interroger.

L'effet symbolique de ce dispositif tient également à la position d'exil qu'il implique. Ce dernier correspond, pour ces jeunes, à faire l'épreuve du manque dans la réalité physique : le fait de ne pas pouvoir parler tous les jours à leur(s) parent(s), à leurs frères et sœurs ou à leurs amis. La position d'exil permet, en effet, de rejouer la première étape de la symbolisation, qu'est la *perception* de l'absence : dans le passage entre un paysage qui leur était familier (leur famille, leur entourage, leur quartier, etc.) et un paysage non familier, étranger, s'élabore la perception de la différence, de l'absence. C'est, au fond, rejouer le « jeu de la bobine » de Freud (1920), c'est-à-dire la présence-absence. Dans « Au-delà du principe de plaisir », celui-ci, on s'en souvient, décrit et analyse le jeu du « *fort da* », également connu comme « jeu de la bobine ». Freud développe sa réflexion en observant son petit-fils d'un an et demi. Lorsque sa mère s'absentait pendant quelques heures, celui-ci ne pleurait jamais, et jouait avec une bobine reliée à une ficelle ; il la lançait au loin et la faisait disparaître de sa vue derrière un meuble, tout en l'accompagnant avec satisfaction d'un « o-o-o », ce qui, de l'avis de son entourage, correspondait au « *fort* » allemand qui signifie « parti, loin ». Le retour de la bobine était accueilli avec un « *da* » joyeux qui signifie « voilà, là ». Freud, qui a observé ce rituel à plusieurs reprises, l'interprète dans un premier temps comme un renoncement du petit garçon à décharger une pulsion d'opposition associée au départ de sa mère. Il souligne ensuite que lorsque l'enfant répète ce jeu, alors que le départ de la mère doit lui procurer du déplaisir, l'enfant devient actif dans cette séparation. Par contre, le fait de « maîtriser ce déplaisir » le déplace du côté du plaisir, « comme si le garçon devenait à l'origine du départ de la mère ». La bobine qu'il jette au loin a alors valeur de « Va-t'en! » Lorsque

l'enfant fait subir à ses jouets ce qu'il vit du côté du déplaisir, il symbolise cette tension psychique et en abaisse ainsi l'intensité. Dans ce mouvement de va-et-vient se joue la symbolisation des affects, la sublimation des pulsions. Mais l'interprétation du jeu de la bobine peut également avoir une autre dimension : on peut supposer que l'enfant, en rejetant au loin la bobine, tente de rendre absente une mère qui serait vécue comme trop envahissante, et vise ainsi à « créer » du manque, au cas où il viendrait jamais à en manquer... Dans cette observation, l'on retrouve, entrelacées, les deux grandes voies de symbolisation décrites plus haut : celle du langage et celle de l'expérience interactive du monde.

Chez de nombreux jeunes du dispositif, on observe active, entre autres, la seconde voie de symbolisation figurée dans le jeu de la bobine. Ainsi, beaucoup ont pu remarquer que lorsqu'ils étaient chez eux, ils passaient la majorité de leur temps hors de la maison, alors que leurs parents leur demandaient d'y rester. Ils s'aperçoivent alors, pendant cette période où ils sont privés de leurs parents, de l'importance du temps partagé en famille.

Tout au long de ce cinquième mois, je tente avec les adolescents de mettre en mots les souvenirs de leur expérience, les affects qui les traversent ou qui ont fait trace. Le travail sur celle-ci est aussi une ouverture à l'imaginarisation de leur avenir. Pour un certain nombre d'entre eux, le CER fait véritablement rupture avec des répétitions psychiques qui visaient une économie de pensée. Pour d'autres, la durée trop courte du séjour ne permet pas la mise en place d'une véritable élaboration psychique, mais sert simplement de modèle de vie pour un temps. Il n'est jamais certain que ce temps fera véritablement trace, mais nombre de ces adolescents tirent un enseignement de ce temps particulier, hors famille, hors monde familial, hors confort. La dialectisation de ce qu'ils connaissaient et de ce qu'ils ont rencontré sert souvent de point de départ à une réflexion, à une élaboration psychique, même si, parfois, celle-ci reste minime.

## Bibliographie

Équipe du CER Cairn, « Rupture ou ruptures ou la rupture pour mieux faire le lien », in PUYUELO R., TURREL D. (dir.), *Les centres éducatifs renforcés, pulsations du social*, numéro thématique de *Empan*, 2005 ; 59 : 50-53.

FREUD S., « Au-delà du principe de plaisir », in *Œuvres Complètes*, vol. xv, Paris, PUF, [1920] 1996, p. 273-338.

GIBEAULT A., « Processus de symbolisation », in MIJOLLA A. DE (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse*, Paris, Calmann-Lévy, 2002, p. 1680-1681.



GOLDSZTAUB L., *Le mouvement, dans les processus de symbolisation, dans la pratique sociodramatique, auprès d'une population délinquante*, thèse de doctorat, Université Paris 5, 1999.

— « Sociodrame et symbolisation », in LÉVY M., GOLDSZTAUB L. (dir.), *Les dérivés de l'oralité*, Ramonville-Saint-Agne, Arcanes-Érès, 2006, p. 37-44.

KHERFI Y., « Du centre d'éducation renforcé au centre d'éducation fermé », *Décil*, 2003 ; 7 : 6.

KOHLER F., « Évolution de l'instance surmoïque dans la prise en charge d'adolescents placés en Centre éducatif renforcé », Mémoire de Master II Recherche, Université Strasbourg I, 2007.

LACAN J., *La relation d'objet. Le séminaire, livre IV*, Paris, Seuil, [1956-1957] 1994.

PUYUELO R., « Adolescence-placement-groupe. Figurer la rupture pour représenter la séparation dans les dispositifs institutionnels », in PUYUELO R., TURREL D. (dir.), *op. cit.* : 144-153.

VERGEZ M.-D., « La rupture comme parenthèse ou comme étape d'un parcours? », in PUYUELO R., TURREL D. (dir.), *op. cit.*, 161-166.