



Master 2
Situations de handicap et
participation sociale

Promotion : **2015-2016**

DES DIFFICULTES PSYCHOLOGIQUES AUX TROUBLES
PSYCHIQUES DANS LE PASSAGE A LA VIE ADULTE :

Un handicap au croisement des cultures

L'exemple de l'ITEP

Estelle Vinçon
05 Juillet 2016



EHESP

Remerciements

Mes remerciements vont à mon directeur de mémoire, Monsieur Jean-Luc BLAISE, consultant-conférencier, docteur en anthropologie, sociologue et ergothérapeute. Il a pris le temps de m'accompagner dans ce projet et me guider par ses réflexions et ses conseils.

J'exprime toute ma gratitude aux personnes qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire et qui m'ont permis de développer une compréhension plus fine des situations de handicap et confirmer mes choix professionnels.

Je remercie tout particulièrement :

- Le directeur de stage, les professionnels de l'ITEP et de l'association, sans oublier les enfants et adolescents qui ont participé à cette recherche
- Les différents partenaires qui ont pris le temps de me rencontrer
- Serge, qui a accepté de revenir à l'ITEP pour témoigner de son expérience
- L'équipe EHESP du master 2 SHPS
- La promotion M2 SHPS, et tout particulièrement Céline pour nos échanges riches

Malgré l'anonymat des principaux acteurs, leur participation a donné une couleur tout à fait singulière au mémoire.

Et enfin, je remercie avec beaucoup d'émotions mes proches, et plus précisément, Guillaume, Tess et Victor qui m'ont soutenu dans la réalisation de ce mémoire.

Sommaire

1. PENSER UNE RECHERCHE PARTICIPATIVE.....	14
1.1. D'une posture de recherche participative à un positionnement inclusif	14
1.1.1. La recherche-action, participative et inclusive.....	14
1.1.2. La posture de stagiaire : un facilitateur dans le positionnement inclusif	15
1.2. Le terrain	15
1.2.1. Les acteurs.....	15
A) Les professionnels.....	15
B) Les jeunes en ITEP ou ayant été en ITEP	16
1.3. Les outils	18
1.3.1. L'observation (participante ou non).....	18
1.3.2. L'interview	18
1.3.3. Le focus group.....	19
1.4. Les limites	20
2. LE HANDICAP : POINT DE JONCTION CULTUREL.....	21
2.1. La CIF-EA ... mais	21
2.2. Le PPH et le PPH2 : une réponse au processus handicapant des jeunes en ITEP. 22	
2.2.1. Le développement humain.....	22
2.2.2. Les facteurs personnels.....	24
2.2.3. Les facteurs environnementaux.....	25
2.2.4. Les habitudes de vie.....	26
2.2.5. La variable temporalité	27
2.2.6. La participation sociale	28
2.3. Les grands adolescents en ITEP : un processus d'acculturation non abouti	29
2.3.1. Les facteurs identitaires.....	29
A) L'identité en psychologie	29
a) La dimension personnelle.....	29
b) Le facteur Temps.....	31
B) Identité et anthropologie	32
a) L'identité des choses	32
b) L'identité des personnes.....	34
c) Le nom : un héritage identitaire	35
2.3.2. L'adolescence : une jeunesse en jachère	36
A) Adolescence ou jeunesse ?.....	36

a)	Adolescent et insouciant.....	36
b)	L'après-adolescence ou la post adolescence.....	37
c)	Être jeune	38
B)	Un héritage culturel.....	38
C)	L'école : lieu « contribuant au développement humain ».....	39
2.3.3.	Processus handicapant	40
A)	D'une situation de vulnérabilité à une situation de handicap	41
a)	La famille	41
b)	L'école : un centre névralgique	42
B)	Le public : un profil ITEP ?.....	43
C)	Un profil « autrement capable »	44
2.3.4.	Une transformation non bordée : construction d'une identité inédite	46
A)	Du rite de passage	46
a)	Tripartition : séparation, marge et agrégation.....	46
b)	La cérémonie des sortants.....	47
c)	L'aspect temporel du rite	48
B)	Aux situations de liminalité.....	49
C)	Les limites du PPH	50
D)	Un processus d'acculturation non abouti	51
2.4.	LE HANDICAP : UN PROCESSUS SOCIETAL	53
2.4.1.	Contexte historique.....	53
A)	Emergence du médico-social.....	53
B)	Naissance des ITEP	54
2.4.2.	Du construit social à la commande sociale	55
A)	Innovation culturelle.....	55
B)	Du handicap à la précarité	57
2.4.3.	Devenir adulte	59
3.	LE SPECIALISE : UN FREIN A L'INCLUSION	62
3.1.	De l'ITEP au DITEP	62
3.1.1.	Un accompagnement maillé	62
3.1.2.	La blessure sociale de l'étiquette	64
A)	Stigmate : le regard handicapant de la société	64
B)	Déviance	66
C)	Exclusion : crise du lien social	68
3.1.3.	Une mobilité des professionnels pour une fluidité des parcours.....	69
3.1.4.	La participation sociale : Quelle effectivité ?	72
A)	De l'information à la consultation : l'exemple de la recherche action.....	73
B)	De la consultation à la collaboration : une participation recherchée !	74

3.2. Changement de perspective	75
3.2.1. De la recherche à visée inclusive à une posture professionnelle participative 76	
3.2.2. Un modèle issu d'un maillage culturel.....	78
3.2.3. La participation sociale : des professionnels aux usagers ou des usagers aux professionnels.....	80
A) Partager... Mais quoi ?	80
B) L'atelier participatif : « L'Après »	82
Conclusion.....	85
Bibliographie.....	89
Liste des annexes.....	93

Liste des sigles utilisés

AEMO	Action Educative en Milieu Ouvert
AIRe	Association des ITEP et leurs Réseaux
ANESM	Agence Nationale d'Evaluation Sociale et Médico-sociale
BEP	Brevet d'Etudes Professionnelles
CAP	Certificat d'Aptitudes Professionnelles
CDAPH	Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CFA	Centre de Formation d'Apprentis
CIF	Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé
CIF-EA	Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (Version enfant et adolescent)
CFTMEA	Classification Française des Troubles Mentaux de l'enfant et de l'adolescent
CIM-10	Classification statistique Internationale des Maladies et des problèmes connexes
CISS	Collectif Interassociatif Sur la Santé
COFIL	Comité de Pilotage
CRDPH	Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées
CRSA	Conférence Régionale de la Santé et de l'Autonomie
CVS	Conseil de la Vie Sociale
DITEP	Dispositif Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique
EHESP	Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique
EHESP	Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales
EREA	Etablissement Régional d'Enseignement Adapté
FHP	Fédération de l'Hospitalisation Privée
IME	Institut Médico-Educatif
IPDS	Institut Pour la Démocratie en Santé
IRP	Institut de Rééducation Psychothérapeutique
ITEP	Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
MFR	Maison Familiale et Rurale
MFU	Maison Familiale et Urbaine
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONU	Organisation des Nations Unies

PPH	Processus de Production du Handicap
RSA	Revenu de Solidarité Active
RQTH	Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé
SAMSAH	Service d'Accompagnement Médico-Social pour Adultes Handicapés
SAVS	Service d'Accompagnement à la Vie Sociale
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SESSAD	Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile
ULIS	Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire

« La sémantique la plus profonde du « handicap » n'est pas médicale, mais socioculturelle.¹ »

INTRODUCTION

L'adolescence est un phénomène biologique et social. Elle renvoie à une période du développement de l'individu située entre 12 et 18 ans. Elle est le temps des métamorphoses, tant physiques que psychologiques. Le corps de l'enfant se mature sexuellement. En plein développement intellectuel, le jeune est en quête d'une identité nouvelle qui passe par la rupture de liens, de dépendance aux parents, par la recherche de nouveaux modèles adultes. Définir l'adolescence est une lourde tâche car elle revêt une définition plurielle en lien avec les différentes approches disciplinaires. Il semble néanmoins important d'en saisir le caractère psychosociologique.

La puberté renvoie à un état biologique, physiologique où certaines hormones telles que la testostérone augmentent chez les garçons de façon explosive. Au XIX^{ème} siècle, ce phénomène était l'élément déclencheur du passage à l'âge adulte. Les garçons, deux ou trois mois après les premières manifestations de la puberté, étaient considérés comme des hommes et partaient aux chantiers, aux mines. L'adolescent devenait adulte dès qu'il apparaissait autonome sexuellement.²

A. Thiercé³, dans son ouvrage Histoire de l'adolescence (1850-1914), témoigne d'une période intermédiaire, en recherche de reconnaissance. Le modèle adolescent apparaît avec la participation de l'Etat : mise en place de politiques à vocation universelle (loi sur la déchéance paternelle, politique scolaire, protection et éducation de l'enfance). Le découpage des âges se fait en fonction de l'évolution sociétale : la révolution industrielle voit en l'adolescent une force productrice ; l'allongement de vie conduit à de nouveaux découpages des tranches d'âge. Mais, nous assistons également à un intérêt de la recherche allié à celui des politiques pour la jeunesse. Ces nouveaux acteurs s'impliquent dans des « *nouveaux mouvements sociaux* », qu'Alain Touraine qualifie « *d'entre-deux* »⁴.

L'entre-deux. C'est le mot clé, le terme qui m'a permis de relier le handicap et l'adolescence. Durant mon parcours de formation, j'ai été sensibilisé au concept de liminalité⁵ défendu par R. Murphy⁶, puis repris par H. J. Stiker comme étant une théorie

¹ Stiker H. J., Corps infirmes et société, Paris, Dunod, 2013, p. 204.

² Cyrulnik B., conférence « Pourquoi tant de honte chez l'adolescent ? », Aubagne, 2009.

³ Thiercé A., Histoire de l'adolescence (1850-1914), Paris, Belin, 1999. A. Thiercé est docteur en Histoire et a concentré l'essentiel de ses recherches sur l'histoire de l'adolescence et ses révoltes.

⁴ http://www.scienceshumaines.com/feu-les-nouveaux-mouvements-sociaux_fr_22192.html - Alain Touraine introduit la sociologie comme un essai de compréhension de différents concepts et de leur articulation systématique dans la production sociétale. Il va donc orienter ses travaux sur le sujet, l'acteur et donc les mouvements sociaux et ce dans une approche complexe, systémique de leurs phénomènes.

⁵ Murphy R., Vivre à corps perdu, Paris, Terre humaine/poche, 1993

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

rendant compte « de l'ensemble psychologique, sociologique, anthropologique du handicap, autrement dit d'expliquer ce phénomène social total qui constitue indéniablement le handicap⁷. » Mais, c'est également la question du seuil, d'un entre-deux entre l'enfance et l'âge adulte, d'un entre-deux entre la situation d'avant la survenue du handicap et la situation d'après l'évènement qui questionnent. C'est aussi le lien effectué entre mon expérience en ITEP, dans le sud de la France, et, de celle dans un ITEP en Bretagne. Une autre approche liminaire s'est alors imposée : celle liée à la rencontre des cultures.

De formation assistante de service social, je possède une expérience de terrain auprès d'enfants et adolescents présentant des difficultés psychologiques dont l'expression des symptômes apparaît au travers de troubles du caractère et du comportement. Le travail m'a permis d'être à l'intersection des différents professionnels auprès desquels j'exerçais, des différents partenaires, mais surtout auprès des jeunes et de leur famille. Ce premier contact s'est effectué dans le sud de la France. Cette précision n'est pas anodine, car ce territoire revêt des spécificités qui influent sur l'histoire de ces jeunes et leur problématique, et de fait sur l'accompagnement à leur proposer. En effet, il s'agit du bassin méditerranéen, zone portuaire avec un « brassage » culturel important. L'ITEP, pour pouvoir s'inscrire dans un accompagnement adapté et personnalisé, devait appréhender les éléments culturels de chaque histoire pour favoriser l'individuation du jeune et son insertion en tant que citoyen. Je me suis alors interrogée sur ces situations d'entre-deux, entre la culture occidentale et la culture ou les cultures d'origine. Est-ce que ce sont les mécanismes du processus d'acculturation⁸ qui souffrent et qui conduisent à des situations de handicap ?

Avec la création sur cette même structure d'un pôle adolescent, d'autres questionnements sont apparus. Le passage à l'adolescence est un passage qui peut être délicat pour certains jeunes. Cependant, pour ceux qui se trouvent pris dans un processus handicapant du fait de difficultés psychologiques, cette étape peut s'avérer problématique. La quête identitaire peut être difficile. L'image renvoyée par les jeunes sur l'extérieur, en société, est parfois compliquée. La stigmatisation de ces jeunes présentant des troubles non visibles peut parfois être bien réelle.

⁶ R. Murphy est un anthropologue américain spécialiste des indiens de la forêt amazonienne ainsi que des Touaregs. Il devient tétraplégique. Il témoigne dans son ouvrage « vivre à corps perdu », de cette transformation physique, statutaire, et des différentes interactions avec son entourage.

⁷ Stiker H. J., Corps infirmes et société, Paris, Dunod, 2013, p. 266.

⁸ « Le terme d'acculturation peut se définir comme une formule décrivant l'ensemble des phénomènes et des processus qui accompagnent la rencontre entre deux cultures différentes ». Courbot C., De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire. Petite histoire d'un terme connoté, *Hypothèses* 1/2000 (3), p. 121-129 - <https://www.cairn.info/revue-hypotheses-2000-1-page-121.htm>

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

Arrivée dans le pays de Brocéliande, les situations de handicap rencontrées par ces jeunes d'ITEP montrent des troubles psychologiques s'exprimant également par des troubles du comportement, avec cependant, une dynamique culturelle singulière : les situations familiales/sociales demeurent complexes mais revêtent d'autres caractéristiques. En échangeant avec les professionnels exerçant au sein de l'ITEP, je me rends compte qu'il s'agit d'une structure « caméléon », qui doit s'adapter aux spécificités des publics en lien avec celles des territoires. Il s'agit d'une structure carrefour, pivot diront certains. Elle se trouve à l'intersection de nombreux acteurs : la famille, les établissements sociaux et médico-sociaux, établissements scolaires, pédo-psychiatrie et psychiatrie, libéraux, protection de l'enfance ou encore protection judiciaire de la jeunesse. Chacun défend l'idée de proposer un projet personnalisé dans l'intérêt de l'enfant, projet qui néanmoins est mis en tension avec les projets institutionnels propres à chaque partenaire, perdant ainsi la dimension globale du projet de vie du jeune. Cependant, les adolescents rencontrent des difficultés propres à cette étape de la vie, dues parfois à un millefeuille de critères liés à l'âge, favorisant les ruptures de parcours (16 ans fin de l'obligation scolaire, 18 ans majorité civile, 20 ans âge adulte dans le champ du handicap MDPH, 21 ans contrat jeune majeur, ...).

Alors même que la loi de 2005⁹ et que la Convention des Nations Unies statuent sur la nécessité de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, nous constatons que les adolescents en sont souvent exclus. « *Les personnes handicapées ne [doivent pas être] exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne [doivent pas être] exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire; (...) Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces [doivent être] prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.*»¹⁰ L'Education Nationale, se trouvant en difficulté face à des adolescents pris dans un processus handicapant, ne peut répondre aux besoins de ce public, qui se retrouve exclu d'une institution dont l'objectif est de préparer au monde professionnel et au-delà à une socialisation. Comment accompagner un adolescent de plus de 16 ans à une inclusion dans un lycée alors même que les calendriers scolaires ne correspondent pas aux rythmes des projets travaillés avec l'adolescent ?

⁹ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

¹⁰ Convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée en 2006 par l'assemblée générale des Nations unies et entrée en vigueur en 2008.

La commission européenne donne comme objectif, à chaque état membre, l'inclusion sociale, droit pour chaque citoyen à pouvoir pleinement participer à la société et à exercer un emploi. La participation sociale est une notion essentielle et transversale à la dimension scolaire, professionnelle, aux questions relatives à la sexualité, le logement, etc.

Quels sont alors les moyens proposés afin que ces jeunes qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire puissent s'extraire de leur processus handicapant en constante évolution ? Comment leur sortie de l'ITEP à 18 ans est-elle envisagée ? Quels sont les relais possibles, et comment sont-ils mis en place afin de favoriser l'inclusion de ces futurs jeunes adultes ?

Dans une perspective d'inclusion sociale, ce travail devait, dans un premier temps, s'orienter vers une expertise des moyens mis à disposition des professionnels d'ITEP, de leur difficulté à pouvoir proposer un accompagnement vers une insertion socio-professionnelle, pour des adolescents âgés de 14 à 18 ans, pris dans un processus handicapant. Cependant, les premières rencontres avec les professionnels, les adolescents ont précisé l'objet de recherche : à savoir l'après ITEP. Il s'agit de questionner le rôle du secteur social, sanitaire et médico-social, mais également celles relatives aux dispositifs de droits communs. Les interrogations des différents acteurs montrent une problématique commune, « les 16-25 ans présentant un handicap psychique », dont l'objectif central semble la mise en synergie des compétences afin d'éviter les situations de rupture dans le projet de vie global du jeune.

Le rapport du défenseur des droits¹¹, Jacques Toubon, met en évidence les situations des enfants handicapés sous protection et invite chaque partenaire à « *s'emparer des problématiques et des enjeux spécifiques* ».

Pour entamer cette enquête, il est important de garder à l'esprit que le milieu dans lequel les individus évoluent influence leur bien-être physique, mental et social¹². Différents déterminants façonnent la santé, pouvant être source d'inégalité et engendrer des processus handicapants. Appréhender l'histoire du jeune connaissant une ou des situations de handicap offre une compréhension du mécanisme de production du handicap pouvant conduire le jeune à des situations liminales, notamment après une prise en charge en ITEP.

¹¹ Toubon J., défenseur des droits, Avenard G., défenseure des enfants, Handicap et protection de l'enfance : des droits pour des enfants invisibles, Rapport 2015 consacré aux droits de l'enfant

¹² Groupement International Francophone pour la Formation aux Classifications du Handicap, Colloque Xème anniversaire du GIFFOCH – Participation et qualité de vie des personnes handicapées : ouvrons le dialogue - Rennes, 08 et 09 octobre 2015

L'origine de cette recherche s'ancre également dans mon expérience de vie. En effet, elle croise des observations accumulées durant mes nombreux séjours et affectations outre-mer (La Réunion et Tahiti) ou à l'étranger (Canada) sans oublier diverses régions métropolitaines, et s'enrichit de ma bigarrure professionnelle, militaire et civile, (Marine Nationale, Cabinet conseil aux entreprises, Service social) mais aussi associative et militante. J'ai donc souhaité parcourir cette fresque anthropologique et y déceler les relations d'influences sur les situations de handicap.

Le handicap « *procède d'un canevas culturel, hérité, modelé et tramé d'éléments historiques, sociaux, relationnels, religieux, économiques et politiques. C'est un phénomène social total, aurait dit Marcel Mauss, qui ne peut s'appréhender qu'en situation.* ¹³ » Lorsqu'un jeune est orienté en ITEP ou dans tout autre structure médico-sociale, la lecture du handicap s'effectue suivant le contexte culturel¹⁴. Elle n'est pas qu'individuelle. « *Elle dépend d'un ordre social, qui est avant tout un ordre mental.* ¹⁵ » Cet ordre est façonné par la culture. Cette dernière est alors perçue comme une matrice qui propose des formes de pensée « normalienne » ou inversement. L'auteur, C. Gardou, précise que « *Chaque culture a sa manière propre de définir des repères dans la relation aux personnes en situation de handicap* ¹⁶ ». Ainsi, pourrait-on dire de manière provocatrice, que chaque société a son style de handicap. Dans son ouvrage, l'auteur et ses chercheurs associés, évoquent le handicap comme un construit sociétal. La blessure handicapante vient alors mordre la vie de la personne et de son entourage en les projetant hors société. La vie idéale, normale, conforme devient alors meurtrie, déviante. La personne peut alors être condamnée à vivre en dehors, même si présente physiquement. Sa participation sociale est alors déjouée suivant les mythes et les croyances traversant sa société d'appartenance.

Je m'interroge par conséquent sur l'influence des cultures, ou plus précisément sur la rencontre de ces cultures dans le passage à la vie adulte de ces adolescents accompagnés en ITEP. Ces réflexions conduisent à dégager la problématique suivante, qui sera au centre de ce travail :

Quelle est l'influence de la société sur les situations liminales rencontrées par les 16/25 ans présentant des difficultés psychologiques ?

¹³ Gardou C., *Le handicap au risque des cultures : variations anthropologiques 1*, Eres, 2014, p. 20. C. Gardou est professeur à l'université de Lyon, il consacre ses travaux anthropologiques à la diversité humaine, notamment à la question du handicap, du point de vue des cultures.

¹⁴ Au moment de l'admission, une présentation de la situation du jeune est effectuée sur la base d'une anamnèse en réunion d'équipe.

¹⁵ Gardou C., *op. cit.*, p. 21

¹⁶ *Ibid*

En prenant appui sur le modèle québécois du Processus de Production du Handicap, j'émet l'hypothèse que l'idée même de handicap prend naissance à la croisée des cultures. Une déclinaison des éléments du PPH sera présentée comme base de lecture d'un processus d'acculturation non abouti chez l'adolescent accompagné en ITEP. Le concept de liminalité sera développé et permettra une approche des rites de passages. Cette première hypothèse mettra ensuite en évidence le poids sociétal quant au devenir adulte. La seconde hypothèse consiste à mettre en exergue l'influence du spécialisé sur ces situations d'entre-deux et la fluidité des parcours. Ainsi, je présuppose un lien entre les situations liminales et la spécificité des institutions, des professionnels. Je m'arrêterai sur le fonctionnement de l'ITEP en dispositif. Afin d'éclairer cette hypothèse, j'effectuerai une présentation des concepts de déviance et de stigmatisme, pour ensuite évaluer l'influence de la participation sociale, aussi bien chez les personnes accompagnées que chez les professionnels. En s'inspirant de la recherche inclusive, je terminerai par une présentation d'un projet témoignant de nos richesses culturelles. Auparavant, je vous invite à un détour méthodologique, entre inclusion et participation.

1. PENSER UNE RECHERCHE PARTICIPATIVE

La phase d'enquête s'est déroulée en quatre étapes : la recherche bibliographique et son analyse, la rencontre avec le terrain, les entretiens et le travail de mise en lien. Faire de la méthodologie de recherche une partie à part entière dans cet écrit, c'est reconnaître l'influence de la participation, sur les travaux de recherche, sur les pratiques.

1.1. D'une posture de recherche participative à un positionnement inclusif

Il est important de partir d'une définition des termes posture et positionnement avant d'aller plus avant dans ma réflexion. La posture renvoie étymologiquement à des attitudes, à la position du corps. En tant que stagiaire ma posture est différente de celle que je pourrais avoir en tant que chef de service, de directrice ou encore celle inhérente à au rôle de mère ou encore de femme. Le positionnement, quant à lui, renvoie plutôt à un processus dynamique suivant une situation. Il s'agit de la rencontre entre la posture professionnelle, l'éthique et le cadre déontologique. Il est donc important de percevoir son caractère conjoncturel.

1.1.1. La recherche-action, participative et inclusive

Ce travail a été traversé par trois types de recherche. Tout d'abord, la recherche action. Mon stage a débuté sur un intérêt commun autour des jeunes de plus de 16 ans et de leur inclusion dans la société après leur prise en charge en ITEP. Il s'est donc dégagé une action : réfléchir sur une méthode d'intervention innovante quant à l'accompagnement des grands adolescents dans le passage à la vie adulte (sous-entendu dans leur citoyenneté et leur participation sociale). Il n'était donc pas question d'une production de connaissances scientifiques. Dans ce contexte, la recherche est perçue comme un moyen d'action permettant de proposer des solutions adaptées aux besoins des jeunes qui seront identifiés par le travail d'enquête.

Le caractère participatif de la recherche, se perçoit par les outils employés et la manière dont ils sont utilisés. Mais, il s'agit également d'un partage de la réflexion à mener. Ainsi, la phase exploratoire de la recherche a permis d'évaluer l'intérêt porté par chaque acteur sur l'objet du travail. C'est donc cet intérêt, mais également le niveau d'implication de chacun des acteurs dans la problématique qui ont déterminé les différents niveaux de participation à envisager pour la suite du travail d'enquête.

Passer de participatif à inclusif oriente les objectifs de la recherche. Basée sur un cadre législatif fort (la CRDPH), j'ai tenté de poser des normes afin d'évaluer au mieux les éléments recueillis, notamment en lien avec une conceptualisation universaliste des droits.

1.1.2. La posture de stagiaire : un facilitateur dans le positionnement inclusif

Je parle de positionnement car il s'agit d'une interaction entre l'éthique personnelle, la culture professionnelle et le cadre relatif au lieu de stage. Mais c'est également un processus qui s'est vu modifié par l'entrée en formation, en Master 2, Situations de Handicap et Participation Sociale. En effet, le principe d'inclusion est le fil rouge de cette formation : il traduit également une idéologie, au-delà d'une ou des politiques à laquelle j'adhère et qui façonne mon positionnement professionnel. La posture de stagiaire sur le terrain de stage a été un élément facilitateur du travail de terrain. Les liens d'influence sont ostensiblement différents de la posture d'une salariée de cette structure. L'analyse a pu être plus fine et a permis de poser un regard des plus critiques, n'ayant aucun enjeu hiérarchique. Les questions ont été abordées de façon très libre et la participation de chacun des acteurs ne semble pas avoir été freinée.

1.2. Le terrain

Le stage s'est déroulé au sein d'un Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique pour adolescents. Il s'agit d'une structure qui accueille des jeunes présentant des difficultés psychologiques. L'expression de leurs troubles les a inscrits dans un processus handicapant, entravant leur socialisation et leur accès à l'apprentissage. Afin d'apporter un regard global, divers acteurs ont été sollicités.

1.2.1. Les acteurs

Le fait que le stage s'oriente vers une problématique identifiée par tous, l'enquête a pu s'effectuer dans une dynamique participative, que ce soient auprès des professionnels de l'ITEP, des partenaires mais également des jeunes eux-mêmes. Les acteurs cités portent un nom d'emprunt dans cet écrit.

A) Les professionnels

- Jérémy est enseignant sur l'ITEP. Il a une expérience de cinq ans sur « site isolé » en Guyane.

- M. Durand travaille depuis plusieurs années dans une mission locale. Il est chargé du secteur emploi et formation et est référent d'un secteur rural.
- M. Le breton, directeur d'un dispositif œuvrant sur l'inclusion socioprofessionnelle de personnes en difficultés psychiques.
- Madeleine exerce, depuis plusieurs années, une fonction éducative puis de coordination au sein d'un ITEP, puis d'un SESSAD.

B) Les jeunes en ITEP ou ayant été en ITEP

- Fabrice a quinze ans et est accompagné depuis moins d'un an sur l'ITEP. Il est actuellement en 3^{ème} SEGPA à temps partiel. Sa famille témoigne d'un brassage culturel : Canada – Congo – France – Jamaïque. Il ne connaît pas son père et vit avec sa mère, son beau-père et ses trois frères et sœurs. Il est né en Bretagne. Il porte le nom de sa mère et/ou de son père d'adoption.
- Max a dix-sept ans. Il dit « *là je ne fais rien. Mon objectif, c'est de passer mon CAP et BEP pour monter mon entreprise* ». Il vit chez ses parents, tous les deux natifs de la région parisienne. « *Je suis le seul breton* ».
- Antoine a dix-sept ans et est né en Ille-et-Vilaine. Ses parents se sont mariés deux fois et sont actuellement divorcés. Son père est né au Portugal et sa mère en Ille-et-Vilaine. Il a deux frères, le premier né en Savoie et le second en Ille-et-Vilaine. Cela fait un an et demi qu'il est accompagné par l'ITEP avec un suivi famille d'internat trois fois par semaine. Il bénéficie également d'une mesure sociale. Il est actuellement en 3^{ème} SEGPA.
- Damien a seize ans. Il est né en Ille-et-Vilaine comme son père et l'ensemble de la fratrie. Sa mère est née dans un département limitrophe. Les parents ont 17 ans d'écart et ont vécu dans des conditions très précaires. Damien ainsi que ces deux frères et sœurs ont été placés dès leur plus jeune âge. Depuis sept ans, Damien n'a plus de nouvelle de son père, récemment décédé. Les liens avec le reste de sa famille restent très fragiles. Du fait de troubles psychiques ancrés, Damien ne suit plus de scolarité à l'extérieur et oscille très difficilement entre l'ITEP (depuis un an) et la pédopsychiatrie. Les situations de rupture se succèdent du fait de la diversité de prises en charge sociale (familles d'accueil, foyers).

- Daniel a seize ans et est accompagné par l'ITEP depuis trois ans. Il est le dernier d'une fratrie de six enfants. Il est en troisième ordinaire avec aménagement scolaire. Il est accueilli au sein d'une famille d'accueil thérapeutique et bénéficie d'un suivi social : il a connu de nombreux changements.
- Samy a seize ans. Il est rentré à l'ITEP il y a moins d'un an. Il est accueilli au sein d'une famille d'accueil afin de lui permettre de suivre sa scolarité en 3^{ème} EREA. Il a deux sœurs. Ces sœurs sont nées dans les Pays de la Loire, comme la mère. Samy est né comme son père en Bretagne. Les parents sont séparés.
- Thomas a seize ans. Il est en ITEP depuis trois ans, il y effectue sa scolarité en interne. Il est né à Paris. Il porte le nom de sa mère et en second prénom celui du père. Son frère et sa sœur sont nés en région parisienne. Son père, décédé, est d'origine sénégalaise et sa mère togolaise et guadeloupéenne. L'histoire familiale est douloureuse, ce qui a conduit à un placement de Thomas dès sa petite enfance. Il bénéficie actuellement d'une mesure sociale AEMO et vit chez son frère, qui en a la garde.
- Axel a seize ans. Il est en ITEP depuis un peu plus de deux ans. Il est également accompagné par une famille d'internat quatre fois par semaine. Il suit une scolarité en milieu ordinaire en 3^{ème} SEGPA. Une orientation est prononcée vers un SESSAD. Il a une sœur. Il est né dans la Manche comme ses parents. Il porte le nom de son père ainsi que les deux premiers prénoms. Ces parents sont divorcés suite à des problèmes familiaux importants : le père ne détient plus l'autorité parentale.
- Nicolas a seize ans. Le père, Nicolas ainsi que ses frères sont nés en Ille-et-Vilaine ; la mère en région parisienne. Les parents sont divorcés. Il est en ITEP depuis trois ans et suit sa scolarité en MFU. Il bénéficie également d'une mesure sociale, en famille d'accueil.
- Serge¹⁷ va sur ses 22 ans et a quitté l'ITEP depuis quelques années. Il a obtenu un CAP cuisine et a un poste de cuisinier traiteur. Il vit chez ses parents. Il a deux sœurs. Sa mère est née à Bourges, son père dans la région parisienne comme

¹⁷ Voir entretien annexe II

Serge. Il dit ne pas connaître le lieu de naissance de ses sœurs. Ses grands-parents sont du Finistère et de l'Ille et Vilaine.

- Mustapha, lors de notre rencontre, en 2012, a 14 ans. Il vit chez sa mère avec son frère ainé. Il est en 4^{ème} ordinaire avec temps aménagé. Il est né en France, avec un père qui ne l'a pas reconnu et une mère qui l'a reconnu plusieurs jours après sa naissance. Ses parents sont de Guinée Conakry.
- Thierry et Frédéric sont mentionnés dans cet écrit. Pour des raisons d'organisation et de fonctionnement sur le temps du stage, je n'ai pu effectuer une recherche approfondie de leur situation. Les éléments ont été transmis par l'équipe de l'ITEP.

1.3. Les outils

Ce travail d'enquête s'inscrit dans une approche systémique. Trois outils ont ainsi permis d'identifier les différents systèmes dans lesquels évoluent ces jeunes. La méthodologie s'est construite de manière qualitative, avec comme ambition d'appréhender la subjectivité de la personne en fonction du positionnement de l'institution.

1.3.1. L'observation (participante ou non)

L'observation a été un outil central. Elle a permis d'identifier les enjeux, les questionnements éthiques des professionnels, notamment lors des réunions (cliniques, éducatives, de coordination, ...). La récolte de données a également pu s'effectuer par la lecture des dossiers partagés. L'histoire des jeunes a apostillé la lecture des situations d'aujourd'hui. La présence d'un stagiaire dans l'institution a également été un outil d'évaluation : comment cette présence a altéré la dynamique des jeunes (les rencontres informelles) ?

1.3.2. L'interview

Pourquoi parler d'interview alors même qu'en tant qu'étudiant nous sommes plutôt sensibilisés aux techniques d'entretien ?

Ce n'est pas quelque chose qui fut préméditée, c'est plutôt une utilisation naturelle du terme qui a fait foi. Cependant, expliquer ce choix, fut-ce-t-il naturel, semble un exercice important. Le public et le terrain d'enquête ont renvoyé à certaines limites notamment en termes de temporalité au regard des difficultés rencontrées par les jeunes. L'information, ou en tout cas sa recherche, ne fut, de fait, pas le premier objectif des rencontres, mais plutôt une volonté de communiquer ensemble, d'échanger. Cela fait certainement écho à

une culture professionnelle guidée par l'interview semi directif issue de la psychologie sociale rogersienne.

Appuyée d'une réflexion portée par E. Morin, j'ai souhaité me positionner en adoptant une technique relevant plus de l'interview, qui, même si sa vocation première reste informative, relève plus d'une dynamique psychoaffective, constituée par la communication elle-même.

« L'interview est une intervention, toujours orientée vers une communication d'informations. Mais ce processus informatif, toujours présent, peut ne pas être le processus ni le but essentiel de l'interview ; c'est le processus psycho-affectif lié à la communication qui peut être le plus important aussi bien, quoique de manière différente, dans le domaine des sciences humaines que dans le domaine des mass media¹⁸. »

L'interview a permis une lecture plus pertinente des situations de handicap vécues par les jeunes. J'ai donc élaboré une grille d'entretien différente selon s'il s'agissait d'un jeune accueilli en ITEP ou d'un jeune sorti d'ITEP. J'ai ainsi pu évaluer les forces de chacun et penser l'utilité sociale dans mon travail de recherche, leur niveau de participation. J'ai eu la même démarche auprès des professionnels. J'ai eu le plaisir d'accueillir leur implication et leur volonté de participation à ce travail de recherche. C'est de cette rencontre et de cet intérêt commun qu'est issu le troisième outil : le focus group.

1.3.3. Le focus group

Le focus groupe¹⁹ provient de techniques de dynamique de groupe, utilisées par Carl Rogers. Il s'agit d'un outil permettant un recueil de données qualitatif concernant un thème précis. Il met en évidence les attentes, les besoins des participants ainsi que leur niveau de satisfaction. Il peut ainsi offrir une grille de lecture quant aux comportements, opinions des personnes, ici les adolescents.

En référence à la définition portée par E. Touré sur le focus groupe, « *En sciences sociales, cette méthode de recherche qualitative est utilisée à des fins confirmatoires, exploratoires ou d'intervention... (Les focus groups) sont utilisés dans une perspective de recherche-action ou d'intervention à des fins de changement social.* »²⁰, l'atelier participatif, prenant essor sur le fonctionnement d'un focus group, permet notamment de confirmer la faisabilité ou non du projet sur les 16-25 ans (création d'un SAVS).

¹⁸ Morin E., L'interview dans les sciences sociales et à la radio-télévision. In: Communications, 7, 1966. Radio-télévision : réflexions et recherches. pp. 59-73.

doi : 10.3406/comm.1966.1095

http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_7_1_1095, p.59

¹⁹ Le focus groupe en langue française fait référence aux entretiens de groupes ou entretiens collectifs.

²⁰ Touré, E-Hadj, Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(1), 2010, pp. 5-27. Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages issn 1715-8702

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

Chaque participant peut présenter, partager ses valeurs, ses préférences, ses interrogations, ses expériences. Le vécu ainsi partagé peut permettre l'émergence d'une solidarité.

L'idée de focus group a pris naissance suite aux observations et interviews menés. Il s'agit de partager des expériences autour de questionnements dans l'objectif de faire naître des intérêts communs amenant ainsi une participation active des différents participants.

1.4. Les limites

La question du temps reste centrale. Bien qu'ayant une connaissance du fonctionnement et de l'accompagnement proposé en ITEP, ainsi que de la spécificité du public accueilli, un temps d'adaptation reste nécessaire quant à la découverte de la culture institutionnelle, de la dynamique de l'équipe. De plus, afin de créer un lien de confiance avec les jeunes, j'ai dû revoir mes objectifs concernant à la mise en place d'un projet concret, permettant la participation de chacun. Prioriser ces aspects a, par conséquent, limité les objectifs, en particulier ceux concernant l'évaluation de l'atelier participatif.

De plus, la mise en place de l'atelier participatif, ou plus précisément « la sélection » des jeunes pouvant y participer interroge. Même si ce projet est basé sur du volontariat, l'invitation a été évaluée uniquement par l'équipe. Première raison évoquée : la dynamique du groupe et les risques inhérents. Nous verrons plus tard comment les jeunes ont pallié à ce constat.

Enfin, en dépit d'une question de recherche et d'une problématique bien identifiées, dans les choix que j'ai pu effectuer, notamment en termes de méthodologie, d'orientation de recherche, j'ai eu le sentiment de me retrouver également dans une situation que je qualifierai de liminale : entre un mémoire de recherche et un mémoire de qualification. Peut-être est-ce en ça que ce travail pourrait s'associer à de la recherche à visée inclusive.

2. LE HANDICAP : POINT DE JONCTION CULTUREL

L'enfance et l'adolescence sont ponctuées de transformations tant sur le plan physique, social que psychologique. « *Les environnements des enfants changent de nature et de complexité tout au long de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence. Ces changements sont associés au développement de leurs compétences, de leur participation sociale et de leur autonomie*²¹ ». Aidé du modèle de Processus de Production du Handicap et des éléments le composant, nous essaierons d'identifier ce qui participe à la construction identitaire des adolescents et ce qui peut les conduire dans ses entre-deux. S'arrêter sur ce qui définit l'adulte dans nos sociétés, c'est pouvoir apporter un éclairage sur l'influence de ces dernières concernant certains mécanismes du handicap.

2.1. La CIF-EA ... mais ...

Cette classification correspond à la CIF²², complétée d'éléments propres à l'enfance et à l'adolescence. Elle répond à un besoin clair, celui de la prise en compte spécifique du développement de l'enfant et de l'adolescent, différent de celui de l'adulte. Elle offre sur la base d'un langage commun et d'un cadre réglementaire international²³ un possible décodage du fonctionnement de l'enfant et de l'adolescent. Le développement de l'enfant y est appréhendé dans son contexte familial : les interactions familiales ayant une influence sur son développement.

Les professionnels ayant participé à l'élaboration de cette classification ont su présenter les liens entre la participation du jeune public et les environnements dans lesquels ils sont susceptibles d'évoluer. « *L'aptitude à s'engager et à interagir socialement se développe chez le jeune enfant dans le cadre de ses relations proches, telles que les parents, les frères et sœurs et les pairs dans son environnement immédiat. L'environnement social constitue un facteur significatif pendant toute la période de développement mais la nature et la complexité de l'environnement changent de la petite enfance à l'adolescence*²⁴ ».

²¹ Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé, version pour enfants et adolescents, Organisation mondiale de la Santé, 2007, p. ix

²² Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, OMS, 2001.

²³ Convention des Nations-Unies pour les droits des enfants, 1989 ; Déclaration de Salamanque pour l'éducation et les besoins spéciaux, 1994 ; Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées, 2006

²⁴ CIF, version pour enfants et adolescents, Organisation mondiale de la Santé, 2007, p. xviii

Malgré l'intérêt de cette classification, le travail de recherche proposé s'est orienté vers une approche réflexive, offrant une lecture du mécanisme de production du handicap : le modèle québécois.

2.2. Le PPH et le PPH2 : une réponse au processus handicapant des jeunes en ITEP.

La culture fait référence à une kyrielle de mœurs, de comportements et de croyances au sein d'une même société. Mais derrière l'idée de culture, nous retrouvons une multitude de significations et de modèles différents. Le dictionnaire des Sciences Humaines²⁵ décline une définition présentée par l'anthropologue E. B. Tylor²⁶ : « *La culture ou civilisation, prise dans son sens ethnologique large, est cet ensemble complexe qui inclut les connaissances, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes ainsi que les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société.* » Cette définition en présentant le caractère systémique de la culture permet d'entrevoir le chemin à parcourir de la funambule sur son fil. C'est donc sur la base de la matrice culturelle que je vais entamer mon travail de recherche, matrice ayant pris essor sur le modèle du handicap « *le processus de production du handicap* ». Nous verrons ainsi comment sur la base du modèle du développement humain, les facteurs personnels, environnementaux ainsi que les habitudes de vie offrent une lecture des situations de handicap.

2.2.1. Le développement humain

L'homme est en devenir. P. Fougeyrollas explique que « *L'individu humain demeure singulier, unique, fondamentalement différent.* »²⁷ Son degré d'inachèvement est commun à chacun des individus et contribue à son caractère singulier. Les trajectoires sont autant de possibles et c'est au travers de matrices culturelles que l'homme va se construire, se développer.

« *Il ne peut être qu'un succès du présent, qu'un flot d'instants issus de sa coïncidence adaptative à sa niche écologique. Le poupon résulte de l'histoire de ses parents, de ses*

²⁵ Sous la direction de Jean-François Dortier, Le dictionnaire des sciences humaines, éditions sciences humaines – 2004

²⁶ Tylor E.B., Primitive Culture, London, 1871

²⁷ Fougeyrollas P., La funambule, le fil et la toile : Transformations réciproques du sens du handicap, Editions presse université de Laval, 2010, p. 9

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

*ancêtres. Il possède, dira-t-on, une préhistoire, qui lui est propre.*²⁸ » L'auteur québécois présente ainsi une approche écosystémique du handicap. C'est en cela que le lien avec les jeunes ayant un parcours ITEP peut et doit se faire. Le public accueilli en ITEP est ancré dans un processus handicapant car il est confronté à des limitations dans sa participation sociale, dans sa relation à l'autre.

*« La mère le portait douloureusement. Il a été marqué dès le plus jeune âge. (...) Il est difficile pour lui de s'inscrire dans le temps. (...) vulgarité envers les femmes, il ne sait pas comment faire. Il peut être exubérant, comme peut le préciser la famille d'accueil, et fuit toute question de projet d'avenir. (...) Il cherche le conflit dans la relation à l'autre, une sorte de passivité agressive. (...) les partenaires extérieurs arrivent à voir l'évolution de son parcours et permet à l'équipe de prendre de recul*²⁹. » Dans cet exemple, le regard de différents acteurs est articulé : celui de la mère, la famille d'accueil, les partenaires extérieurs. Nous constatons alors que si un recueil de données n'a pas la prétention de s'effectuer de manière exhaustive, il sera alors plus difficile de provoquer du changement dans le parcours du jeune.

Divers outils ont été pensés en termes d'évaluation des difficultés psychologiques. La plupart des professionnels œuvrant au sein des ITEP reconnaissent comme outil principal la CFTMEA³⁰. R. Misès a ainsi proposé une classification catégorielle et clinique des difficultés rencontrées par le jeune public. Cependant, cette classification ne permet pas une compréhension du processus handicapant. Elle « enferme » le jeune dans une lecture médicale de la situation de handicap, des situations de handicap ; bien qu'elle offre une lecture plus structurelle que ne le conçoit la CIM 10³¹. Pour permettre au jeune de sortir d'une stigmatisation médicale, il faut proposer une grille de lecture systémique appréhendant ainsi l'ensemble des phénomènes inhérents à la vie du jeune. C'est en cela que je vois le modèle du Processus de Production du Handicap et plus précisément celui

²⁸ Ibid

²⁹ Eléments recueillis lors des réunions pluridisciplinaires.

³⁰ Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent. Depuis 1987, cette classification est régulièrement actualisée. Sa spécificité est sa mise en lien entre la pédopsychiatrie française et la Classification Internationale des Maladies (CIM 10).

³¹ « Une classification intégrant implicitement les apports essentiels les plus consensuels d'une démarche psychodynamique qui reste encore au centre de la pratique pédopsychiatrique. Elle vise donc à saisir la dimension structurelle qui seule permet un diagnostic portant sur le fonctionnement mental, mettant en perspective la description des symptômes et des dysfonctionnements en les replaçant dans un fonctionnement d'ensemble. Cette dimension structurelle essentielle n'est cependant pas isolée. Elle s'intègre à une approche pluridimensionnelle qui rend possible la saisie des contraintes organiques pesant sur l'enfant, les effets des événements de la vie ayant marqué sa trajectoire ainsi que ceux liés à son environnement familial et social. [...] L'approche de la CIM 10, classification de l'ensemble des maladies, est une approche médicale, plus descriptive et moins spécifique de la méthodologie et des cadres conceptuels de notre spécialité. Il était dès lors indispensable de faire en sorte que soit rendu possible l'usage concomitant des deux classifications : la CFTMEA et la CIM 10. [...] La cinquième édition, CFTMEA R-2012, tout en restant dans la continuité des principes qui ont organisé les précédentes, apporte de notables modifications à certaines catégories diagnostiques, en introduit de nouvelles et surtout présente un tableau beaucoup plus précis et d'usage facile des correspondances avec la CIM 10, y compris pour l'axe II, ce qui devrait faciliter la double cotation, lorsqu'elle est nécessaire ». Sous la direction de R. Misès, Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent – R-2012 : Correspondances et transcodage ► CIM 10, 5^{ème} édition, Presse de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique – 2012, p. 6

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

du PPH2 comme outil d'évaluation mais surtout de compréhension des processus handicapant dans lesquels s'inscrivent les jeunes accompagnés en ITEP. Ce modèle permet d'identifier et d'expliquer les causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité et au développement de la personne.

Le modèle anthropologique de développement humain provient de l'idée selon laquelle tout individu se construit dans une confrontation constante de ses « *potentiels biologiques organiques et fonctionnels avec un environnement culturel*.³² » Ce modèle pose ainsi le principe même de l'incertitude du devenir de la personne sur la seule base de son patrimoine génétique. Mais alors comment penser un projet de vie global dans la continuité alors que la vie elle-même est faite de discontinuité ?

Le processus de développement ne se termine jamais. Il pose avant même la naissance de l'homme l'inéluctable rencontre entre la matrice culturelle et l'être corporel, étape cruciale dans le développement humain. Fabrice a un patrimoine culturel riche : origine de la mère et des grands-parents maternels, le Congo ; le beau-père, le Congo ; le père biologique, la Jamaïque ; une migration vers le Canada de la maman et des grands-parents puis de la mère en France.

2.2.2. Les facteurs personnels

Le PPH, « ancêtre du PPH2 », propose une lecture causale double des aptitudes. Il permet d'envisager des relations de cause à effet soit par une déficience des systèmes organiques soit par des limitations issues du domaine intellectuel ou du comportement « *sans étiologie reconnue ou évidente sur le plan organique*³³ ». Le PPH2 permet d'entrevoir les relations d'influences des facteurs identitaires, des systèmes organiques et des aptitudes, et ce au cœur de ce qui constituent les facteurs personnels. Cette grille de lecture permet de prendre plus de hauteur que ne peut le proposer les autres classifications telles que la CFTMEA. Ces dernières présentent une explication des situations de handicap au travers du prisme médical mais aucunement dans une acception globale.

Il est donc important de rechercher les relations d'influences entre les facteurs personnels et les processus handicapants. « La littérature contemporaine met en évidence l'importance d'une prise en considération de l'ensemble de ces variables pour expliquer le processus handicapant (Verbrugge et Jette, 1994 ; Robine et collab., 1997 ; Badley, 2008).³⁴ » Ces variables peuvent prendre différentes formes, notamment pour le public accompagné en ITEP : la période adolescente, souvent qualifiée de « fâcheuse³⁵ », le

³²Fougeyrollas P., op. cit., p. 9

³³Ibid, p. 154

³⁴Ibid, p. 155

³⁵Entretien avec un psychiatre, prenant comme référence Freud.

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

sexe, l'identité socio-culturelle (Dans quelle mesure les origines culturelles de Fabrice ont-elles une influence sur son parcours de vie ? Comment peut-il avancer sans être relié à son héritage jamaïcain ?), les systèmes organiques ou encore les aptitudes. Au sein des ITEP, le thérapeutique est porté par le médecin psychiatre. En fonction de son identité professionnelle (psychanalyse par exemple), la lecture et l'accompagnement prodigué au jeune seront différents. Antoine a un parcours d'ITEP et de prise en charge extérieure depuis un certain nombre d'années. Durant cet accompagnement, deux courants ont émergé et influent de manière très différente son devenir, malgré une évaluation de « base » commune : une psychothérapie institutionnelle qui permet à l'identité du jeune de se structurer en le regardant par sa partie saine ; et la prescription d'un traitement médicamenteux ayant eu des conséquences néfastes du fait d'un diagnostic « trop précoce ».

La caractéristique première d'un ITEP est d'accompagner des jeunes s'inscrivant dans un processus handicapant dont l'origine se trouve soit dans le système organique, soit en lien avec les aptitudes soit les deux. Il paraît alors évident que l'accompagnement sur la base du trépied, à savoir le thérapeutique, l'éducatif et le pédagogique doit se réfléchir de façon personnalisée et individualisée.

Dans le PPH2, sont ajoutés les systèmes organiques et les aptitudes les facteurs identitaires. Certains obstacles ou facilitateurs peuvent ainsi être identifiés comme éléments influents la participation sociale et/ou obtention de droits. Damien qui a connu une petite enfance carencée, a une histoire de vie qui influe sur son comportement et donc sur sa participation sociale. Son histoire, son jeune âge sont alors considérés comme facteurs de risques.

2.2.3. Les facteurs environnementaux

Partir du modèle québécois est, me semble-t-il, pertinent car il s'inscrit dans une dimension inclusive : « *Les facteurs environnementaux se caractérisent comme des dimensions sociales ou physiques qui déterminent l'organisation et le contexte d'une société. Selon ces précisions conceptuelles, nous disposons donc d'un système classificatoire positif qui s'applique à tous et non pas seulement aux personnes ayant des incapacités.* ³⁶ »

Mesurer la qualité de l'environnement conduit à évaluer les degrés d'influence avec les facteurs personnels et les habitudes de vie. En ITEP, la porte d'entrée utilisée par « l'évaluateur » conditionnera l'accompagnement proposé au jeune.

L'exemple de Damien met cependant en avant la nécessité d'actualiser la photographie prise à un instant T : les relations d'influences évoluant. Damien bénéficie depuis environ

³⁶ Fougeyrollas P., op. cit., p. 158

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

15 ans d'un placement service aide sociale à l'enfance en raison de lourdes carences éducatives et de conditions d'accueil insalubres³⁷. Malgré un suivi thérapeutique en libéral, Damien n'a bénéficié que tardivement d'une orientation en ITEP. Les difficultés grandissant, la prise en charge spécialisée a été proposée il y a trois ans. Cependant, la régression devenant massive, l'ITEP, bien qu'ayant un rôle à jouer sur le devenir de ce jeune, n'est pas en capacité de l'effectuer seul, Damien relevant plus d'une prise en charge psychiatrique.

Cette situation montre toute la difficulté d'évaluer les limitations rencontrées par le jeune mais surtout leurs origines, notamment environnementales. Une évaluation segmentée ne fera qu'engendrer un parcours « soignant » maltraitant et ponctué de rupture alors même que celle-ci est vécue comme pathogène. Nous voyons donc à quel point ce qui compose la culture, valeurs sociales, attitudes, les connaissances, ..., les lois constituent notre échelle de mesure des situations de handicap.

Le PPH2 renforce le PPH en attribuant différents niveaux de compréhension des facteurs environnementaux. Nous assistons souvent dans le médico-social lors de rencontres partenariales à des échanges vifs parfois stériles quant à la prise de décision du fait de l'imbrication de la situation du jeune à différents niveaux : le micro (l'environnement personnel), le méso (l'environnement communautaire) et le macro (l'environnement sociétal).

Damien depuis ses deux ans est placé en famille d'accueil, puis en foyer, avec des liens fragiles avec sa mère et sa fratrie. Il est pris en charge par l'ITEP, qui ne peut l'accompagner si le secteur psychiatrique est présent. Nous décelons par la pluralité des acteurs, avec des missions et projets institutionnels propres, un facteur de risque d'« abandon », situation que Damien rencontre depuis son enfance et qui le freine dans sa construction identitaire.

C'est pourquoi s'arrêter sur les origines ne suffit pas et qu'il est nécessaire d'évaluer de façon continue les jeux d'influences s'opérant autour de la situation du jeune.

2.2.4. Les habitudes de vie

P. Fougeyrollas définit une habitude de vie « *comme une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (âge, sexe, identité socioculturelle, etc.)* »³⁸ » Certaines activités sont intimement liées à leur réalisation suivant tel ou tel contexte, faisant ainsi référence aux rôles sociaux.

Fabrice, que j'ai pu rencontrer lors d'entretiens et de manières informelles, présente un comportement tout à fait adapté lors de nos rencontres. Aucun débordement n'a lieu lors

³⁷ Eléments issus du jugement en assistance éducative.

³⁸ Fougeyrollas P., op. cit., p. 159

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

de ces activités sportives à l'extérieur. Cependant, ces mêmes capacités, ces mêmes activités peuvent être sollicitée dans le milieu scolaire. Dans ce contexte, le jeune se trouve en difficulté : son statut d'élève et les codes sociaux inhérents deviennent un handicap pour lui. Les activités sont ainsi appréciées suivant la réalisation « *d'une activité définie socialement et dépendante des variables du milieu de vie et des choix et caractéristiques fonctionnelles et identitaires des personnes concernées. C'est la rencontre de la personne avec son environnement en fonction d'un résultat attendu, socialement déterminé.*³⁹ »

Serge⁴⁰, jeune adulte ayant connu un parcours ITEP, décrit bien le lien entre les habitudes de vie et l'environnement :

« Mais voilà, je n'écoutais pas à l'école, je faisais que l'idiot. Je ne notais aucun de mes cours. Mes parents lorsque j'étais petit avait essayé de me faire rentrer en institut pour en dessous des 11 ans en ITEP mais ça a été refusé. (Silence) Je ne sais pas pourquoi. Et il n'y a qu'une seule année où je n'ai pas fait de bêtises, j'étais avec une maîtresse qui savait comment me gérer. J'étais une seule année je me rappelle c'était en CM2, non en CM1, que j'écoutais tout ses cours, que j'écrivais, que je m'appliquais je faisais tout. (...) Mes parents me disaient qu'elle était très attentionnée avec moi. Parce qu'elle voyait quel genre j'étais et donc du coup bah voilà ... peut être une expérience personnelle, ou d'autre chose. »

Si l'échelle de mesure doit s'élaborer suivant un contexte standard, elle ne peut, comme le défend P. Fougeyrollas, être objective. Le modèle québécois offre une base de compréhension de la dimension complexe des situations de handicap. Cependant, l'évaluation, même se basant sur un contexte ayant l'ambition d'être neutre, s'effectuera en lien avec les caractéristiques culturelles de l' « évaluateur⁴¹ ».

2.2.5. La variable temporalité

Le PPH2 a témoigné de l'intérêt d'un schème universel, mettant en exergue la dimension systémique des composantes du développement humain. Dans les établissements sociaux et médico-sociaux comme les ITEP, nous voyons bien à quel point il est difficile de trancher sur telle ou telle explication de la situation vécue par le jeune. Car au moment même, où « l'évaluateur » va arrêter sur le bouton « off », les déterminants continueront à bouger et à s'influencer de façon réciproque. Les situations réelles témoignent de l'importance de la variable temporalité. Même si les professionnels ont conscient de cette variable, elle n'est que rarement mis en évidence. Lors des synthèses, durant lesquelles sont réévalués les projets personnalisés d'accompagnement, cette

³⁹ Fougeyrollas P., op. cit., p. 159

⁴⁰ Annexe III

⁴¹ Par évaluateur, j'entends un professionnel, une équipe, une institution.

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

variable n'est que rarement abordée ; elle devient un élément perçu comme important sur les situations complexes ou communément appelées « critiques ». Elle devrait pourtant être incluse automatiquement dans chaque évaluation de projet. Une lecture temporelle des changements entre les variables des sous-systèmes conduirait à une analyse adaptée.

2.2.6. La participation sociale

L'approche anthropologique de ce modèle permet de garder à l'esprit les desseins multiples que peut s'offrir le développement humain. Proposer un modèle anthropologique, c'est s'ouvrir sur les possibles. C'est en ce sens que le lien doit s'effectuer avec la ou les cultures car la participation sociale sera fonction de l'environnement dans lequel l'individu, ici l'adolescent, évolue. La CIF a permis une sensibilisation à la compréhension systémique des situations de handicap : « *Implication de l'individu dans une situation de la vie réelle*⁴² ». Cependant, elle n'en officialise pas pour autant les différentes facettes du « vivre ensemble » et donc de la participation sociale.

S'arrêter sur la participation sociale⁴³, c'est donner une place importante au projet de vie de la personne, c'est reconnaître la place de citoyen chez chaque individu. Mais c'est aussi normaliser selon une lecture collective ce qui fait société. L'adolescent dans cette étape de passage à la vie adulte se prépare à l'intérieur de son écosystème à prendre place dans la cité, à revêtir son rôle de citoyen. La constellation que décrit B. Cyrulnik⁴⁴ peut-être défailante, et si l'environnement de l'enfant puis de l'adolescent n'est pas sécure, le passage à la vie adulte ne peut devenir que plus escarpé. Cette constellation comprend en plus de la famille, l'institution scolaire. Nous verrons dans quelle mesure il est difficile pour les jeunes accueillis en ITEP et pour lesquels une ou des étoiles manquent à cette constellation, il est difficile de commencer son aventure adulte dans une société qui a du mal à les accueillir.

Comprendre les mécanismes du processus handicapant connu par ces jeunes ne doit cependant pas les y enfermer : « *Ce qu'on est à un moment donné ne détermine pas ce que l'on va devenir*⁴⁵ ».

⁴² Définition conceptuelle de la participation sociale selon la CIF

⁴³ Le PPH offre une définition conceptuelle de la participation sociale en s'appuyant sur les habitudes de vie « *Activité courante ou rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (âge, sexe, identité socioculturelle)* ».

⁴⁴ Cyrulnik B., conférence, Pourquoi tant de honte chez l'adolescent ?, Aubagne, 2009.

⁴⁵ Ibid

2.3. Les grands adolescents en ITEP : un processus d'acculturation non abouti

Selon le modèle du PPH2, les composantes du domaine conceptuel des facteurs personnels sont comme nous avons pu le voir en première partie de trois ordres : les systèmes organiques, les aptitudes ainsi que les facteurs identitaires. Nous allons plus précisément nous attarder sur ces derniers. P. Fougeyrollas fait alors référence à l'âge, le sexe, le diagnostic, l'appartenance culturelle, l'histoire de vie, les valeurs, les croyances, Tout autant d'éléments faisant écho à une base commune de la Culture. Ces sous-éléments que nous aborderons en partie sont autant de facilitateurs ou d'obstacles à la participation sociale de ce jeune public.

2.3.1. Les facteurs identitaires

Selon G. Frege⁴⁶ (1894), mathématicien initié à la philosophie analytique et à la phénoménologie, l'identité est indéfinissable « *puisque toute définition est une identité, l'identité elle-même ne saurait être définie* ». Il existe une difficulté intrinsèque à saisir une identité du fait de son appréhension multidisciplinaire et de son rapport au temps. Nous n'allons pas revoir l'identité dans toute sa diversité conceptuelle mais néanmoins nous arrêter sur deux couleurs disciplinaires : la psychologie et l'anthropologie.

A) L'identité en psychologie

De l'enfance à l'adolescence, trois étapes apparaissent :

- L'individuation primaire, forme de dualisation
- L'identification catégorielle : cela renvoie au phénomène identificatoire au parent du même sexe, aux camarades. Afin de passer à l'étape suivante, il faut que l'enfant soit en capacité de créer du désir, de l'authenticité.
- La troisième étape est l'identification personnalisante. Les transformations pubertaires, familiales notamment vont amener le jeune à repenser ses valeurs.

a) *La dimension personnelle*

E. H. Erikson, psychologue américain, met en évidence la période adolescente avec la question de la construction identitaire. C'est dans la rencontre que l'enfant puis l'adolescent vont se définir. C'est dans l'Autre, avec l'Autre et par l'Autre, que l'individu va se développer. La dimension personnelle va donc évoluer et se construire, et ce dans une dynamique interactive dans laquelle se confrontent les « *dimensions sociales (modèles sociaux auxquels l'individu veut se conformer) et psychologiques (l'idéal du moi)*,

⁴⁶ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS, Corpus 11, Paris, 2002, p. 788
Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

*conscientes et inconscientes.*⁴⁷» Les jeunes rencontrés durant mon stage ont pu parfois m'exprimer leurs difficultés à se repérer dans les attentes plurielles de la famille, de l'école, de l'ITEP, des foyers, Certains de par ces fragilités vont avoir un comportement de suiveur et vont se retrouver dans des situations compliquées. Ainsi, comme a pu le préciser Daniel, les valeurs sont là, « *je sais ce qui est bien ou mal, mais c'est plus fort que moi* ». Cependant, de par le caractère très hétérogène du public, certains seront dans la confrontation/opposition sur un mode « délinquant/rebelle » et d'autres sur un profil plus psychiatrique où des « failles psychologiques » vont commencer à s'installer dans ces situations complexes.

Nous voyons donc l'intérêt de la mission des ITEP : l'identité étant en phase de construction, il est donc important d'accompagner le jeune dans ces différentes étapes marquées par des crises afin qu'ils ne s'inscrivent pas dans un processus handicapant, les éloignant d'une participation sociale.

En 1950, E. Erickson explique également que la dimension personnelle renvoie à l'idée de sentiment d'identité : je me sens comme ... la question de l'identité personnelle que nous aborderons tout au long de ce travail est majeure chez le jeune accompagné en ITEP. Lors d'une rencontre avec A., je lui ai demandé de se présenter et ce de façon très libre et non formalisante, répondant à des codes très standards. Voici sa réponse : « *euh, bah, je sais pas, Grand petit brun voilà* ». Malgré des aides prodiguées avec des orientations vers des intérêts sportifs, des traits de caractères, A. n'a pas su ou pu se présenter.

L'identité renvoie au système de sentiments et de représentations qui permettra au jeune de se singulariser en tant que sujet. Elle permet de se définir en tant que personne unique et différenciable des autres. Cette construction identitaire s'opère avec soi et au travers d'autrui notamment au travers de fonctions et rôles sociaux. Se pose alors la question des jeunes présentant des troubles psychiques ou plutôt inscrits dans un processus handicapant qui sont freinés dans leur socialisation et ayant une histoire familiale complexe.

Fabrice qui a dû revoir à la baisse son planning scolaire du fait de gros troubles du comportement au collège, explique qu'il s'ennuie au sein de l'ITEP, sur le plan du soutien scolaire. Il n'a pas les mêmes cours, « *l'anglais ce n'est qu'au collège, ..., j'ai besoin d'être un élève* ». Fabrice semble dans un abyme identitaire pris entre sa volonté d'être un élève et ses limitations à être dans la durée, et ce au sein de l'établissement scolaire. Thomas exprime également son désir de se confronter au statut d'élève « *Je veux être élève, mais qu'est-ce-qu'on attend ?* ». Samy, quant à lui, a des difficultés à formaliser sa

⁴⁷ Sous la direction de Jean-François Dortier, Dictionnaire des Sciences Humaines, éditions sciences humaines, 2004

relation à l'autre autrement que sur du « solide » (jeux vidéos, bonbon, ...). Sa fragilité, son manque de consistance attitudinale sont maltraitant pour lui : « *Il se présente à l'autre par la violence qu'il suscite ! C'est sa carte de visite*⁴⁸ ». Aussi, même si l'identité me définissant est violente, c'est cette même violence qui me permet d'être reconnue par l'autre.

Il paraît nécessaire de réfléchir à la question du tissu social, à la participation sociale de ces jeunes, et ce à un moindre « coût ».

b) *Le facteur Temps*

Comme le précise E. Erickson, « *les dimensions de l'identité personnelle dépendent [...] des idéologies de la personne qui traversent une culture donnée.* »⁴⁹

Cette traversée, en abordant une dynamique spatio-temporelle, va permettre la construction identitaire. Elle s'opère de façon continue mais pas de manière linéaire. Il est nécessaire de passer par des actes de séparation, d'autonomisation et d'affirmation qui peut se dérouler dans la différenciation et/ou l'opposition. La situation de Serge décrit de manière claire cette dynamique. Voici son témoignage :

« Ça m'a pris du temps : viré en 6^{ème}, en 5^{ème}, deux collèges en 4^{ème} puis l'ITEP. (...) je suis donc allé en MFR pour tester le métier, en peintre. Mais j'ai été viré en décembre 2014 : le reste de l'année j'ai été soutenu par l'ITEP, Cédric⁵⁰, et j'ai réussi haut la main le Brevet, je ne suis pas passé loin de la mention très bien, mais vu que je n'étais pas en cours, ... En février 2015, j'ai trouvé un patron en apprentissage CFA mais ça c'est mal passé, rupture de contrat. Je n'ai pas retrouvé de patron et donc j'ai perdu ma place au CFA. Là je ne fais rien, mon objectif c'est de passer mon CAP et BEP pour monter mon entreprise. J'avais des problèmes de comportement au collège, à la MFR, stupéfiants, tribunal pour enfants (...), perquisition (...), garde à vue, c'est dur, je voulais suivre les autres j'ai trainé avec des personnes plus vieilles que moi, dans des squats (...). Pour l'argent j'avais des tactiques, je faisais croire à mes parents (...) une fois j'ai utilisé la carte bleue de mes parents (...), ils s'en sont rendus compte et là je m'en veux. Maintenant je préfère le leur demander. (...) La famille c'est tout, je me reconnais lorsque je les vois, on est tous pareils, on se comprend tous. (...) Et puis, il y a eu un déclic dans ma tête, quel sera mon avenir ? (...) Avant je ne voulais pas d'aide. C'est dur avec la rencontre des autres. » Cette expérience témoigne bien du fait de la transformation identitaire dans la rencontre avec l'autre, dans des étapes de confrontations, de conduites à risques, de mises à l'épreuve et ce suivant un contexte donné. Ainsi, cette construction

⁴⁸ Evaluation portée par l'équipe thérapeutique.

⁴⁹ Ibid p. 790 – E. H. Erikson, *Identity, Youth and Crisis*, Norton, New York, 1968 (*Adolescence et crise : la quête d'identité*, Flammarion, 1972) – « *c'est E. Erikson qui a eu le mérite, vers 1950, d'introduire dans les sciences humaines une réflexion systématique sur l'identité personnelle et sociale* ».

⁵⁰ Enseignant de l'ITEP, anonymisé.

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

identitaire s'éprouve dans le temps, mais également dans un espace donné, suivant une matrice culturelle. Prendre de la drogue est un délit, et sur l'hexagone, nous avons plutôt tendance à y voir un horizon sombre. Si nous vogueons vers le ciel polynésien, où j'ai eu la chance de passer une partie de mon adolescence, la prise de pakalolo⁵¹ ne faisant pas écho à une situation de déchéance mais plutôt à un rite de passage.

La psychologie traite la question de l'identité dans la confrontation, les similitudes et la différence, mais aborde la dimension collective timidement. C'est donc pour cette raison qu'aborder l'identité par le prisme anthropologique me semble opportun.

B) Identité et anthropologie

L'identité en anthropologie est plutôt associée aux questions d'ethnicité, d'appartenance lignagère ou encore des rites de passage. En anthropologie, deux dimensions apparaissent : l'identité des choses et l'identité des personnes.

L'identité collective est un domaine particulièrement étudié par les anthropologues, domaine qui a su évoluer, allant d'une approche « essentialiste » à une approche de métissage. J. L. Amselle⁵² « rappelle qu'en Afrique les ethnies et les peuples forment des réalités composites qui résultent toujours d'un mélange de plusieurs culturelles en perpétuelle recomposition. »

Thomas me parle de la diversité culturelle composant sa famille : un père né au Sénégal, des grands-parents originaires du Bénin, une mère des Antilles. Il m'explique que c'est compliqué car « il y a du racisme entre les africains et les gens des Iles ». Il m'explique que même si sa mère est « folle⁵³ », c'est sa mère et qu'il souhaite honorer certaines de ces volontés⁵⁴ mais qu'il souhaite également faire plaisir à son grand-père qui lui explique qu'il est attendu au pays, et qu'il « devra se marier au Bénin ». Nous notons qu'au-delà d'une richesse, la diversité culturelle, peu, suivant les contextes, fragiliser les liens et avoir des conséquences dans la construction identitaire des jeunes.

a) L'identité des choses

L'identité des choses renvoie au sens des identifications qui est déterminé par toute société (en occasionnant des phénomènes de marginalisation) et qui ne correspond pas au fonctionnement des sociétés dites traditionnelles. Dans ces dernières et par un regard ethnologique, les scientifiques ont pu effectuer un lien entre identité et croyance, magie. Cette situation renverrait à l'inverse du mode de pensée rationnelle de nos sociétés

⁵¹ La pakalolo est le nom tahitien du cannabis. "Le cannabis est partout dans la société polynésienne, de manière incomparable avec la métropole", reconnaît le Colonel Patrick Valentini, qui commande la gendarmerie en Polynésie française [...] Les champs de pakalolo sont cultivés dans des zones difficiles d'accès, à Tahiti et sur les autres îles de Polynésie " AFP, 27 Janvier 2012, in *Tahiti infos*.

⁵² Amselle J. L., Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs, 1990

⁵³ Il précise qu'il n'utilise pas ce terme de façon injurieuse mais qu'il retrace simplement la réalité. « Il ne faut pas avoir peur de la réalité ».

⁵⁴ Thomas ne rentre pas plus dans les détails

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

occidentales. Mais est-ce vraiment le cas ? A l'annonce d'un drame, quel qu'il soit, n'entendons-nous pas « mais qu'est-ce que nous avons fait au bon dieu !! » « Je vais aller mettre un cierge ! » (Je l'ai même entendu prononcer par des personnes non croyantes) ou encore « *c'est l'œil du djin !* ». Le tisanier⁵⁵, le rebouteux ne revêtent-ils pas encore aujourd'hui une utilité sociale même dans les familles dites les plus modernes ?! Certains peuples, voient l'identité dans une relation entre le propre d'une société, la rationalité ou encore le relativisme culturel : au Soudan, les jumeaux sont perçus comme des oiseaux, en France ne qualifie-t-on pas selon notre humeur ou notre degré d'acceptabilité nos enfants de tête d'anges, de chérubins ou encore de véritables petits diables.

Selon R. Firth⁵⁶, l'identité fait écho à la complexité et dément l'idée même selon laquelle elle doit être uniquement reliée au verbe « être ».⁵⁷ L'identité ne se compose pas seulement de traits particuliers mais se forge dans le partage, le temps. Il s'agit d'un processus, du processus ayant permis une nouvelle lecture par la suite du handicap. Car le handicap est lui-même un trait particulier ou plutôt les limitations, les incapacités conduisant à la situation de handicap.⁵⁸ Mais de façon plus ordinaire, ce sont les traits de caractère, les qualités abstraites, les ressemblances physiques, ... qui permettent cette construction identitaire. Au quotidien, les adultes, en parlant de leur progéniture, évoquent certaines similitudes, comme par exemple : « *Tu as le côté manuel de ton père et la douceur de ta mère* ».

Lors d'une synthèse, l'équipe pluridisciplinaire s'active autour du projet professionnel d'Axel. : Axel essaie de se construire même si les difficultés sont réelles. Il lui est difficile de se détacher de sa mère. Il le reconnaît et tant que cette relation fusionnelle sera existante, il ne pourra façonner sa propre identité. Cependant, il essaie par le travail et la recherche de stage : ostréiculteur (lien avec son père), chocolatier (lien avec son grand-père), épicier (lien avec sa sœur). Le choix propre reste compliqué et il n'arrive pas encore à s'affirmer et reste dans un collage de son histoire familiale. Il y

⁵⁵ La tisanerie relève d'une tradition réunionnaise qui se transmet de génération en génération. Cette pratique est une rencontre des savoirs européens, indiens, malgaches et africains. Le tisanier cueille et prépare des compositions à base de plantes endémiques, indigènes exotiques. Pour les réunionnais, il se trouve au carrefour des différentes pratiques relevant de la médecine douce, voire des croyances.

⁵⁶ Anthropologue néo-zélandais, il s'attache à la notion de symbole en effectuant une analyse comparative entre cette notion et celle de la culture. Il fait référence à Edward Burnett Tylor, anthropologue, qui a étudié la question de la culture dans son œuvre *Primitive Culture* (1871). Il propose cette comparaison car il voit dans la culture un système « *de symboles propres à un groupe donné à une époque donnée* ». Y. Laberge, « FIRTH R., *Symbols, Public and Private* », *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], 45-1 | 2014, mis en ligne le 04 août 2014, consulté le 19 mars 2016. URL : <http://rsa.revues.org/1230>

⁵⁷ ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS, Corpus 11, Paris, p. 792, « *Pour R. Firth, la relation d'identité, le verbe « être » dans « certains hommes sont des lions » est plus complexe. Firth rappelle que l'identité peut être définie comme le « partage de tous les traits particuliers ». Ainsi en est-il de l'identité de tous les hommes ou de tous les lions en tant que membres de leurs espèces respectives. Mais l'identité peut être aussi le partage de certains seulement des traits particuliers : par exemple, des traits qui réfèrent à des caractères physiques (mammifères) ou même à des qualités abstraites (courageux). L'identité et la séparation dépendent donc d'attributs particuliers spécifiques aux êtres comparés et du « niveau d'abstraction et de contexte » auquel l'analyste se place.* »

⁵⁸ P. Fougeyrollas, op. cit., p. 10

arrivera certainement mais avec un rythme différent que celui attendu par nos sociétés occidentales.

b) *L'identité des personnes*

La seconde dimension est l'identité des personnes. L'identité des personnes et des groupes de personnes est codée selon une matrice culturelle et renvoie à des parcours de vie et des systèmes d'appartenance à certains groupes. L'individu dessine ses appartenances par ses inscriptions dans telle classe, tel clan, tel groupe : les adultes/les adolescents/les enfants, les savants/les ignorants, ... si nous prenons l'exemple d'un jeune en ITEP, c'est l'ainé, c'est l'élève, non pas élève de 5ème (et la nécessité de préciser si c'est la 5ème A B C D ou E ne se fait pas ressentir) mais l'élève ULIS (nous en oublions le niveau, la catégorie l'emportant). Ces différentes étapes permettent l'élaboration de l'identité de la personne.

H. S. Becker, s'interroge notamment sur ce qui fait de la déviance une norme de vie, sur ces liens avec l'identité personnelle. « *Le fait d'être pris et stigmatisé comme déviant a des conséquences importantes sur la participation ultérieure à la vie sociale et sur l'évolution de l'image de soi de l'individu.*⁵⁹ » L'auteur met en exergue les liens de causalités entre l'identité des personnes et leur participation sociale. Le changement identitaire de l'individu en s'opérant à travers le regard des autres va permettre à la personne d'acquérir un nouveau statut. La personne sera donc étiquetée comme drogué, fou, délinquant, ... et sa participation au sein de la société en sera changée.

Lors de ma recherche exploratoire, j'ai rencontré Nicolas et nous avons échangé sur sa place d'élève et de celle qu'il a au sein de l'ITEP. Je l'ai interrogé sur cette articulation. Il m'a expliqué qu'il préférerait dire qu'il était accompagné par un éducateur de foyer⁶⁰ plutôt qu'un éducateur d'un ITEP. Il est bien évident que je ne peux pas faire de cette exemple une généralité, cependant, il pose la question d'une hiérarchisation dans l'ordre de l'acceptable : être apparenté au champ de la protection de l'enfance ou celui du champ du handicap. Ainsi, comme le souligne H. S. Becker, par le seul fait d'un acte déviant, (ici un acte justifiant l'appartenance à la protection de l'enfance ou au handicap), la personne prend le risque conscient ou inconscient d'être considéré comme un étranger : « *Le statut de déviant (spécifié selon le type de déviance) relève de cette catégorie de statut principal. (...) L'identité déviante commande les autres identifications*⁶¹ ».

⁵⁹ H. S. Becker - Outsiders – études de sociologie de la déviance - éditions A. M. Métailié, Paris, 1985 p. 55

⁶⁰ Il faut y sous-entendre la protection de l'enfance.

⁶¹ Ibid, p. 56

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

c) *Le nom : un héritage identitaire*

L'identité est également la rencontre de traits innés (le sang, ...) et hérités du fait de l'appartenance à un groupe (filiation position généalogique) et des composantes acquises durant la trajectoire de la personne. Ainsi, F. Héritier⁶², anthropologue, explique que « *toute personne humaine⁶³ est faite (...) d'attributs, tels que le nom, « qui situe l'individu à sa place », l' « homonyme surréel » (car tout enfant « dérive d'une puissance extrahumaine »), la marque de l'hérédité (par laquelle un ancêtre eut marqué sa réincarnation dans un nouveau-né) et le choix éventuel de génies de brousse ». Le nom propre participe au processus de construction de l'identité : « l'identité est ainsi au confluent d'une hérédité sociale⁶⁴ ». Pour des adolescents accompagnés en ITEP, cet héritage est douloureux et est difficilement reconnu et/ou réalisable.*

Fabrice, lors de son premier cours au sein de l'ITEP, doit écrire son nom sur la fiche d'appel. Il écrit Fabrice T. En vérifiant sur son support administratif, l'enseignant constate qu'il y a bien un Fabrice mais un Fabrice K. et non T. Le professionnel l'interpelle et le jeune lui réplique que « *celui-là, il fallait l'oublier, qu'il n'existait plus* », (précisons que le nom T. fait référence au nom du père biologique que Fabrice n'a jamais rencontré).

Thomas a un frère et une sœur aînée. Selon les éléments recueillis, les aînés portent le nom du père, malgré le fait que le frère « *n'ait pas été désiré* » par le père. Thomas, quant à lui, porte le nom de sa mère avec cependant un lien avec son père par le prénom, thomas portant en deuxième rang le prénom de son père. L'héritage patronymique semble, dans cette situation, lourd et peut apparaître comme un obstacle dans la construction identitaire du jeune.

Bruno a cinq frères et sœurs. En m'arrêtant sur le dossier administratif⁶⁵, je note au sein du même noyau familial, cinq patronymes : Bruno porte celui de son père, trois de ses frères et sœur celui de leur mère, une sœur et un frère celui de leur père respectif ainsi que celui du beau-père en présence actuellement au sein du foyer.

⁶² F. Héritier est anthropologue. Elle est connue et reconnue pour ses études concernant « les systèmes d'alliance semi-complexes – notamment l'inceste et les rapports entre les sexes », études réalisées notamment au Burkina Faso et en Haute Volta. Elle effectue des travaux sur la parenté et l'alliance des Samo. « *J'ai donc passé une vingtaine d'années à décrypter ce système d'alliance pour répondre à une question que posait Lévi-Strauss dans l'introduction à la deuxième édition des Structures élémentaires de la parenté. Il disait qu'il faudrait bien qu'un jour quelqu'un s'attaque aux autres types de structures que les structures élémentaires. J'avais donc la chance de trouver une société vivante qui avait une structure semi-complexe de l'alliance, fonctionnant avec des interdictions et non des prescriptions mais partageant avec les sociétés à structure élémentaire le fait d'être constituée de groupes nettement différenciés par une règle de filiation, ici des lignages patrilineaires* », Entretien par Gérard Marie-Luce, avec Héritier Françoise, « entretien avec Françoise Héritier », Corps 1/2010 (n°8), p. 5-12, www.cairn.info/revue-corps-dilecta-2010-1-page-5.htm.

« Entretien avec Françoise Héritier. », Corps 1/2010 (n° 8), p. 5-12

⁶³ Les samo du Burkina Faso

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ La carte d'identité, le livret de famille, l'attestation de sécurité sociale, ...

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

Par ces exemples, nous pouvons supposer que l'attribution du nom personnel est une étape importante et essentielle à l'inscription de la personne dans la société.

2.3.2. L'adolescence : une jeunesse en jachère

L'adolescence revêt pour le grand public deux visages : la période d'insouciance et la période de tous les risques. Mais savons-nous déterminer le début et la fin de cette période ? Certains parlent de d'adolescence, de préadolescence, de post adolescence, et de jeunesse. D'autres verrons derrière la jeunesse une continuité de l'adolescence non pas sous une définition biologique mais plutôt comme « une manière d'appréhender la vie ». Mais derrière toutes ces notions, n'est-il pas question de reculer l'entrée dans l'âge adulte ? N'y a-t-il pas une volonté de rester au seuil de l'âge « responsable », dans un entre-deux ?

A) Adolescence ou jeunesse ?

a) Adolescent et insouciant

En 1942, Parsons soumet une définition de l'adolescence en proposant le concept de la « youth culture », une culture basée sur la liberté de prendre du bon temps, de se dégager de toute responsabilité. Cependant, en y attribuant une culture propre, deux sous-cultures en découlent, une sous-culture « adolescente » et une sous-culture « adolescent ». Il est important de l'avoir en tête car cela influence l'accompagnement à proposer. La structure dans laquelle j'effectue mon stage n'accompagne pas d'adolescentes. J'ai néanmoins une expérience professionnelle auprès de ce public, mais il me semble que le sujet de ce mémoire aurait pu faire l'objet d'un autre travail, genré. Nous resterons donc sur le trait commun à ses deux sous-cultures : l'insouciance. Mais au-delà, ce qui caractérise cette culture de l'adolescence, c'est que les « *adolescents résistent à la pression exercée par les parents.*⁶⁶ » Il s'agirait donc d'une culture qui se développerait « *à la frontière de l'approbation de ces derniers ou qui leur apparaît même inacceptable, dans le domaine du comportement sexuel, de la boisson et de formes variées de comportement frivole et irresponsable*⁶⁷ ». L'orientation vers un ITEP s'effectue-t-il suivant le caractère acceptable de tel ou tel acte, et ce en fonction d'une société, d'un groupe, d'une famille, ... ?

L'adolescence peut être ponctuée de crises. L'adolescent n'assume pas ses identifications et va rechercher sa propre identité dans l'exaltation, l'affirmation, la rigidité de ses attitudes. Il va alors s'imaginer des possibles, s'y projeter. Il va y avoir une

⁶⁶ Galand O. Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations, R. franç., 42-4, Paris, 2001, p. 611-640

⁶⁷ Ibid

rencontre entre le projet de vie et le moi idéal. Le risque va alors se trouver si le jeune ne peut se défaire, se décentrer de son projet : cette identification au projet va pouvoir le conduire dans un processus aliénant si ses attentes ses aspirations ne correspondent pas à la situation réelle (en lien avec les actes). L'accompagnement en ITEP par sa prise en charge notamment thérapeutique va permettre au jeune une mise au travail de son esprit critique et du réel⁶⁸.

Damien est adolescent et passe certainement par des moments plus difficiles du fait de métamorphoses liées à cette période. Mais il semble également rencontrer une crise du « genre ». Sa construction identitaire reste fragile du fait de troubles liés sur le plan médical à des troubles de la personnalité. Sa participation sociale semble doublement impactée.

En France, E. Morin voit en l'adolescence une classe d'âge à part entière, une classe d'âge qui marque sa séparation entre l'enfance et l'âge adulte. L'adolescence voit son émergence avec l'augmentation des lycées⁶⁹, reculant ainsi la perspective matrimoniale. Le lien avec la scolarité s'impose : « *l'adolescence ainsi constituée par la prolongation de la scolarité et les comportements culturels qui l'accompagnent reste à cette époque une période brève qui trouve assez rapidement son terme dans le mariage et l'entrée dans la vie professionnelle.* » Mais alors que pouvons-nous penser de la situation des adolescents accompagnés en ITEP pour lesquels la scolarité est compliquée, à qui nous proposons aisément une orientation professionnelle par défaut ? Cela veut-il dire qu'une part de leur adolescence leur est subtilisée ?

b) *L'après-adolescence ou la post adolescence*

O. Galand s'appuie notamment sur les travaux de H. Cunningham pour aborder cette adolescence prolongée. Il aborde l'évolution de cette période d'un point de vue historique en évoquant le lien avec « *les modifications des rapports de pouvoir au sein de la famille* ⁷⁰ ». La post-adolescence serait alors due à la volonté de ce jeune public de se complaire dans cette période. L'auteur, malgré un bref détour par l'idée de surnumération des jeunes, défendue notamment par Le Bras, présente la post adolescence comme le prolongement de l'adolescence, au-delà de son aspect physiologique, en y associant soit une volonté de la part des jeunes soit de leurs aînés. Quinze ans après la rédaction de cet article, nous voyons à quel point l'influence sociétale joue sur cette période. Il ne s'agit plus réellement d'une volonté de la part des jeunes de s'attarder dans cette période dite « *d'insouciance* » mais plutôt une obligation de rester chez ses parents, de continuer les

⁶⁸ Travail thérapeutique autour de la subjectivation, objectivation et l'individuation.

⁶⁹ Effectif du second degré des 15-17 ans : 1958-1959, 43% ; 1970-1971, 61%, Galand O., op. cit.

⁷⁰ Galand O., op. cit.

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

études, du fait d'un contexte socio-économique peu favorable à l'envol de ces futurs adultes ?

Et l'ITEP ? Comment peut-il accompagner des adolescents à l'entrée dans l'âge adulte alors même que les dés sont pipés ? Sous prétexte que leur socialisation est fragile, nous nous octroyons le droit de les immerger plus tôt dans le monde des adultes alors même qu'ils connaissent certaines limitations ! N'ont-ils pas droit de prendre le temps, et de profiter comme tout adolescent !

Jérémy, enseignant, met en avant la difficulté pour chaque adolescent à se projeter dans un avenir professionnel notamment. « *Personnellement, je n'y suis pas arrivé. Non, mais, voilà pour moi le problème c'est la motivation, savoir où on va, mais même à la limite, si on ne sait pas où on va, c'est faire des choses, essayer, tâtonner, comme tout à chacun. Mais pour savoir ce que l'on veut faire dans sa vie, c'est se tromper, faire plusieurs choses ... C'est sûr que si on a envie de rien ...* ». Les adolescents accompagnés en ITEP ne sont-ils pas, avant même d'être reconnus comme inscrits dans un processus handicapant, des adolescents ?!

c) Être jeune

Pendant un certain nombre d'années, la jeunesse et l'adolescence étaient considérées comme synonyme. Des travaux ont permis de mettre en évidence que malgré une culture propre à l'adolescence, les adolescents n'en demeuraient pas moins dépendants et sous la protection de leurs aînés. Nous pouvons donc en déduire que légalement l'adolescence s'arrête à la majorité. La jeunesse serait considérée plus comme la passerelle permettant l'appropriation graduelle des rôles adultes. Elle se superposerait à l'adolescence et à l'âge adulte.

Lors d'un échange avec un responsable d'une mission locale, la définition de la tranche d'âge bénéficiaire pose question au vu de l'évolution de nos sociétés. « *Les 25 ans, critères de départ, à mon avis aujourd'hui le mode de fonctionnement des missions locales pourrait s'appliquer au plus de 26 ans.* »⁷¹

B) Un héritage culturel

Faisant référence à R. Bastide pour aborder la question de l'héritage culturel, C. Wacjman met en exergue l'importance de l'appartenance au groupe : « *Dans le domaine sociologique, c'est celle du rôle de l'éducation familiale, de la socialisation des enfants, des types de discipline parentale, suivant les diverses cultures ethniques. [...] Mais ces relations parents-enfants qui peuvent avoir des répercussions psychiques graves par la*

⁷¹ Cadre mission locale

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

*suite sont déterminées par la culture du groupe.*⁷² ». Ainsi, en prenant l'exemple de l'école, il appuie l'idée selon laquelle l'enfant ayant réussi ou non son « *assimilation scolaire* » peut être influencée par une famille idéalisant le pays perdu, la culture d'origine, ... La famille œuvre pour le maintien « *dans l'enfant [des] valeurs de la culture native. L'enfant se trouve ainsi pris entre deux cultures antagonistes, celle de sa famille [...] et celle de l'école* ⁷³ ».

Et que dire des jeunes dont les racines sont fragiles ? Damien est ballotté depuis très jeune de familles d'accueil en foyer. La protection de l'enfance est saisie de la situation du jeune depuis son plus jeune âge, sans permettre une réelle stabilité. Il se trouve morcelé : pour qui compte-t-il en l'absence de ses parents ? Le social a des difficultés à le porter, ce qui n'est pas sans incidence sur la construction du jeune. Le travail du thérapeutique en ITEP est de travailler alors « *le souvenir commun, bon ou mauvais.* »

Ainsi, ces adolescents et jeunes adultes doivent pouvoir et savoir jouer avec des codes sociaux dont l'appartenance culturelle est différente. Les situations de handicap dans lesquelles ces adolescents peuvent se retrouver sont fonction des lieux où se joueront les joutes culturelles amenées par le jeune et de l'importance que la société va leurs accorder.

C) L'école : lieu « contribuant au développement humain »⁷⁴

Que ce soit dans le Sud ou dans l'Ouest de la France, l'école revêt un rôle prépondérant dans la demande d'orientation vers un ITEP, car malgré des difficultés apparues dès le plus jeune âge au sein de la cellule familiale, c'est souvent l'école qui donne l'alerte.

Serge explique son expérience scolaire avant l'ITEP : « *Je ne suivais rien, je ne faisais que des bêtises. Une grosse bêtise en maternelle que mes parents m'ont racontée. J'en suis pas fier non plus (soupir/rires). Je ne suis pas fier de mes bêtises mais bon voilà c'est la vie. (...) Mais voilà je n'écoutais pas à l'école, je faisais que l'idiot je ne notais aucun de mes cours.* » Fabrice évoque une concentration très difficile, son comportement perturbant en classe, il parle beaucoup, répond aux professeurs. Nicolas explique qu'il était « *un petit con* », qu'il était « *influençable* » et qu'il trainait avec des « *bandes* ». A l'école, il dit ne pas avoir réussi à se concentrer.

La question du statut de l'élève, de l'apprentissage des premiers codes sociaux se travaille à l'école. Cependant, si un élève n'est pas inscrit dans le même rythme

⁷² Bastide R., Sociologie des maladies mentales (1965), Paris, Flammarion, 1977, p. 208-210, cité par Wacjman C., Adolescence et troubles du comportement en institution, Paris, Dunod, 2011, p. 98

⁷³ Ibid, p. 99

⁷⁴ Sédrati-Dinet C., Etre élève en établissement médico-social : une gageure ?, Actualités sociales hebdomadaires 28 août 2015, n°2922.

d'apprentissage, il est souvent mis en avant qu' « *Il ne rentre pas dans son statut d'élève* », « *il ne rentre pas dans les attendus* ». Mais quelle est donc leur échelle de valeur ? Le produit de contraste est présenté comme « *le bon élève* », mais quels en sont les critères d'identification ?

Jérémy, enseignant, me parle de son expérience en Guyane : « *Et de par mon expérience du handicap en Guyane où les structures sociales étaient inexistantes un gamin avec des troubles autistiques ou un gamin avec un comportement violent ou un gamin avec un retard intellectuel ils se retrouvaient tous dans la même classe euh voilà il n'y avait pas, et j'ai envie de dire en plus avec le mode de vie de la bas c'est des gamins parfaitement intégrés socialement. Il y a même des adultes qui avaient des pathologies, voilà on sait que c'est comme ça c'est dans leur village tout le monde est au courant tout le monde sait qu'il faut surveiller enfin voilà ...* ». Ce témoignage décrit l'influence de l'environnement culturel sur notre échelle de mesure de ce qui est acceptable ou pas.

Mais alors si l'adolescence est une période d'insouciance, de risque, d'essais, de confrontations, de voyages, qu'est-ce qui fait que certains jeunes seront plus considérés en difficulté que d'autres : qu'est-ce qui explique qu'ils sont entrés dans un processus handicapant ?

2.3.3. Processus handicapant

« *Art. L. 114. - Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.*⁷⁵ »

La question même de déterminer quel type de handicap est rencontré par ces grands adolescents orientés en ITEP est complexe. Deux « *écoles s'affrontent* » : d'un côté, en majeure partie les partenaires extérieurs, évoquent le handicap psychique et de l'autre les professionnels des ITEP qui défendent comme le stipule le décret ITEP que ce jeune public ne revêt pas un handicap mais est inscrit dans un processus handicapant. L'ITEP serait alors présent avant même l'apparition d'un handicap définitif. Il s'agit alors d'expliquer les mécanismes de production de situations de handicap de cette période de la vie. Quelles sont les relations d'influence sur leur participation sociale dans le monde ordinaire ?

⁷⁵ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

A) D'une situation de vulnérabilité à une situation de handicap

Le caractère complexe de certaines situations s'apprécie souvent par le nombre d'acteurs intervenant auprès du jeune et de sa famille. Cependant, la trajectoire même d'un jeune dépendra du secteur d'appartenance de l'acteur qui aura évalué l'aspect vulnérable de la situation. Ainsi, celui qui procède à cette identification influence l'orientation, la prise en charge du jeune. C'est pourquoi, certaines situations relèveront du secteur de la protection de l'enfance et d'autres du secteur médico-social. Une même situation se lira suivant la culture professionnelle et le secteur professionnel d'appartenance de l'acteur sollicité. Cela pose en toile de fond la notion d'équité sociale. Qu'est ce qui sera plus favorable à l'inclusion du jeune ? Un accompagnement administratif, judiciaire, médico-social voir sanitaire ?

En ce sens, l'ITEP est perçu comme une structure pivot, à l'intersection de ces secteurs. Les jeunes orientés vers cette structure passent d'une situation de vulnérabilité à l'inscription dans un processus handicapant, un processus faisant écho à ce qui est acceptable ou supportable par la société. Mais alors quelles sont les principales instances qui évaluent ce qui est normale ou de l'ordre de la déviance ? Nous allons nous arrêter sur l'institution familiale puis scolaire dans un premier temps, la dimension macro étant abordée en aval.

a) La famille

La famille est communément perçue comme les fondements de la construction identitaire, permettant ainsi l'envol vers l'âge adulte. Elle est vue comme indéfectible et naturelle. Un père, une mère et des enfants. Cependant, depuis quelques décennies, son évolution montre différentes facettes de la famille. L'Histoire et les civilisations⁷⁶ ont vu naître des structures familiales en constante évolution : famille traditionnelle (selon le modèle occidentale), la famille monoparentale, recomposée, homosexuelle. Elle est devenue au centre de la question politique. Mais au-delà du modèle occidental, la famille se pense suivant une culture.

Exercer dans le Sud de la France m'a permis de travailler dans une diversité culturelle. Une communauté importante de comoriens s'y est installée, de même que des familles issues du continent africain. J'y ai découvert un autre fonctionnement de ce que je pouvais attendre de la famille : une organisation de la famille basée sur l'ordre des mères, un système matriarcale. Il s'agit d'un modèle de société fondé sur la filiation maternelle, sur la transmission par le lignage féminin (matrilinéarité).

Effectuant mon stage en Bretagne, je ne pensais pas revenir sur ces questionnements. Et pourtant, Fabrice, qui ne connaît pas son père biologique, a sa mère et ses grands-

⁷⁶Déchaux J. H., *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte, « Repères », 2009, 128 pages. <http://www.cairn.info/sociologie-de-la-famille--9782707158031.htm>

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

parents maternels d'origine congolaise. Existe-t-il un héritage de ce mode d'organisation familiale ? Comment des jeunes nés sur le territoire français, sur lequel un modèle familial est véhiculé, peuvent-ils trouver leur repère ? Fabrice a précisé qu'il ne s'était jamais rendu au Congo, et qu'il ne le souhaitait pas. Il explique que la place des hommes et des femmes est très différente de celle qu'il connaît en France et que cela ne correspond pas à l'idée qu'il se fait de la famille.

Mais revenons en France. Thierry a quant à lui connu une famille très singulière. Et nous pouvons craindre qu'il ait acquis une conception peu commune de la famille. Il est le deuxième enfant du côté de sa mère. Je n'ai pas pu déterminer son rang dans l'ensemble de la fratrie du côté du père : le père ayant eu 27 enfants de neuf femmes. A priori, nous pourrions aisément effectuer un lien avec l'approche culturelle, en subodorant que le père pratique la polygamie du fait de son appartenance culturelle. Dans cette situation, il n'en est rien. Il s'agit plus de pertes ou de non appropriation de codes sociaux, suivant des attentes sociétales normées.

Par ces quelques exemples, nous voyons bien à quel point l'enfant dès son plus jeune âge ne part pas du même niveau : le pluralisme normatif des systèmes de famille lié à nos origines culturelles provoque des inégalités sociales avant même notre venue au monde. L'inégalité sociale se matérialise sur un même environnement. L'ITEP en accueillant ces jeunes devient témoin de ce pluralisme familial.

b) *L'école : un centre névralgique*

Malgré une recherche liée de façon évidente à l'éducation et donc à l'école, j'ai fait le choix de ne pas axer ce travail d'enquête sur l'institution qu'est l'Education Nationale : cela aurait mérité une réflexion spécifique. Néanmoins, faire l'impasse sur son rôle est impossible.

Eduquer vient du latin *ex-ducere*, qui signifie conduire hors de. Le pédagogue était à l'origine voué à cette tâche, de permettre à l'enfant de débiter un voyage vers le nouveau, vers l'autre.

Enseigner renvoie au latin *insignire*, signaler, désigner. Certains parleront même d'instruction, terme renvoyant à la fois à une capacité d'adaptation et à un ordre, une directive suivant une relation hiérarchique. L'Education Nationale se voit donc pris dans une fonction normalienne, basée sur des attentes de l'Etat et cette origine, ancrée dans l'altérité.

« Ainsi, les deux fonctions de socialisation et de différenciation se complètent. L'éducation est une et multiple : chacun est éduqué selon sa place dans l'échelle sociale, mais une morale commune s'impose à tous et les intègre en un modèle cohérent. ⁷⁷ » L'auteur, Lê

⁷⁷Lê Thành Khôi. Dimension historique de l'éducation. In: *Tiers-Monde*, tome 6, n°22, 1965. Éducation et développement. pp. 335-356 http://www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1965_num_6_22_2105

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

Thành Khôi⁷⁸ présente ainsi les deux dimensions de l'éducation mais précise son évolution, passant d'une prévention et d'un maintien de l'ordre social à des objectifs de progrès économique et social. Alors, comment cette institution, véritable carrousel culturel peut-elle accompagner des jeunes présentant des troubles du comportement, et aux parcours culturels variés, vers un devenir personnalisé ? L'éducation nationale ne doit-elle pas devenir internationale, à la hauteur d'une fresque anthropologique décrite par C. Gardou ? L'Education Nationale ne comble-t-elle pas son rôle par sa faculté à connaître l'autre et à le reconnaître ? A l'instar des difficultés d'apprentissage et de socialisation rencontrées par les jeunes accompagnés en ITEP, l'école se trouve prise entre deux cultures professionnelles : enseignement et pédagogie. A moins qu'il ne s'agisse simplement d'une confusion entre la mission et le moyen.

B) Le public : un profil ITEP ?

Lors de réunions ou d'échange entre professionnels, j'ai souvent entendu cette expression : « *il a le profil ITEP ?* » Ce qui est assez étonnant dans son utilisation c'est que cela renvoie souvent à des traits identitaires du jeune, perçus comme éléments justifiant l'orientation en ITEP. En reprenant le sens du terme profil (filium qui veut dire fil, trait, contour), nous notons que souvent il est utilisé pour caractériser un côté du visage, de l'objet. Il n'identifie en rien leur globalité. Il semble alors intéressant de ne pas en faire une acceptation, une représentation de la personne, du jeune. Nous avons vu précédemment que la question de l'identité se trouvait au centre des problématiques rencontrées par ces jeunes d' « ITEP ». Le sentiment d'individualité, d'être, est parfois complexe, l'acceptation de la différence de soi par rapport à autrui peut mettre un certain temps. Mais c'est souvent la rencontre avec l'environnement, la famille, l'école, ..., qui témoigne d'une difficulté à « être » dans une continuité espace/temps. Cette constance de soi n'est pas perçue par l'entourage « *on ne le reconnaît plus* », « *Son comportement change* » et soumet alors le jeune et sa famille aux contraintes de la représentation sociale, au regard de l'autre.

Un pédagogue Jérémy m'explique : « *les jeunes en Guyane ne sont pas perçus de la même manière, il n'y a pas d'ITEP en Guyane⁷⁹ je crois qu'il y a deux IME, c'est grand*

⁷⁸Professeur émérite d'éducation comparée et d'éducation et développement à la Sorbonne, consultant à l'UNESCO.

⁷⁹ En Guyane, nous relevons en 2010 un ITEP, pour 11 places : soit un taux d'équipement de 0,1 contre 0,9 au niveau national. Le SESSAD, service d'éducation spéciale et de soins à domicile est une modalité que nous pouvons retrouver depuis peu sur le territoire métropolitain dans les dispositifs ITEP. Ce sont donc des structures qui outre les handicaps moteurs et sensoriels ont vocation à accompagner les enfants et adolescents inscrits dans un processus handicapant. Le taux d'équipement des SESSAD guyanais est supérieur au taux métropolitain. « *Environ 24% des enfants accueillis en SESSAD au niveau national souffraient principalement de troubles du psychisme alors que cette déficience n'était relevée que pour 7% des enfants accueillis dans les SESSAD guyanais* », http://www.ars.guyane.sante.fr/fileadmin/GUYANE/fichiers/ARS_Guyane/etudes_et_publications/depliant_enq
Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

comme le Portugal, il n'y a rien, il y a deux foyers DAS et puis encore dans des conditions ... oui il y a des gros problèmes sociaux là-bas et de gros problèmes de handicap, de toxicomanies mais j'ai envie de dire que cela fait partie du décor alors qu'ici il y a des lieux spécifiques, il y a des appellations spécifiques alors on parle d'inclusion on est obligé de faire des choses pour inclure ici alors que l'impression que j'avais là-bas ben nous tout le monde vivait ... je vais pas dire qu'il n'y avait pas de problèmes là-bas, les gens différents entre guillemets étaient parfaitement intégrés à leur milieu ».

Il est important de garder à l'esprit que ces jeunes historiquement sont issus de la maison de correction, du domaine de la rééducation notamment sur le plan scolaire puis de la pédopsychiatrie. L'ITEP, lui-même, se trouve pris dans des enjeux culturels et est amené à accompagner des jeunes dont l'origine des troubles reste variée : *« perturbation de la conduite dans le sens où l'on constate des anomalies et une connotation antisociale. Cela se traduit par une tendance à extérioriser systématiquement les conflits, sans pouvoir les contenir par les effets de la pensée⁸⁰ ».*

C) Un profil « autrement capable »

« Nous sommes ce que le regard des autres fait de nous. Quand le regard des autres nous méprise, nous devenons méprisables. Et quand le regard des autres nous rend merveilleux, eh bien...nous sommes merveilleux. L'important, c'est de se voir merveilleux dans le regard des autres... ».

(Albert JACQUARD, généticien et humaniste)

Axel a été sollicité pour participer à une instance regroupant des jeunes (j'entends plus large que l'adolescence) connaissant une ou des situations de handicap. L'ensemble de ces acteurs est issu de la France hexagonale élargie aux départements et collectivités d'Outre-Mer, et ce, avec également des niveaux scolaires très différents. Malgré son jeune âge, il a su prendre place, participer à l'échange et mettre en avant certaines compétences.

Lors d'entretiens menés sur différentes missions locales, des exemples montrent comment des patrons fonctionnant plus sur le mode du tutorat voire du compagnonnage ont plus de « facilité » à entrevoir leur capacité à apprendre, à travailler autrement. Cependant, d'autres influences vont impacter cette faisabilité et mettre en échec certaines possibilités de stage ou d'emploi. La question du transport et de l'autonomie au transport vient faire obstacle. *« Il a trouvé un stage mais pour le transport c'était impossible pour aller jusqu'à Bruz. C'était voué d'emblée à l'échec et nous, nous n'avons pas la possibilité*

uete_es_handicap_light3.pdf - Nous pourrions alors nous questionner sur la place du handicap psychique en Guyane.

⁸⁰ Wacjman C., Adolescence et troubles du comportement en institution, Paris, Dunod, 2011, p. 62. Ancien éducateur spécialisé, psychologue et anthropologue, il a longtemps exercé en tant que directeur d'ITEP.

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

de travailler un rôle de vraiment de tutorat, d'aller le chercher chez lui de l'amener à Bruz et la peut-être il y aurait à aménager différemment l'accompagnement. Est-ce que cela rentre dans l'accompagnement des trois ans ? Pour ce jeune, là, il a un capital sympathie, et ça joue. Il a les prérequis de « savoirs être ». Au niveau familial, il n'est pas aidé clairement. Il ne peut pas compter sur un soutien familial quelconque. Il est très très peu autonome, il était tombé avec une patronne un peu à l'ancienne mais ça se passait très bien mais là il aurait fallu quelqu'un l'accompagnant. »

La question des capacités, d'être autrement capable a été également abordée lors d'un échange auprès de M. Le breton, responsable d'une association œuvrant dans le champ de l'insertion pour les personnes connaissant un handicap psychique. Il m'explique que les mentalités doivent évoluer et qu' « *Il faut faire de sa limitation un outil d'existence sociale. Adapté un emploi ou un emploi adapté (critère d'employabilité) ex : obsessionnel comptable et hystérique le show man* » Le trait est un peu forcé, quoique....

Les catégories, placer une personne selon ses limitations dans une case, ne permettent aucunement d'en appréhender toute sa complexité et tous les liens d'influences sur la ou les situations de handicap. Aussi, identifier le jeune par sa catégorie d'appartenance semble plus avoir un effet de normaliser ou plutôt d'unifier les propositions par exemple en termes d'orientations scolaires et/ou professionnelles. Fabrice ne comprend donc pas que lui soit retiré l'anglais. « *C'est toujours les mêmes matières pour nous. Mais au collège, les autres élèves ont anglais, alors moi aussi je veux faire de l'anglais. En plus, on a besoin d'anglais pour le travail* ». Pour permettre la différence, faire en sorte que le projet soit personnalisé (et ce quelle que soit la structure accompagnante), il faut penser autrement la différence, et ce au quotidien. Il faut penser la personne handicapée comme autrement capable.

Il est vrai que pour les adolescents en ITEP, penser autrement conduit également à intégrer le rythme du jeune. Ce qui sous-entend aux acteurs de la société (MDHP, Education Nationale, Mission locale, secteur de l'emploi, Protection de l'enfance, ...) de penser également autrement sur un autre rythme afin de coller au mieux aux besoins du jeune. Ils ne sont pas nombreux, mais certains, avec un soutien familial en sortie d'ITEP, ont pu prendre le temps, reprendre des études y compris universitaires et obtenir un emploi, lié à des catégories socio-professionnelles rarement envisagées lors de l'accompagnement ITEP. La question de l'Education « autrement » se pose.

Ne s'agit-il pas de permettre à ces jeunes de se construire suivant leur propre rythme, leurs « capacités » mais surtout de poser sur eux un regard bienveillant et non accusateur ?

2.3.4. Une transformation non bordée : construction d'une identité inédite

A) Du rite de passage

« *Etre créé en tant que personne est un rite de passage universel nécessaire pour se voir attribuer un nom, pour se voir reconnu et apprécié, modelé, configuré comme signifiant, donc viable socialement et, de ce fait, apte à intégrer son groupe de semblables.* ⁸¹ ».

Comme nous avons pu le voir précédemment, P. Fougeyrollas évoque dans son essai le passage de tout être humain par différentes étapes, nécessaires à l'attribution d'un rôle social et ce, dès la naissance par l'attribution d'un nom.

a) Tripartition : séparation, marge et agrégation

L'approche culturelle, et l'analyse portée par A. Thiércé dans « Histoire de l'Adolescence », offre une explication quant à « *la socialisation des âges* ⁸² » : les rites de passage ne marquent plus la fin de l'enfance mais l'entrée dans l'âge adulte.

En 1909, A. Van Gennep⁸³, présente, dans son ouvrage « Les rites de passage », trois étapes essentielles à ces passages : la séparation, la marge et l'agrégation. Ces rites, selon Van Gennep, prennent appui sur les rites religieux, qui restent très présents suivant les cultures d'appartenances. Cependant, d'autres activités vont définir ces rites de passage⁸⁴. L'auteur « *à la fin de sa vie, donne aux rites de passage un champ d'application plus vaste. Pour lui, ce qui s'exprime par des rites peut s'exprimer dans certains cas « par la poésie, la musique, et même en un sens par la peinture et la sculpture* ⁸⁵ » ⁸⁶ ».

Ces étapes n'ont pas vocation à se réaliser de manières semblables et vont se différencier selon le public concerné. Derrières ces étapes, le psychosociologue J. Gendreau perçoit trois réflexions :

« *En quoi y a-t-il séparation entre un état antérieur et un nouvel état ?*

Quelles valeurs, quels mythes sont, dans ce cadre rituel, évoqués, développés ?

En quoi y a-t-il, in fine agrégation à la société dans sa globalité ? »

Les adolescents accompagnés en ITEP se trouvent confrontés à ces trois étapes. Malgré un parcours personnalisé et adapté aux besoins du jeune, la séparation d'avec la famille

⁸¹Fougeyrollas P., op. cit., p.9

⁸²Gendreau J., L'adolescence et ses « rites » de passage », Rennes, Didact éducation Presses universitaires de Rennes, 1999

⁸³ Van Gennep A., ethnologue considéré comme étant « hors statut », a notamment arrêté sa réflexion sur les rites de passage. Né en Allemagne, il effectue ses études en France à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes. Il se rapproche notamment de Marcel Mauss, « du clan tabou totem » et va s'intéresser aux rites « *qui accompagnent chaque changement de lieu, d'état, de position social et d'âge* » : les rites de passages. http://www.scienceshumaines.com/les-rites-de-passage_fr_1079.html Les rites de passage, Nicolas Journet – publié le 01/01/2001

⁸⁴ Comme cela a pu être le cas avec le service militaire.

⁸⁵ Van Gennep A., Les rites de passages, Picard, 1994, p. 81

⁸⁶ J. Gendreau, op. cit., p. 15

se pose : différentes modalités sont pensées en ce sens. Les professionnels l'ont bien en tête et présentent notamment l'internat comme une nécessité de séparation, par exemple, avec la mère. Mais, est-il réellement pensé comme un rite, une étape, en lien avec le développement humain dans sa globalité ? Quel est le sens porté et transmis au jeune ? Comment l'agrégation, l'appartenance à la société sont travaillées, autre qu'au travers du prisme de la « normalité » et du « spécialisé » ?

Travailler ces dimensions, c'est permettre l'accès à la société. Les rites de passage permettent la socialisation, ils revêtent une fonction socialisante. La société ne peut exister que si elle permet le maintien des rites de passage et qu'elle participe à sa reconnaissance. M. C. Leneveu rejoint A. Van Genep et J. Gendreau⁸⁷, lorsqu'elle précise que le passage est une étape permettant la reconnaissance d'un individu à un groupe, à sa participation à la cohésion sociale, à l'ordre sociétal : il apparaît comme une nécessité sociale.

Mais n'est-ce pas ce manque de rites qui conduit les enfants et adolescents à une inscription dans un processus handicapant ? Les passages du foyer vers la maternelle, de la maternelle au primaire puis au collège, du fils unique à l'ainé, Ne sont-ils pas vécus sans qu'on y porte le moindre sens ?

Il est important de poser une réflexion sur ces passages, ces changements de statuts pour ces adolescents inscrits dans un processus handicapant, et ne relevant pas d'un handicap « durable ».

L'ITEP a vocation à sortir ces jeunes de ce processus handicapant, cependant, il ne doit pas oublier que le devenir de ces jeunes leur appartient et qu'il est nécessaire, et ce quelle que soit leur destinée, de les accompagner dans le passage, et ce quel qu'il soit. Certaines aides comme la RQTH peuvent être associées à ces étapes : ne s'agit-il pas de reconnaissance, d'appartenance à un groupe ?

La complexité de ces situations peut être fortement liée à ces différents passages : vers l'âge adulte, vers la reconnaissance d'un handicap alors même que si le jeune est maintenu en ITEP, il n'est question non pas de handicap mais de processus handicapant. Cette dimension est essentielle, car il ne s'agit pas d'ergotage de langage.

b) La cérémonie des sortants

La dimension temporelle se complète par la dimension spatiale : la marge correspond à une période de flottement entre deux rives. Il s'agit donc d'un passage entre deux frontières. L'ITEP, dans lequel j'effectue un stage, a saisi cette dimension et l'intérêt des rites de passage. Les professionnels ont décelé le caractère inclusif du rite de passage.

La cérémonie des sortants a lieu à chaque sortie de jeunes. Elle permet d'officialiser une fin de quelque chose, un passage soit vers une inclusion « totale », soit vers un relais. Un

⁸⁷ Psychosociologue, spécialisé dans la jeunesse et les conduites déviantes
Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

temps est alors accordé entre les adolescents concernés et les professionnels. Sur un temps convivial, une remise de cadeau et un album retraçant le parcours de l'adolescent lui sont remis. « *Les rites de passage ont pour fonction de transformer un processus biologique en phénomène social* ». J'ai ainsi pu assister à l'une des cérémonies. L'ensemble des professionnels de la structure sont présents et officialise ce passage vers le monde ordinaire. L'éducateur prend la parole et présente le parcours du jeune au sein de l'ITEP, et ce en prenant soin d'y apposer des éléments positifs de la trajectoire du jeune. Un cadeau est remis avec un album photo. J'ai noté à quel point, pour le jeune, cet album a une importance. Le jeune en question ne s'est pas arrêté au présent mais plutôt aux photos retraçant son aventure ltepienne.

c) *L'aspect temporel du rite*

Les rites de passages permettent la construction identitaire, un bricolage entre nos héritages, la société et nos valeurs, nos désirs. Ainsi, en préservant les racines culturelles, les rites de passage revêtent un caractère fonctionnel dans l'accession de la personne à son identité sociale et personnelle.

V.W. Turner, anthropologue britannique du XXème siècle, connu pour ses travaux sur les rites de passage, souligne la dimension temporelle des rites en évoquant les notions « préliminaire, liminaire et postliminarité ».

Il me semble pertinent d'intégrer cette conception du fait de sa dynamique temporelle qui fait écho au processus dans lequel peuvent s'inscrire certains adolescents. Et, c'est du fait de ces dimensions spatio-temporelles, que l'adolescent puis le jeune⁸⁸ vont se trouver dans des situations d'entre-deux, liminales. Derrière le rite, ce qui semble nécessaire d'identifier, ce sont les statuts et les rôles qui vont en découler. Certes, le rite va permettre une mise en scène publique, comme cette cérémonie des sortants, mais c'est le jeune et au-delà la société qui va autoriser par ces jeux d'influences la construction d'une identité inédite⁸⁹.

Le concept de « rite de passage » a permis d'introduire la notion de liminalité. Van Gennep qualifie la liminalité comme l'étape centrale du passage. Turner va reprendre cette notion pour caractériser ceux qui restent dans cette phase « d'attente ». Il va alors présenter la liminarité comme l'état de seuil dans lequel se trouvent les personnes avant l'agrégation. Dans sa définition liée aux rites de passage, L. Gendreau, en se référant à V. W. Turner, désigne la liminarité comme « *Ne rien avoir, être nu (comme à la naissance), être en tout point semblable à celui qui partage cette situation caractéris[ant] « les gens du seuil ». Ils sont passifs, humbles, « obéissent aveuglément à leurs*

⁸⁸ Sous son acception de « jeunesse » comme préalablement présentée

⁸⁹ Par inédite, il faut entendre l'idée d'un parcours singulier, évoluant au gré des frontières

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

instructeurs » et peuvent accepter « sans se plaindre une punition arbitraire ». Cette situation met en évidence le pouvoir de la communauté et surtout celui des anciens⁹⁰ ». Il s'agit d'un retrait de la vie sociale, d'un choix.

Cependant, pour ces jeunes, nous ne pouvons pas parler de choix, car il relève plutôt, comme nous avons pu le voir précédemment, d'un regard porté par la société de ce qui est acceptable ou non, de limitations dues à des facteurs personnels (maturation psychique évoluant sur un autre rythme, début de troubles annonçant un handicap psychique, ...). Malgré tout, cette situation de seuil inhérente aux rites de passage est transposable à ces processus handicapants.

B) Aux situations de liminalité

La dimension spatiale est présente et conduit à cette conception de liminalité. De nombreux adolescents se trouvent pris dans des prises en charge multiples : un week-end sur trois en famille (lorsque les parents ne sont pas séparés), le reste des week-ends en famille d'accueil (aide sociale à l'enfance), une famille d'internat et l'internat. Pour certains, des hospitalisations en pédopsychiatrie sont envisagées.

Damien exprime sa confusion : il passe de familles d'accueil en familles d'accueil, puis à des temps d'hospitalisation. S'il n'y a pas de possibilité en familles d'accueil comme cela s'est produit pour lui, une prise en charge en foyer est indiquée. Nous assistons à une situation d'errance : *« Que veux-tu à Noël ? Une valise⁹¹ »*. Malgré des difficultés psychiques importantes, Damien arrive à verbaliser sur sa situation et à témoigner de ce sentiment de marge. Il est ainsi pris entre les frontières institutionnelles de différents champs.

« La phase de seuil caractérise le moment où l'individu a perdu un premier statut et n'a pas encore acquis le second. Cette situation liminaire est une condition essentielle et nécessaire du passage car, en annulant les marques d'un statut antérieur, elle rend possible l'acquisition de l'autre statut. L'individu se trouve alors dans une situation spéciale pendant un temps plus ou moins long : il flotte entre deux mondes. C'est cette marginalité que recouvre le concept de liminalité. ⁹² »

L'acquisition de « l'autre statut », comme le précise M. Calvez, sous-entend un après, une autre berge. Seulement, pour les jeunes accompagnés en ITEP et plus particulièrement pour les jeunes où la situation familiale reste complexe, le relais peut poser problème. Qu'elle sera la rive à atteindre pour ce jeune ? L'ITEP l'a accompagné dans son travail de ré éducation sociale. Mais comment et à quoi peut-il se rattacher alors même que ses

⁹⁰ J. Gendreau, op. cit., p. 17

⁹¹ Echange entre Damien et sa famille d'accueil

⁹² Calvez M., Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité, Sciences sociales et santé, 1994 http://www.persee.fr/doc/sosan_0294-0337_1994_num_12_1_1283, p. 74

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

repères ne sont plus, que les rives délimitées par la société ne se chevauchent pas⁹³ et participent à ces situations de seuil, à ces processus handicapant qui vont alors pour certains revêtir un caractère durable ?

La situation liminaire abordée par R. Murphy puis par H.- J. Stiker renvoie à la question d'un passage d'un statut à un autre. Dans la situation de Damien, nous voyons bien que ce qui fait foyer n'est pas posé. Il est l'enfant de parents n'ayant plus sa garde, où les liens paternels sont rompus et maternels fragiles. Mais socialement, il est l'enfant de qui ? Où est son foyer ?

Mais au-delà, c'est le passage à la vie adulte dans une temporalité autre que celle revendiquée par la société qui peut amener ces adolescents dans une situation de liminarité. Adulte d'un point de vue administrative et physiologique, il ne sera pas rejeté. Mais ne sera pas non plus accepté du fait de ces difficultés à intégrer les codes sociaux inhérents à la condition d'élève, de professionnel, ...

C) Les limites du PPH

« Mustapha⁹⁴ est un adolescent accompagné par le SESSAD adolescent : l'orientation a certes été demandée par la famille mais majoritairement appuyée par le collègue. Le comportement du collégien perturbe le groupe, une situation familiale précaire est mise en avant, et le fait qu'il y est eu trois exclusions scolaires a légitimé cette demande d'ITEP sous la modalité du SESSAD. Dans les missions de l'assistante sociale, il y a la rencontre de la famille. Cette rencontre a mis du temps à se mettre en place : la maman ne perçoit pas la nécessité de venir car n'identifie pas de handicap. C'est alors par le prisme du logement que j'ai pu m'entretenir avec elle. Cette maman vit depuis quelques années en France : elle est originaire de Guinée Conakri. Au-delà de l'aspect culturel, la religion prend une place très importante. Travailler la relation de confiance semble alors primordiale : Mustapha est pris entre des exigences familiales et des exigences de la société occidentale. Pour cela, le professionnel doit se placer en tant qu'apprenant et décider de se faire aider par une association ayant une approche transculturelle des situations. Ce travail est mené conjointement avec la psychologue qui a eu les mêmes questionnements. Je ne peux rentrer dans les détails de cette situation, mais cette rencontre a permis de noter que certains facteurs (environnementaux, identitaires) ont pu faciliter l'émergence d'une situation de handicap : la question étant de savoir si c'est l'aspect clinique qui a engendré les problèmes sociaux ou l'inverse.

Cette situation témoigne bien du fait que ce n'est pas la famille ou le jeune qui souhaitait une reconnaissance du handicap mais la société qui en était le prescripteur. »⁹⁵

⁹³ Catégorisation d'âges comme présentée en début d'écrit, notamment en lien avec le rapport du défenseur des droits

⁹⁴ Le prénom du jeune a été modifié afin de préserver son identité

⁹⁵ Evaluation UE 1111 Les paradigmes du Handicap – Estelle Vinçon

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

H. J. Stiker ⁹⁶ démontre dans son ouvrage *Corps Infirmes et Société*, que même si la prise en compte des facteurs environnementaux s'est rajoutée aux facteurs organiques, les classifications internationales du handicap ne permettent pas d'expliquer, d'offrir des hypothèses de travail concernant le regard porté par la société et ce quel que soit son niveau (macro, méso et micro).

Le PPH permet une approche sur la partie visible, compréhensible et multifactorielle du handicap ainsi qu'un travail de réflexion sur le mécanisme de production. Cependant, il en exclut, au même titre que les classifications internationales, la part subjective du handicap, et par son entrée anthropologique ne « demeure [que] descriptif et opératoire ⁹⁷ ».

R. Murphy explique « que le handicap ne peut pas être pensé hors de la sphère psychique, car il renvoie toujours à l'image de soi, chez celui qui en souffre comme chez celui qui le regarde. [...] Le regard d'autrui construit le regard que l'on porte sur soi mais en résulte également ». ⁹⁸ Alors que penser des adolescents dont la plus grande difficulté réside dans l'estime de soi ?

H. J. Stiker écrit que le PPH est anémié sur le plan théorique. Même si mon travail de recherche n'a pas la prétention d'élaborer une théorisation culturelle dans les situations liminaires de ces jeunes accompagnés en ITEP, il a vocation à démontrer les liens sur leur identification et leur durabilité.

D) Un processus d'acculturation non abouti

« Faire de l'anthropologie, c'est parler d'un phénomène maillé un « vivre ensemble » des êtres humains à partir d'un point de vue conscient de sa subjectivité. C'est viser à élaborer une interprétation, une compréhension d'une dynamique sociale à partir de quelques facettes, composantes, expressions localisées, bien observables et décryptables. ⁹⁹ »

Cette citation relate bien l'esprit dans lequel j'ai souhaité mener ma réflexion. C'est voir au-delà du perceptible ¹⁰⁰ tous les jeux d'influences dans le monde dans lequel évolue l'adolescent. C'est appréhender la dynamique sociale dans lequel il se construit. Nous avons vu jusqu'à présent la dimension micro ¹⁰¹, les liens avec les modèles familiaux eux-mêmes modulés suivant une culture ou la rencontre de cultures. En mettant l'accent sur la nécessaire « prise en compte de la diversité et sur la complexité de la prothèse

⁹⁶ Stiker H. J., *Corps infirmes et société*, Paris, Dunod, 2013

⁹⁷ Ibid, p. 250.

⁹⁸ Murphy R., op. cit., p. 200

⁹⁹ Fougeyrollas P., op. cit., p. 11

¹⁰⁰ Modèle individuel du handicap

¹⁰¹ Le micro système renvoie au milieu de vie immédiat. Lors du développement de l'enfant, celui-ci va devoir évoluer au sein de différents microsystème : la famille, l'école, le centre aéré, les activités extra-scolaires, ...

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

culturelle¹⁰²», P. Fougeyrollas souligne les liens d'interdépendance entre les êtres humains et leur écosystème.

Les adolescents et jeunes adultes accompagnés en ITEP n'ont pu se construire des liens solides avec leur environnement afin de « *devenir des êtres sociaux, des sujets parlants [...] de devenir signifiant pour les autres et pour eux-mêmes*¹⁰³ »

Par le travail de recueil de données y compris les entretiens auprès de professionnels, un phénomène assimilé à un processus d'acculturation non aboutie expliquerait cette errance identitaire des adolescents et jeunes adultes accompagnés en ITEP. Nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle le jeune pris dans des enjeux culturels, notamment liés à la question de l'héritage, se trouverait dans une situation d'entre-deux, de liminarité du fait d'un processus en conflit, en superposition des cultures différentes. Mais à cette étape du développement humain, n'est-ce pas des conflits de loyauté qui se rajoutent, « *les processus affectifs de regret à l'égard de la culture antérieure. [Les nouvelles études] analysent ainsi les essais de retour à une culture ressentie comme authentique qui interviennent en fin de processus acculturatifs.*¹⁰⁴ »

La question de l'immigration d'un pays à un autre, d'une région à une autre au sein d'un même pays, de la rencontre culturelle par les liens familiaux se trouvent au centre du vécu des adolescents accompagnés en ITEP. L'acculturation renvoie à cette rencontre de deux voire plusieurs cultures et des changements y découlant. Cependant, ces réagencements, ces pertes vont conduire à la confrontation de manière consciente ou inconsciente à des conflits. La perte de marque va alors insécuriser l'adolescent et faire émerger certaines difficultés. L'adolescence, les racines familiales, les rencontres culturelles sont autant de facteurs pouvant conduire et expliquer l'inscription du jeune dans un processus d'acculturation non aboutie. Soyons néanmoins objectifs en précisant que cette hypothèse ne renvoie pas à l'ensemble des situations, ne porte pas un caractère représentatif et que comme le précise C. Wacjman, certaines situations peuvent faire penser à des mécanismes de déculturation¹⁰⁵, voire d'enculturation¹⁰⁶.

Le terme de processus a été employé mais ne s'agit-il pas plutôt d'un mécanisme d'acculturation non aboutie et que cette construction non finalisée serait alors un des facteurs d'un processus bien plus vaste qu'est celui du processus sociétal.

¹⁰²Fougeyrollas P., op. cit., p. 10

¹⁰³ Ibid

¹⁰⁴ Courbot C., De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire. Petite histoire d'un terme connoté, *Hypothèses* 1/2000 (3), p. 121-129, www.cairn.info/revue-hypotheses-2000-1-page-121.htm

¹⁰⁵Selon Wacjman, « *la déculturation est représentée par l'isolement du sujet qui n'a pas reçu d'initiation culturelle. Il est complètement coupé des liens qui structurent ses origines* ».

¹⁰⁶ « *L'enculturation est la façon dont le sujet ancre en lui-même les valeurs, les références et les traditions du groupe auquel il appartient. Cela ne « s'apprend » pas, la part de l'inconscient étant prépondérante. L'éducation dans les traditions est ici primordiale.* »

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

2.4. LE HANDICAP : UN PROCESSUS SOCIETAL

Effectuer un détour par le contexte socio historique offre une explication des troubles, du fait de la mise en place de mécanismes sociétaux. Nous avons constaté que les différentes classifications reconnues ou non par l’OMS témoignent des liens interactifs entre les situations de handicap et nos fonctionnements sociétaux. Comment l’acceptable et l’inacceptable du point de vue des codes sociétaux peuvent devenir un facilitateur ou un obstacle dans la participation sociale ? Nous allons essayer d’apporter quelques éléments de réponse en effectuant dans un premier temps un détour par l’Histoire.

2.4.1. Contexte historique

A) **Emergence du médico-social**

La psychiatrie sociale se développe après la seconde guerre mondiale et devient un acteur important dans l’accompagnement adaptatif à la société des malades mentaux et des délinquants. Il s’opère ainsi un premier maillage entre les attentes de la société, la clinique et la justice. Avec le modèle de réadaptation, le sanitaire, la justice et l’éducation sont obligés de travailler ensemble. L’enfance inadaptée devient une question commune à la psychiatrie et à la pédagogie et est abordée dans un climat de démocratisation de l’école.¹⁰⁷ La psychiatrie va réfléchir à la socialisation, à la resocialisation du patient. Ce nouveau courant va mettre en évidence l’effet « thérapeutique » du maintien et de la restauration des relations sociales sur l’expression des troubles : le lien social prévenant « *« l’état de désadaptation » aggravé par un enfermement asilaire prolongé*¹⁰⁸ ». La société va devenir un terrain de réadaptation. Vers les années 50, le paysage se modifie par l’externalisation du champ de la psychiatrie et amène un début de maillage des ressources du milieu ordinaire. « *En 1955, un décret préconise « de développer au maximum la prévention, le dépistage et les traitements ambulatoires de la maladie mentale, et de raccourcir le séjour des malades »*.¹⁰⁹ Nous assistons à l’émergence du médico-social, secteur notamment issu d’un mouvement militant de collectifs de parents d’enfants inadaptés. Le secteur privé se positionne alors sur deux domaines de la réadaptation : l’environnement familial (placement familial) et le secteur professionnel. La psychiatrie hospitalière reste présente pour les phases aiguës et par l’évolution de la science, nous assistons à une évolution de la prise en charge par la médication, solution

¹⁰⁷ Fillion E., Ville I., Ravaud J. F., Introduction à la sociologie du handicap, Histoire, politiques et expériences, Essai, 2014, p. 53

¹⁰⁸ Ibid, p. 54

¹⁰⁹ Ibid, p.55

Estelle Vinçon - Mémoire de l’Université de Rennes 1, de l’Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

pour le patient mais également pour la cité : cela revient à différencier l'acceptable de l'inacceptable. La question de la réadaptation des personnes en situations de handicap devient l'affaire de tous. Cet intérêt commun va expliquer la modification du paysage tant aux niveaux des politiques, des structures, des métiers et des pratiques.

B) Naissance des ITEP

A l'origine, les instituts de rééducations ont été créés en nomenclature administrative en 1956. C'est l'arrêté du 09 mars 1992 qui proclame le changement de l'institut de rééducation psychothérapeutique en institut de rééducation. Malgré la disparition des textes du qualificatif « psychothérapeutique », certaines institutions continuent à s'appeler IRP. Ce choix s'explique pour certains par la crainte de se voir associer aux centres de rééducation fonctionnelle lesquels ont vocation à accompagner des personnes présentant un handicap moteur. C. Wacjman¹¹⁰, en s'appuyant sur le rapport des Instituts de rééducation, BOSS n°99/3 bis, 1999, évoque le lien entre les IR et « *l'éducation surveillée, c'est-à-dire à une volonté collective de porter remède au sort d'enfants et d'adolescents séparés de leur famille par des événements qui ont affecté souvent de façon traumatisante leur propre vie. [...] [Ces jeunes] ont pour la majeure partie d'entre eux en commun d'avoir vécu dans leur famille une situation traumatisante, liée à des carences affectives ou éducatives parfois effarantes, à des ruptures douloureuses, à une destruction de la vie familiale et du rôle parental, voire aux formes les plus diverses de maltraitance mentale ou psychique.[...] Un lien étroit apparaît aussi historiquement avec l'Aide sociale à l'enfance [...]. La loi n°182 du 15 avril 1943 relative à l'assistance éducative évoque à propos de pupilles de l'Etat [...] la nécessité de placer en « établissements de rééducation » ceux d'entre eux qui sont « déficients, difficiles ou vicieux » après « examen psychiatrique effectué dans un centre d'observation et de triage » [...]. La loi demande à ce qu'ils soient confiés à « une œuvre de reclassement ou de rééducation.*¹¹¹ » »

Parler de situations liminales pour ces jeunes accompagnés en ITEP revient à effectuer un lien entre deux lois : loi de 2005¹¹² et loi de 2007¹¹³. L'interaction des deux conduit parfois ces jeunes comme nous avons pu le voir précédemment à errer entre les dispositifs relevant de différents champs et à glisser progressivement vers une situation d'exclusion.

¹¹⁰ C. Wacjman s'appuie sur le rapport des Instituts de rééducation, BOSS n°99/3 bis, 1999.

¹¹¹ Wacjman C., op. cit., p. 13

¹¹² Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

¹¹³ LOI n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

2.4.2. Du construit social à la commande sociale

La construction sociale renvoie à : « *la façon dont une société élabore et traite un domaine de vie, une population, un type de rapports sociaux, en fonction de la représentation qu'elle s'en fait, des catégories qu'elle y applique* ¹¹⁴ ».

Nous y décelons un processus complexe dans lequel « *l'effet social total, ici les situations de handicap, est le résultat d'une rencontre multifactorielle inhérente à la culture de la société d'appartenance* ». Ces situations ne sont pas liées uniquement à des faits symboliques mais matériels. Etudier cette invention, ce construit social revient, comme défendu préalablement, à appréhender les différents facteurs, à procéder à une lecture pouvant s'appuyer sur le modèle du PPH. Il s'agirait, par conséquent, d'en comprendre son origine, son fonctionnement, sa dynamique sociale, afin d'en saisir sa production ou son phénomène de reproduction, et non plus de se focaliser sur une approche biomédicale, lésionnelle. Prendre uniquement l'objectivité de la réalité du handicap en compte, délaisser la personne et les liens avec les différents systèmes dans lesquels elle évolue semble inapproprié. Le prisme médical ne peut saisir toute la complexité des jeunes accompagnés en ITEP. Il n'est pas question d'« *une réalité isolable* », d'un « *être anonyme* » entré « *quelque part* » par effraction ¹¹⁵ à un instant donné, et jamais ressorti. Il s'agit plutôt d'une altérité issue d'un processus à rythme variable et, parfois difficilement déterminable. La médicalisation est alors vue comme le traitement premier offrant une voie à la normalisation. Aujourd'hui, nous assistons à des « joutes » d'approches psychiatriques : les unes défendant la médicalisation, les autres pointant du doigt la surmédicalisation. Mais quel est le patient à traiter ? L'adolescent ou la société ?

Le handicap est alors perçu comme la conséquence d'une rencontre entre la personne et son environnement (la nature, la biologie, le milieu social, la famille) la mère est-elle fautive, cela provient-il d'une malédiction, d'un sort jeté sur la personne et son entourage ?

A) Innovation culturelle

Pour le savoir, il faut identifier la ou les cultures d'origine, d'adoption. C. Gardou explique que la lecture du handicap doit s'effectuer suivant le contexte culturel et, qu'elle ne doit pas être qu'individuelle : « *elle dépend d'un ordre social, qui est avant tout un ordre mental.* ¹¹⁶ » Cet ordre est façonné par la culture. L'auteur explique que la personne, quelle que soit sa culture, est liée par une recherche commune de sens à la vie qui devient

¹¹⁴ Sous la direction de S. Paugam - L'exclusion l'état des savoirs – Handicap et exclusion. La construction sociale du handicap. STIKER Editions la découverte 1996 – p. 314

¹¹⁵ Gardou C., op. cit., p. 406

¹¹⁶ Gardou C., op. cit., p. 21

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

marquée par le handicap. La culture est vue comme une matrice qui propose des formes de pensée « *normalienne* » ou inversement. Chaque personne sera donc influencée de manière variable et s'inscrira dans un processus conscient ou inconscient de cohésion collective. « *Les liens sont serrés entre l'inconscient individuel et l'inconscient social, défini par des normes*¹¹⁷. » Nous pouvons donc comprendre pourquoi des jeunes, pris dans des conflits culturels, comme expliqué plutôt, où la question de l'héritage individuel n'est pas posée, identifiée, se trouvent en décalage avec la pensée commune et, donc inscrits dans un processus handicapant car ne répondant pas aux attentes normaliennes de la société. « *Chaque culture a sa manière propre de définir des repères dans la relation aux personnes en situation de handicap*¹¹⁸ ». « *Les esprits sont obscurcis par des sédiments mythologiques et des alluvions plus lourds déposés dans l'inconscient collectif*¹¹⁹ ». En évoquant cet héritage culturel, C. Gardou nous permet de faire le lien de manière appropriée avec l'histoire de l'ITEP : jeune pris entre la psychiatrie et la délinquance. S. Ebersold¹²⁰ souligne également comment les représentations collectives construites selon une dynamique spatio-temporelle influent sur ce qui fait handicap et sur une forme de hiérarchisation de l'acceptable et de l'inacceptable : « *la perception de l'altérité est hiérarchisée selon le degré de gravité imputé à la déficience, notamment la localisation de l'affection* ». « *Les travaux intégrant cette dimension dans l'analyse des représentations s'accordent à constater que les déficiences mentales et sensorielles apparaissent bien plus graves aux yeux des personnes « non-handicapées » que les déficiences physiques.* »

Voici quelques exemples rapportés dans l'ouvrage de C. Gardou :

- La culture inuite associe les caractéristiques du handicap à la cosmologie. Le destin des vivants est lié à celui des défunts. L'héritage s'effectue par la transmission du nom. Par ce partage, le handicap se transmet. Afin d'éviter l'exclusion du groupe, seule l'aptitude à performer et à dépasser sa condition permet de garder une place au sein de la communauté.
- La France ne semble pas si éloignée de ce « traitement » des aptitudes : l'idée de rentabilité, de productivité par le rôle que confère le travail reste très présente. La scolarisation, les stages, l'insertion par le travail évoquent une utilité sociale par la force de production, héritage de l'histoire du Handicap.

¹¹⁷ Ibid

¹¹⁸ Ibid

¹¹⁹ Ibid p. 22

¹²⁰ Ebersold S., L'invention du handicap, la normalisation de l'infirme, CTNERHI 1992

- Au Liban, le contexte de guerre renvoie à un rapport très différent au handicap.
« *Les relations aux personnes en situation de handicap sont avant tout de l'ordre d'une dette-devoir, qui contribue à prévenir les phénomènes d'exclusion.* ¹²¹ »
- L'Italie est, quand-à-elle, marquée par une période de désinstitutionalisation qui conduit à définir le handicap comme « *un ensemble de barrières sociales intériorisées, une perte de contrôle de sa propre histoire, racontée par les autres* ¹²². »

Nous constatons ainsi, comment la société établie des codes face à la prise en compte des personnes en situations de handicap, comment à partir d'un territoire, d'un contexte historique, la société parvient à élaborer une catégorie sociale, comment la société conduit, en l'occurrence ces adolescents en pleine construction identitaire, dans des limbes ¹²³ sociaux.

B) Du handicap à la précarité

« *La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales et de jouir de leurs droits fondamentaux* » ¹²⁴ (Rapport au conseil économique et social de 1987, Wresinsky). Ainsi, la perte d'emploi, le non-emploi sont posés comme préalables à la précarité. Devons-nous alors nous dire que pour un jeune d'ITEP n'ayant pas eu l'opportunité, le temps nécessaire à témoigner de capacités à produire, à œuvrer, font nécessairement de lui « un candidat » plus que possible à la précarité ?

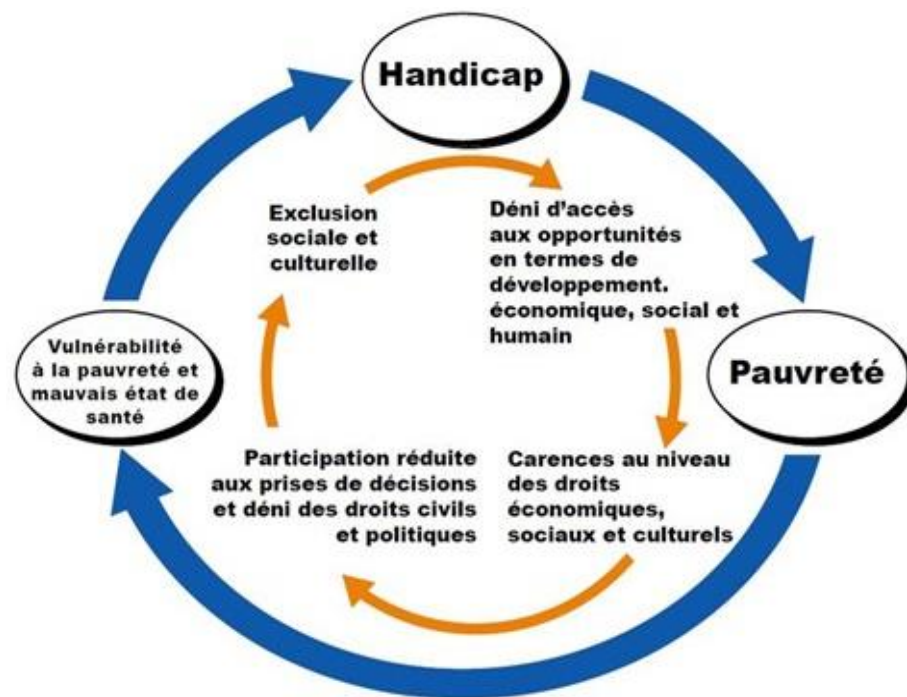
¹²¹ Gardou C., op. cit., p. 15

¹²² Ibid

¹²³ Blaise J. L., Liminarité et limbes sociaux : une approche anthropologique du handicap, Lille, Thèse à la carte, 2002. Concept issu de la théologie du Moyen-Age, renvoyant à un état, un statut et à un lieu.

¹²⁴ Castiel D., Solidarité, précarité et handicap social, Rennes, Presse de l'EHESP, 2010, p. 22

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique



125

A l'adolescence, il est important de participer à l'élaboration de ce capital santé, dans l'objectif d'en limiter les diminutions, lors de phases de flottement, associées, depuis le rapport Piveteau¹²⁶, à des situations de rupture. La sortie d'ITEP ou sa préparation met les professionnels dans une temporalité plus dynamique face à une urgence de solutions dans le passage à la vie adulte, dont l'objectif premier est de pallier à des situations d'errance sociale, véritable situation de handicap dans l'accession à la participation sociale en tant que citoyen.

Il s'agit de se prémunir des situations d'inégalités sociales, d'accès aux soins, travail que l'ITEP essaie de mettre en place le temps de l'accompagnement proposé aux jeunes. Cependant, le maillage territorial, trop fragilisé, peut ramener ces jeunes dans un isolement entre les lieux de vie et les établissements de santé et médico-sociaux.

L'équipe rencontrée sur le lieu de stage a à l'esprit des situations de jeunes, ayant eu un parcours compliqué mais évolutif de façon positive en termes d'inclusion. Frédéric, soutenu par l'aide sociale à l'enfance jusqu'à ses 18 ans, est sorti avec un projet construit, notamment en termes de relais thérapeutique et professionnel. Cependant, à sa majorité, la famille d'accueil, pour des raisons qui lui sont propres, a stoppé son accompagnement. La cellule familiale du jeune étant carencée et peu stable, le jeune est venu poser sa tente près de l'ITEP, seul repère du jeune. « *Malheureusement, ce sont des situations qui reviennent* » précisent les professionnels. Inscrit dans une phase de précarité sociale, le

¹²⁵Légende : ce schéma circulaire représente le cercle négatif liant handicap, pauvreté et vulnérabilité. Source : DFID, Les relations entre pauvreté et handicap, p.4.

¹²⁶Piveteau D., Conseiller d'Etat, « « Zéro sans solution » : Le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches », Rapport Juin 2014

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

processus handicapant peut se réenclencher. La situation précaire impacte l'accès aux droits, à sa construction identitaire, et de façon plus globale, sa place dans la société.

2.4.3. Devenir adulte

L'accès à l'âge adulte, depuis les années 1970, se réalise de façon très différente du fait d'un contexte socio-économique changeant. Les études, l'accès à l'emploi, le logement, l'installation en couple, le premier enfant ne s'effectuent pas dans la même temporalité. Le temps des études se rallonge, mais il s'agit plus de la phase transitoire entre l'arrêt de la scolarité et la stabilisation dans l'emploi qui est plus importante. L'entrée dans l'âge adulte se complique par ce passage qui devient complexe, notamment du fait d'un taux de chômage croissant et d'un faible taux d'activité des jeunes : sujet qui apparaît, de fait, au cœur des politiques publiques. Selon C. Van de Velde¹²⁷, sociologue spécialiste en sociologie de la jeunesse et des âges de la vie et maître de conférences à l'EHESS, la jeunesse est une étape transitoire précédant les trois seuils qui constituent le passage à la vie adulte, à savoir : un emploi stable, un logement autonome, une vie de couple.

« *La jeunesse s'inscrirait dans une conception statutaire des âges de la vie séparés les uns des autres par des frontières fixes et immuables*¹²⁸ ». Le caractère fixe et immuable pour les personnes relevant du champ du handicap est à nuancer : J. Toubon, Défenseur des Droits, évoque ses frontières comme étant un obstacle à l'inclusion et à la participation en tant que citoyen, 18 ans la majorité, 20 ans secteur du handicap adulte, 21 ans contrat jeune majeur, 25 ans le RSA. Cependant, les perspectives ne sont plus si linéaires, si identifiables. Les étapes précédemment citées « *ont perdu leur pouvoir de scansion collective des parcours* ». Devenir adulte ne semble plus perçu comme une finalité en soi mais comme un parcours fait de raccourcis, de cul de sac et de chemins de traverse. « *La notion d'adulte ne renvoie plus à un statut, elle n'est que perspective.* »

L'auteure, par une étude comparative de quatre pays, analyse les cadres sociaux et témoigne des liens d'influences culturelles. Elle démontre l'impact que peuvent induire l'intervention de l'Etat, le système éducatif et les cultures familiales sur la diversité des possibles entrées dans la vie adulte. Cette étude comparative explique, par la kyrielle d'expériences, que devenir adulte est une transformation influencée par la société d'appartenance et les phénomènes interactifs qu'incitent l'Etat, le système éducatif et la famille. Pour ce faire, elle présente 4 modèles : *se trouver, s'assumer, se placer et s'installer*.

¹²⁷Baudelot C., « Devenir adulte en Europe », *La Vie des idées*, 4 mars 2008. ISSN : 2105-3030. <http://www.laviedesidees.fr/Devenir-adulte-en-Europe.html>

¹²⁸ Ibid

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

- Se trouver¹²⁹ : il s'agit d'un modèle marquant une indépendance vis-à-vis de la cellule familiale. L'indépendance n'est pas liée à la classe sociale. Les parcours oscillent entre formations et milieux professionnels, sans course au temps. Ces jeunes adultes sont plus dans une recherche de soi, dans une quête identitaire, dont la temporalité n'est pas un obstacle, car soutenue par les politiques. Malgré ce rythme individualisé, ce modèle permet une autonomie relativement plus rapide.
- S'assumer¹³⁰ : ce modèle présente l'expérience de la jeunesse selon une « *logique d'émancipation individuelle* » où les parcours sont courts et orientés vers le monde professionnel. Les politiques sont absentes et les jeunes doivent recourir des « *capacités individuelles d'indépendance et d'autofinancement* ».
- Se placer¹³¹ : ce modèle s'appuie sur une compétition au diplôme, un lien de dépendance prolongée à la cellule familiale. L'intégration devient presque vitale, inscrite dans une urgence : le sentiment d'accomplissement plus global, cette quête identitaire revêt un goût d'inachèvement.
- S'installer¹³² : Il s'agit d'un modèle d'appartenance familiale. Quitter le foyer est l'ultime étape pour devenir adulte : l'emploi stable, le mariage et l'achat du logement étant les premières étapes. Le passage vers le monde des adultes s'effectue donc plus tardivement.

En présentant son étude comparative, l'auteure met évidence le lien entre l'expérience du passage à la vie adulte et les cadres sociaux spécifiques à chaque société (développement personnel chez les danois, émancipation individuelle chez les anglais, intégration sociale en France et installation matrimoniale en Espagne).

Les différentes études sur le passage à la vie adulte montrent comment ce passage évolue dans sa conception « *Adulte n'est pas un état mais un devenir.* » Le côté symbolique s'entrechoque avec le côté matériel qui ramène à la question de la place de l'individu en tant que citoyen, de ces aptitudes à participer à la cité. C'est donc en ce sens que le lien processus handicapant, durabilité du handicap et inégalités sociales s'opèrent. Le terrain témoigne de ce modèle inscrit dans l'urgence, sur l'accession à la principale étape qu'est l'emploi. La réalité sociale broyée en particulier par les situations de handicap rencontrées par ces jeunes d'ITEP ou ayant connu un parcours ITEP montre comment étant rattrapés par la réalité sociale dure et complexe notamment d'un point de vue économique ces jeunes peuvent se trouver dans des situations en marges, dans des limbes sociaux.

¹²⁹ Modèle Danois

¹³⁰ Modèle Anglo-Saxon

¹³¹ Modèle Français

¹³² Modèle Espagnol

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

Derrière cette double exclusion, certains diront de façon provocatrice que cette étape essentielle au passage à la vie adulte qu'est l'emploi « *rend les personnes handicapées ordinaires* ». Ce professionnel, œuvrant auprès de personnes en situation de handicap psychique, explique que nous ne sommes plus dans un modèle de construction identitaire d'un statut d'adulte autonome, que la stigmatisation sociale par l'emploi à évoluer, au même titre que les mécanismes de rejet. Une sorte d'égalité s'opère entre l'adulte « ordinaire » et l'adulte en situations de handicap face au chômage.

« Les questions sociales sont importantes et [...] doivent être prises doublement en considération dans la prévention. C'est dire combien il faut être attentif aux conditions d'intégration culturelle et sociale, qui doivent être des parts constitutives des traitements proposés aux enfants et aux adolescents manifestants des troubles du caractère et du comportement. L'intégration de la cité et la formation du citoyen deviennent alors primordiales et la classification dans tel ou tel type de handicap devient dérisoire face aux enjeux liés à l'exercice de la citoyenneté. »¹³³

Le handicap perçu comme point de jonction culturelle, telle a été ma première hypothèse sur ses situations d'entre-deux. En effet, nous avons pu voir à quel point l'adolescence, dans sa construction identitaire et dans sa vocation à passer à l'âge adulte, est confrontée à un pluralisme culturel, au sein de sa famille, au sein des institutions et au sein de la société, qui au gré de l'histoire, du territoire véhicule différents modèles du passage à la vie adulte.

Ainsi, il me semble tout à fait pertinent dans la tentative d'explication du processus du handicap connu par les adolescents accompagnés en ITEP de se saisir du modèle écosystémique, permettant ainsi une explication quant à l'influence des facteurs environnementaux, tant sur les plans proximal, communautaire et sociétal, sur la construction identitaire du jeune et au-delà à son inclusion dans la société. Cependant, étudier de façon isolée les différentes composantes de telle ou telle situation relevant d'un processus handicapant paraît réducteur et qu'il faut indéniablement la compléter par une lecture plus globale du phénomène afin d'en retirer une compréhension au plus près de la réalité de la personne et de les aider à franchir ces limbes sociaux.

¹³³Wacjman C., op. cit., p. 45

3. LE SPECIALISE : UN FREIN A L'INCLUSION

« Ces jeunes révèlent les impensés et la crise profonde du lien social, de l'économie et des foyers en grande vulnérabilité et précarité, de l'éducation, de la sécurité psychique ou/et sociale, des fonctions parentales au sein des familles et, au-delà, des institutions et des Etats ¹³⁴ ». Ces jeunes, par le type de limitations rencontrées, se retrouvent au centre des intérêts de différentes politiques, institutions, professions, au croisement des différents acteurs composant les différentes strates de notre société. L'idée de croisement évoque un unique point de rencontre. Cependant, les rencontres multiples, par leurs intérêts communs sur la question de la participation et de la citoyenneté, semblent divisibles par leur appartenance culturelle.

Cette troisième partie, appuyée d'exemples que sont le dispositif ITEP, la recherche à visée inclusive et l'atelier participatif, apporte un questionnement sur le lien entre les situations de liminalité rencontrées par ces adolescents et le cloisonnement des pratiques. Pour ce faire, un aller-retour sera effectué entre les éléments recueillis, scientifiques et la méthodologie d'enquête, dans l'objectif d'identifier des éléments transférables à la « mallette à outils » des professionnels.

3.1. De l'ITEP au DITEP

H. Benoit, dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, questionne le dispositif ITEP comme « *le signe visible de la naissance dans l'espace institutionnel d'une nouvelle inter-culture clinico-scolaire, dont les contours flous restent encore à repérer et à définir* ¹³⁵ ». Cette réflexion, bien qu'opportune, s'inscrit sous un spectre beaucoup plus large, renvoyant à la spécificité de chaque profession, métier, institution, voire politique. La rencontre culturelle peut ainsi blesser le lien social. La mobilité des professionnels, comme élément facilitateur à la fluidité des parcours et à l'effectivité de la participation sociale, doit alors être envisagée.

3.1.1. Un accompagnement maillé

L'ITEP a connu une évolution depuis quelques années dans son fonctionnement et son approche. Il succède aux Instituts de rééducation qui ont essayé d'accompagner des enfants et adolescents « *ni véritables « déficients mentaux », ni intrinsèquement psychotiques, ni simples cas sociaux* » ¹³⁶ ». Cependant, face au regard stigmatisant de la

¹³⁴ Dir. S. Canat, H. Benoit en partenariat avec Gilles Gonnard, Président de l'AIRe, Les dispositifs Itep en devenir, La nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation revue internationale, n°67, Novembre 2014, p. 5

¹³⁵ Ibid. p. 3

¹³⁶ G. Gonnard, J. Desmet, Itep, dispositif d'avenir, Dir. S. Canat, H. Benoit en partenariat avec Gilles Gonnard, Président de l'AIRe, op. cit., p. 11

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

société, l'établissement médico-social a dû et su revoir l' « *approche normative en mettant à distance la rééducation et la commande sociale de conduites réglées pour préférer la personnalisation d'un accompagnement tissé dans les vécus relationnels de leur environnement naturel. C'est parce qu'il inscrit son fonctionnement institutionnel dans une géographie symbolique élargie au-delà de ses murs que l'Itep peut se transformer en dispositif, c'est-à-dire passer du cloisonnement à la coopération, de l'établissement au service et de la contention sociale à la compréhension de l'unicité de la personne.*¹³⁷ » Le dispositif est alors pensé comme un filet de sécurité : accompagner le handicap invisible par de l' « Invisible ».

Cette refonte de l'accompagnement est issue à la fois des refus répétitifs, émis par les jeunes, des modalités d'accompagnements proposées et des ruptures qu'ils suscitent, mettant ainsi en évidence l'anémie des processus d'appartenance institutionnelle.

Le dispositif, en permettant un métissage des pratiques, un maillage des modalités d'accompagnement, peut faciliter cette construction identitaire. Les professionnels se sont autorisés à déconstruire, à panser l'institution afin qu'elle puisse être soignante. « *Le dispositif Itep, s'il veut être éducatif et soignant, doit inventer des attitudes et une matrice symboliques où la loi circule et libère les personnes plutôt que l'inverse*¹³⁸. » C'est donc en ce sens que l'ITEP ou le DITEP doit se penser comme un passage, un seuil permettant l'accomplissement du jeune.

« *S'interroger sur l'existence possible de modèles englobant des attributs de déficience et sur la place de ces modèles par rapport aux statuts à l'intérieur d'une collectivité. Dans l'approche de Goffman, les individus se trouvent devant l'alternative de se conformer ou d'être déviants ; c'est le choix radical qu'il tente d'éviter.* » Penser le parcours « spécialisé » doit s'effectuer à l'intérieur de l'ordinaire à condition d'avoir une définition « humaniste » de cette « ordinarité ». Si nous construisons un parcours personnalisé en imaginant comment le jeune peut rentrer dans le monde « ordinaire » alors, de fait, nous le stigmatisons en le rattachant uniquement par son attribut « handicapé ». Le spécialisé ne doit pas se penser comme extérieur à l'ordinaire mais comme composante de l'ordinaire.

Aussi, même si le dispositif ITEP a vocation à fluidifier et faciliter le parcours du jeune entre les différentes modalités proposées, il ne doit plus se voir comme une institution spécialisée, symboliquement parlant, mais comme une institution faisant partie d'un tout sociétal. Il s'agit donc de continuer cette réflexion avec le tissu territorial, mêlant ainsi les approches culturelles et professionnelles.

¹³⁷ Dir. S. Canat, H. Benoit en partenariat avec Gilles Gonnard, Président de l'AIRe, op. cit., p. 6

¹³⁸ Ibid, p. 7

Ne plus voir le spécialisé comme une différence ex « société » mais comme une composante permettant la diversité de notre société : tel est l'enjeu de la démocratie en santé portée par une idéologie participative.

3.1.2. La blessure sociale de l'étiquette

Afin de permettre cette démocratie participative, il est important de pouvoir identifier ce qui « handicape l'accompagnement spécialisé ». Deux concepts, le stigmaté et la déviance, semblent être une réponse possible à cette exclusion démocratique des jeunes inscrits dans un processus handicapant.

A) Stigmaté : le regard handicapant de la société

Les grecs utilisaient le terme de stigmaté pour « *désigner des marques corporelles destinées à exposer ce qu'avait d'inhabituel et de détestable le statut moral de la personne ainsi signalée.* » Le christianisme évoque la question du stigmaté selon deux approches : les marques laissées sur le corps par la grâce divine, la seconde indiquant les signes corporels d'un désordre physique. De nos jours, son usage fait plus référence à la « disgrâce elle-même » qu'à la marque physique : comme le souligne certains adolescents avec le flochage¹³⁹ des voitures, marquant l'appartenance au domaine spécialisé.

Le fonctionnement de nos sociétés conduit à une répartition par catégories de personnes selon des attributs liés à des codes normés. Ainsi, la saisie de la CDAPH, pour la reconnaissance de limitations et l'octroi d'une aide adaptée, amène la personne à répondre à certains critères et de fait, à rentrer dans une forme de catégorisation : le champ du handicap (reconnaissance administrative). Cependant, à l'intérieur du monde visible du handicap, il apparaît une forme de hiérarchisation entre les prises en charge institutionnelles. Ainsi, ce n'est plus le handicap lui-même qui sera retenu ni même ses limitations mais l'étiquette de l'institution : « *la catégorie du handicap sert d'opérateur symbolique pour qualifier des inégalités sociales qui prennent appui sur des déficiences ou des incapacités des individus.*¹⁴⁰ »

E. Goffman¹⁴¹ explique l'impact de la routine des rapports sociaux dans les différents cadres comme peuvent l'être les différents établissements et services tels que les ITEP, les IME et autres. Par cette facilité consciente ou inconsciente de catégoriser un jeune, nous pouvons l'enfermer dans son identité sociale supposée : « *Ils sont alors taxés de caractériels, de mal-élevés, d'enfants violents, ce qui nous renvoie à l'énigme dans*

¹³⁹ Il n'en demeure pas moins que le flochage est un facilitateur sur les questions de la prévention.

¹⁴⁰ Calvez M., op. cit., p. 61

¹⁴¹ Goffman E., STIGMATE - Les usages sociaux des handicaps, Lonray, les Editions de Minuit, 1975
Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

*laquelle nous enferme notre incapacité à les comprendre autrement*¹⁴²». Par cette catégorisation, nous pouvons passer à côté de sa singularité, et de fait d'un projet qui lui soit adapté. Par l'expérimentation depuis 2013 des dispositifs ITEP, un nouveau modèle a émergé : celui d'un ajustement des projets personnalisés d'accompagnement au regard des fluctuations psychiques rencontrées par le jeune, et ce, en lien avec les ressources de l'institution. Ce modèle aurait ainsi comme effet un décloisonnement des prises en charge et par conséquent une dés appartenance du statut « ITEP », « SESSAD », etc.

Dans son ouvrage, E. Goffman explique que « *le mot de stigmaté servira donc à désigner un attribut qui jette un discrédit profond, mais il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler.*¹⁴³ » L'attribut qui contribuera à ce processus de stigmatisation sera à mettre en lien avec le contexte : un même attribut ne sera pas perçu de la même manière suivant l'environnement dans lequel il se manifeste. Ainsi, certains jeunes vont utiliser l'ITEP comme un défouloir et vont présenter un comportement plutôt inhibé dans l'établissement scolaire ou inversement. Je formulerais néanmoins une légère nuance. En effet, même si pour la majorité, l'environnement peut être à la fois un obstacle et un facilitateur dans la relation à l'autre, le collectif apparaît plus comme un révélateur des difficultés dans les apprentissages et la socialisation.

La question du discrédit, abordé par E. Goffman, se pose comme élément essentiel à la compréhension de ces jeunes inscrits dans un processus handicapant, et donc pas encore dans une officialisation de situations de handicap. Le « discrédité » renvoie à l'aspect connu, visible des limitations, alors que le « discréditable » fait référence à des différences pas encore identifiées ou perceptibles. Le jeune est ainsi discréditable du fait de son inscription dans un processus handicapant mais également discrédité par l'obtention d'aides. La possibilité d'être accompagné sous-entend une officialisation des limitations, une visibilité par la société des limitations, et par conséquent, un facteur de risque de blessure sociale.

J.L. Blaise met en avant, dans son travail de thèse, le lien entre le stigmaté et la confrontation sociale : « *Ainsi, lorsque deux personnes qui ne se connaissent pas se rencontrent pour la première fois un essai d'identification ou de reconnaissance s'effectue selon des normes qui leur ont été transmises par héritage culturel. Pour identifier, reconnaître, elles disposent de peu d'éléments. Une grande importance est donc donnée à certains attributs ou certaines caractéristiques fonctionnelles de celui qui est ainsi examiné, observé, scruté. Chacun utilise ce que l'autre donne à voir. Il donne des*

¹⁴²G. Gonnard, J. Desmet Itep, dispositif d'avenir, Dir. S. Canat, H. Benoit en partenariat avec Gilles Gonnard, Président de l'AIRe, op. cit., p. 12

¹⁴³ Goffman E., op. cit., p. 13

informations sur lui-même, des « informations sociales ¹⁴⁴ ». » Lorsqu'un jeune est admis en ITEP, il est alors confronté à ces limitations dans sa rencontre avec les autres jeunes accompagnés par l'institution. Il est alors face à sa situation, ses limites : la rencontre est alors parfois difficile, voire violente. Certains iront alors jusqu'à s'approprier un mode de fonctionnement, une culture Itépienne.

B) Déviance

« Sont qualifiés de « déviants » les comportements qui transgressent des normes acceptées par tel groupe social ou par telle institution ». ¹⁴⁵

« Le caractère déviant ou non d'un acte dépend donc de la manière dont les autres réagissent. Vous pouvez commettre un inceste clanique et n'avoir à subir que des commérages tant que personne ne porte une accusation publique. » ¹⁴⁶

Selon H. Becker, les normes sont créées et respectées selon un processus politique et économique. Il prend l'exemple des jeunes : les adultes, sans les concerter, vont établir des normes. « Dans ces domaines, les adolescents se trouvent plutôt entourés de normes faites par des personnes plus âgées et rangées. Cette situation est tenue pour légitime parce que l'on considère que les jeunes ne sont ni assez sages ni assez responsables pour élaborer correctement les normes qui les concernent. » ¹⁴⁷

Madeleine, qui occupe des fonctions d'encadrement, explique que les adultes vont réagir de manière différente face à telle ou telle situation de handicap, notamment sur les questions de l'apprentissage. Elle évoque la bienveillance ou le degré de ce qui est acceptable comme élément facilitateur ou obstacle dans les rapports sociaux, qui vont conduire à une cristallisation des limitations dans la socialisation.

« Ils sont trop bienveillants, et l'école étant obligatoire, ils maintiennent. Du fait qu'on arrive dans le circuit, soit l'enfant était dans un certain niveau de classe mais dans les faits, ils adaptaient tout son travail [...] et parfois, les enfants ne sont pas toujours sur une dynamique de provocation d'agitation. Certains sont plutôt dans de l'inhibition : on est un peu moins dérangeant. [...] Mais l'équipe pédagogique ne s'était jamais autorisée : donc trop bienveillant, j'ai envie de dire. [...] Le fait qu'on arrive, qu'on observe ça, on dit que c'est possible de faire autrement. » Par son témoignage, Madeleine met en évidence l'influence des rapports sociaux, suivant des déterminants sociaux et culturels, sur l'évaluation d'une situation d'un jeune présentant certaines difficultés dans les apprentissages et le lien avec les autres.

¹⁴⁴ Blaise J. L., op. cit., p. 65

¹⁴⁵ Becker H. S., Outsiders – études de sociologie de la déviance, Paris, éditions A. M. Métailié, 1985, p.9

¹⁴⁶ Ibid, p.35

¹⁴⁷ Ibid, p.41

« Un enfant qui est en difficulté aux niveaux des apprentissages ne va pas être pointé du tout comme il pourrait l'être dans une école d'un autre quartier, d'un autre village qui a un niveau plus. Et bien, c'est enfant là va du coup bénéficier de la bienveillance du fait qu'il ne se fait pas trop remarquer, qu'il dénote pas en comparaison aux autres. La dangerosité, c'est qu'on ne lui en demande pas plus. N'est presque pas assez exigeant et donc du coup ... c'est en fonction de ce qu'on est capable d'accepter. Leur place n'est pas remise en cause alors que dans d'autres établissements ça secouerait tout de suite. »

Becker évoque l'influence des différences socio-culturelles sur notre capacité à établir des normes et à les faire respecter. La déviance, les situations déviantes vont alors naître des attitudes individuelles face à des comportements particuliers, eux-mêmes désignés par la suite comme déviants. Cependant, comme l'explique Madeleine, certaine situation témoigne de l'existence de situation déviante secrète : ainsi, même si le comportement ne correspond pas à des attendus (en l'occurrence scolaire), le fait qu'il ne soit pas perçu comme une transgression, aucune réaction n'émergera. Ce qui peut parfois expliquer l'orientation tardive de certains jeunes vers l'ITEP.

L'auteur souligne que la plupart des recherches concernant la déviance s'orientent vers une volonté de découvrir « l'étiologie » du « mal », « autrement dit les causes d'un comportement indésirable ». ¹⁴⁸

Le témoignage de Serge met en évidence l'influence des rapports sociaux, la manière dont la différence est perçue par l'autre. *« Et il n'y a qu'une seule année où je n'ai pas fait de bêtises. J'étais avec une maîtresse qui savait comment me gérer. J'étais une seule année, je me rappelle, c'était en CM2, non en CM1 que j'écoutais tous ces cours, que j'écrivais, que je m'appliquais, je faisais tout. [...] Mes parents me disaient qu'elle était très attentionnée avec moi. Parce qu'elle voyait quel genre j'étais et donc du coup bah voilà ... peut être une expérience personnelle, ou d'autre chose. »* Afin d'accompagner ces jeunes en difficultés, le regard devrait peut-être s'inverser : quelles sont les limitations rencontrées par les adultes dans leur fonction parentale, éducative, ... ?

Les enfants et adolescents orientés en ITEP sont parfois présentés comme ayant eu, à un moment donné, un comportement déviant. Cependant, pouvons-nous le qualifier de déviant alors même qu'ils ne semblent pas avoir conscience de cette déviance ? Du fait d'une maturation psychique moins développée, il semble difficile de leur imputer une intentionnalité dans l'acte déviant. Par ailleurs, l'ignorance de la norme peut conduire à la transgression. Il s'agit donc de déterminer la raison de cette ignorance et surtout de permettre, à la sortie de l'ITEP, au jeune de ne pas se retrouver à nouveau dans des incompréhensions, du fait de la rencontre des normes propres à une culture dominante avec une sous-culture. N'oublions pas que le jeune accompagné par l'ITEP à vocation à

¹⁴⁸ Ibid, p.45

retourner dans « le monde ordinaire ». Il est donc important de permettre le passage entre le monde spécialisé et le commun, de proposer un accompagnement « lissé » afin que le spécialisé ne devienne pas un frein à l'inclusion. *« Le fait d'être pris et stigmatisé comme déviant a des conséquences importantes sur la participation ultérieure à la vie sociale. »*¹⁴⁹. »

C) Exclusion : crise du lien social

*« Il faut une défaillance des contrôles sociaux qui tendent habituellement à maintenir les comportements en conformité avec les normes et les valeurs fondamentales de la société pour qu'apparaisse un comportement déviant. Dans une société comme la nôtre, ce processus peut être très complexe puisque les défaillances du contrôle social se produisent souvent lorsque des individus deviennent membres d'un groupe dont la culture et les contrôles sociaux propres s'opposent à ceux de la société globale. »*¹⁵⁰ Cette réflexion, posée par H. S. Becker, permet de faire le lien avec les travaux portés par P. Fougeyrollas : *« Le handicap n'est pas une caractéristique de la personne, mais plutôt le résultat de l'interaction entre une personne ayant une fonctionnalité différente et un contexte de vie créant des obstacles à sa participation sociale »*¹⁵¹. Effectuer des liens entre les limitations, l'environnement et la participation sociale implique la possibilité d'une forme d'exclusion.

L'exclusion, ou la crise du lien social trouve également son origine dans ses situations liminales. Selon M. Calvez, la liminalité renverrait à la rupture des liens sociaux. Le handicap, par sa reconnaissance via la MDPH, offre une place dans l'ensemble social. Mais, qu'en est-il des jeunes en ITEP proche de l'âge adulte civil, mais pas encore de celui du champ du handicap, relevant d'un accompagnement spécialisé, mais pas tout à fait, car certaines compétences reconnues ne lui permettent pas de bénéficier d'un accompagnement adapté, autonome, mais pas tout à fait, en raison d'un manque d'ancrage social et face à une société handicapée par le chômage ?

Par ailleurs, il paraît complexe de penser le lien social alors même qu'il est question d'adolescent en pleine construction identitaire, que la société associe au handicap, car accompagné par une institution spécialisée alors même qu'ils ne sont pas officiellement reconnus comme « handicapé » mais comme étant dans un processus handicapant. La question du handicap durable se pose.

« A bien des égards, tant dans la représentation de l'entourage que dans des pratiques institutionnelles, les handicapés sont placés dans cette situation intermédiaire entre deux statuts de validité, celui d'avant, celui des autres et celui qu'on devrait retrouver, qui est

¹⁴⁹ Ibid, p.55

¹⁵⁰ Ibid, p.83

¹⁵¹ <http://www.riph.qc.ca/fr/node/1076>

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

*soi-disant souhaité par les autres.*¹⁵²» Cependant, pour ces adolescents, il ne s'agit pas de retrouver la situation d'avant, mais plutôt de se conformer à une situation attendue par la société, à l'intégration de codes sociaux normés.

3.1.3. Une mobilité des professionnels pour une fluidité des parcours

Le parcours renvoie à la question du partenariat et de l'ouverture. Même s'il existe certaines difficultés, notamment dans le domaine du sanitaire, où la question du parcours pour le jeune peut être interrogée (problème de fluidité, question de la rupture), travailler sur le parcours, c'est prendre en compte l'amont et l'aval, mais surtout le fonctionnement en interne.

De nombreux COPIL, par leur diagnostic, témoignent d'un véritable manque concernant la sortie du jeune. Durant ce stage, le travail de relais, de partenariat sur la sortie de l'ITEP a mis en évidence certains obstacles. Nous avons vu précédemment la question de l'âge, de la catégorisation (afin de permettre l'entrée dans un dispositif d'accompagnement), le rythme (différent selon le jeune, la structure, etc.). Cependant, se dessine en arrière-plan un frein plus pernicieux qu'est celui lié aux enjeux culturels institutionnels et professionnels.

En effet, la notion de parcours invite à se questionner sur le fonctionnement interne de l'institution ou dispositif, les évolutions, les ajustements, la prise de risque assumée ou non par les professionnels et/ou équipes professionnelles. Pour penser le parcours, l'évolution par étape est envisagée, segmentée, et ce dit-on, pour une meilleure visibilité. Le parcours n'est plus alors réfléchi comme un cheminement fluide mais comme une trajectoire dont il faut valider les étapes pour pouvoir avancer. Il questionne aussi la connaissance de l'extérieur, de ce qui se fait ailleurs. Le manque d'ouverture peut occasionner des parcours contraires à la singularité défendue par le projet d'accompagnement personnalisé, et faire émerger des trajectoires spécialisées, prenant la forme de filière. A force de défendre haut et fort la continuité du parcours, on oublie que la rupture peut-être thérapeutique : la vie n'est-elle pas composée de discontinuité ?

Le DITEP permet une expérimentation des possibles au sein d'un dispositif proposant différentes modalités d'accompagnement. Cette souplesse d'organisation offre une adaptation rapide des solutions aux besoins du jeune à un instant T. Cette fluidité du parcours, cette adaptation recherchée demandent une mobilité des professionnels œuvrant au sein du dispositif, salariés ayant une culture d'appartenance à la fois professionnelle, en termes d'identité, et institutionnelle (référence aux modalités d'accompagnement : Internat, SESSAD, accueil de jour, ...). Ainsi, outre des obstacles organisationnels voire budgétaires, des résistances culturelles restent présentes. « *Pour*

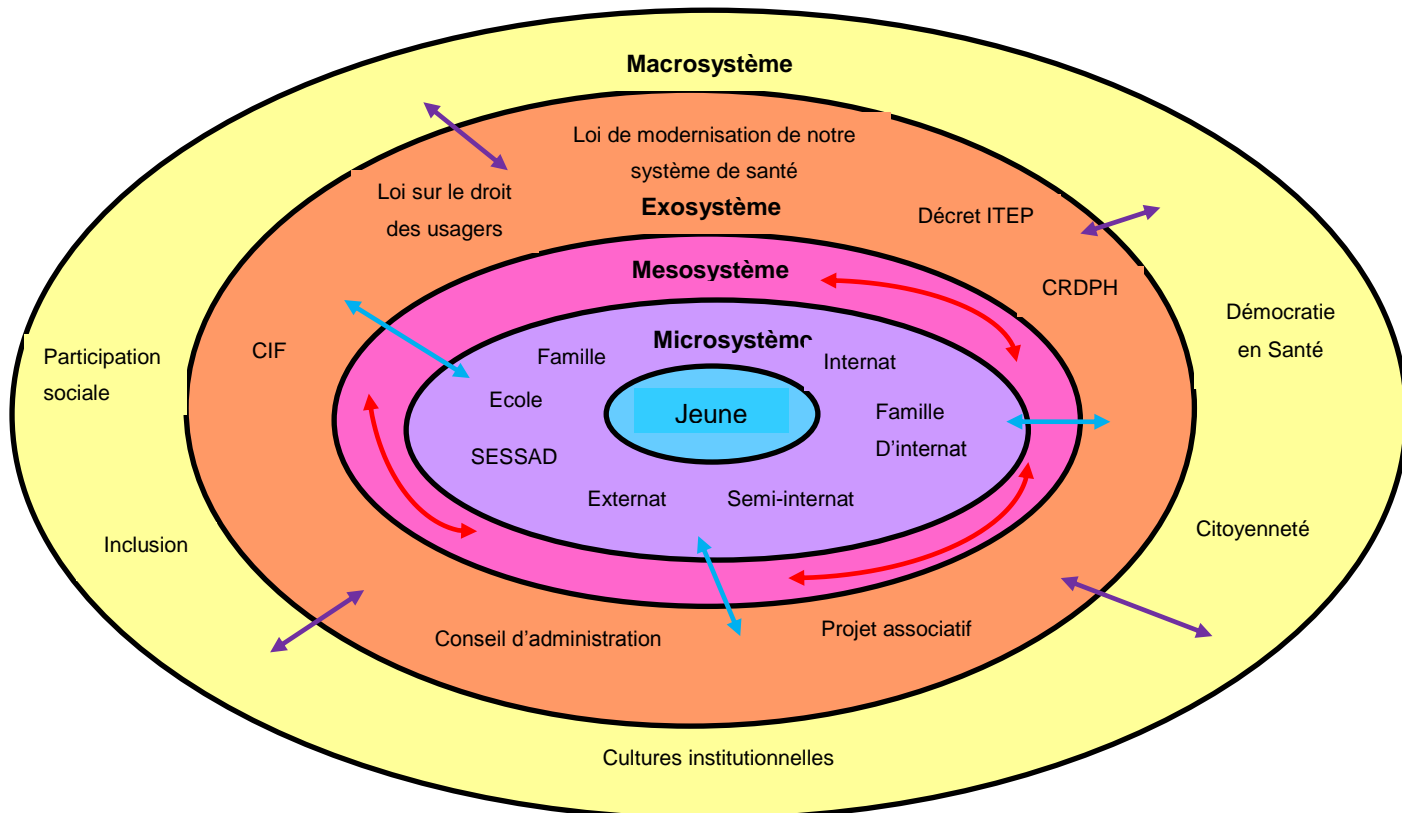
¹⁵²Stiker H. J., op. cit., p. 263.

la plupart des ITEP engagés, la première étape consiste à rapprocher les cultures de l'ambulatoire (SESSAD) et de l'internat.¹⁵³ » Certains professionnels de SESSAD expliquent la mutation vers une modalité d'internat comme une sanction. La stigmatisation va jusqu'à toucher les professionnels eux-mêmes.

Ainsi, les modèles propres aux cultures professionnelles peuvent apparaître aussi bien comme un facilitateur que comme un obstacle à l'accompagnement du jeune. Les modèles professionnels sont à la fois une richesse et un frein dès lors que leur maillage n'est pas réfléchi. En effet, nous décelons, parfois, derrière ces rencontres professionnelles, où les objectifs sont propres à chaque discipline, lors de l'élaboration du projet du jeune, des enjeux de pouvoir où le partage du savoir semble également complexe.

Les professionnels exerçant en ITEP, et ce afin d'accompagner dans l'apprentissage de la socialisation les jeunes, doivent appréhender le fonctionnement du développement et ses relations à son environnement par leur aptitude à eux-mêmes évoluer dans un milieu demandant flexibilité et adaptabilité.

Pour ce faire, le développement de l'écologie du développement humain défendu par Bronfenbrenner peut être un outil intéressant dans la mobilité professionnelle au sein d'un dispositif pouvant présenter les différents systèmes que sont le MICRO, le MESO, l'EXO et le MACRO.



¹⁵³Sédrati-Dinet C., Les ITEP, fers de lance de la coordination des parcours, ASH n° 2956, 15 avril 2016, p. 23.

Ce schéma n'est pas exhaustif dans la présentation des éléments pouvant composer les différents systèmes. Il a néanmoins l'objectif de pouvoir penser ou repenser la participation sociale, avec comme point de départ le dispositif ITEP.

Le microsystème présente les différents systèmes dans lequel l'enfant puis l'adolescent sont susceptibles d'évoluer. Au début de l'accompagnement, le jeune est présent sur quelques systèmes, mais, plus l'inclusion est travaillée, plus il est amené à entrer dans différents systèmes.

Le mésosystème pointe les phénomènes interactifs entre les microsystèmes et permet l'identification des freins à la participation sociale des jeunes. Des obstacles liés aux cultures professionnelles peuvent alors émerger.

L'exosystème décrit les éléments (cadre légal, instance, ...) influençant le projet de vie de l'enfant, puis de l'adolescent.

Le macrosystème sera l'élément posant un contexte culturel global tel que la citoyenneté. Même si la participation sociale apparaît au niveau du macro système, elle présente un rôle transversal. La sphère du mésosystème est une étape à ne pas négliger. C'est à ce niveau, par l'effectivité des instances où le jeune doit être présent, que la participation sociale doit être réfléchie, au même titre que celle des professionnels : l'un jouant sur l'autre. Le décloisonnement doit alors s'opérer à l'intérieur même du fonctionnement institutionnel afin de faciliter une participation sociale qui soit plus globale : la mobilité des professionnels devient un objectif nécessaire, ne serait-ce que dans la connaissance de l'autre (les différentes identités professionnelles, modalités de fonctionnement autre que celui inhérent au service d'appartenance du professionnel en question, etc.) La mobilité des professionnels amène à une polyvalence ainsi qu'à une identité commune. Ceci est d'autant plus important pour le fonctionnement en Dispositif.

Selon M. Calvez, « *La spécificité du rapport social de handicap ne réside pas dans l'institution d'une séparation, mais dans l'absence d'attribution d'une autre place sociale. L'individu flotte dans les interstices de la structure sociale. Dans le schéma du passage d'un statut à un autre chez Van Genep (1981), cette situation de seuil est qualifiée de liminalité. Au niveau structurel comme à celui de l'expérience des individus, la liminalité permet de désigner la configuration sociale spécifique qui caractérise le handicap.*¹⁵⁴ » Afin de mailler les fonctionnements comme appartenant à un tout, ici le DITEP, le passage entre les modalités d'accompagnement doit être travaillé, anticipé. Un des adolescents, suite à une évolution de sa situation, connaît une nouvelle orientation dans son accompagnement : actuellement en ITEP, l'orientation vers un SESSAD est demandée. Du fait d'une liste d'attente importante en SESSAD, il ne pourra bénéficier de cet accompagnement ambulatoire à la rentrée. Une adaptation de l'ITEP est alors proposée

¹⁵⁴ Calvez M., op. cit.

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

afin de lui éviter une situation de rupture : les professionnels de l'ITEP lui proposent un accompagnement vers l'extérieur : l'équipe reste identique. Le jeune, connaissant les rites de sortie, s'interroge sur la cérémonie des sortants : « *est-ce que j'aurais une cérémonie des sortants ?* » Le jeune a, semble-t-il, besoin de dire au revoir. Comment préparer à la sortie de la matrice itépienne, alors que l'ITEP reste présent par ses murs, ses professionnels ?

Ce modèle, en l'appliquant sur le fonctionnement en dispositif, permet d'envisager une mobilité des professionnels et du partage de leurs compétences et savoirs expérientiels face aux situations de handicap vécues par les adolescents. Il s'agit de faire évoluer la pluridisciplinarité vers une transdisciplinarité, de faire évoluer la pensée professionnelle stricto sensu vers une pensée partagée professionnelle/famille/jeune. C'est par conséquent cette mobilité des « pensées » qui pourra favoriser une dynamique de participation sociale.

3.1.4. La participation sociale : Quelle effectivité ?

La place des personnes, de leur parole n'est plus à démontrer. Chacun des acteurs semble convaincu de son utilité. Cependant, se pose néanmoins la question de l'effectivité de la participation.

La prise en compte de la parole des usagers rencontre des limites notamment du fait des différents schèmes de pensée institutionnelle. L'un des enjeux est donc de sortir de ces fonctionnements et de repartir de l'expérience des personnes concernées par le handicap ou les situations de handicap.

La place des professionnels, dans ce lien, est centrale. Le rapport professionnel/personne en situations de handicap doit évoluer, et laisser place au faire avec, afin de faciliter le « parcours accompagné ». Il s'agit de s'appuyer sur des savoirs faire, sur leurs capacités pour leur permettre une autonomie citoyenne. La loi du 02 janvier 2002 posant comme principe la participation au fonctionnement de l'établissement, appuyée du décret 2004-287 du 25 mars 2004, précise les modalités permettant la participation sociale des personnes accompagnées et des familles. De nombreux outils tels que les CVS, questionnaires, sont mis en place. Mais, comment la parole de l'utilisateur est-elle recueillie dans l'élaboration, la mise en place ou encore l'évaluation des projets qui leurs sont destinés ?

Le travail d'enquête, en particulier dans sa partie concrète, par la recherche de solution face à ces situations liminales, avec des risques de perdurer après l'ITEP, s'est orienté vers une réflexion plaçant au centre les personnes, les jeunes. Le stage a permis une appréhension des différentes modalités de participation du public, y compris sur les différents types de recherche.

Pour ce faire, sur la base du continuum présenté par V. Cobigo¹⁵⁵, la question de la participation sociale sera abordée, dans cette première partie puis dans la seconde, suivant une progression allant de la consultation au partenariat.

A) De l'information à la consultation : l'exemple de la recherche action

Après un diagnostic réalisé par l'institution, l'idée d'un SAVS a émergé. La direction de la structure a ainsi identifié une mission : « travailler sur la pertinence d'un SAVS¹⁵⁶ pour les 16-25 ans ». Pour ce faire, un travail de documentation a été effectué, notamment en s'appuyant sur la lecture d'une recherche-action, dont la finalité était de proposer une méthodologie de SAVS/SAMSAH¹⁵⁷ pour les personnes présentant des troubles psychiques.¹⁵⁸ Cette recherche, qui s'est étalée sur une période de 15 mois, mentionne que la parole des différents acteurs ainsi que des personnes accompagnées par les SAVS et SAMSAH (du territoire de recherche) a été prise en compte. Le ou les chercheurs se sont inscrits dans une commande dont les éléments recueillis ont permis d'orienter les projets des décideurs et promoteurs. Ce style de recherche n'a pas vocation à produire des connaissances, même s'il présente un intérêt dans l'évolution des pratiques professionnelles, et qu'il peut être perçu comme un levier à l'innovation. L'objet de la recherche ne consiste pas tant à évaluer ce qui conduit la personne à une, voire des situations de handicap, ou de ce qui lui permet d'en sortir, mais plutôt de légitimer les projets SAVS/SAMSAH reposant « *d'avantage sur les besoins et attentes des publics auxquels le service est censé s'adresser et des ressources mobilisables sur le territoire, que sur des opportunités d'enveloppes budgétaires ou sur la politique générale du gestionnaire* »¹⁵⁹.

L'analyse de la recherche se fait avec la prise en compte des préoccupations des financeurs et promoteurs, du contexte réglementaire et des enjeux politiques. La recherche, qui est partie notamment des personnes ayant un handicap psychique, s'est transformée en conduite de projet. Cette enquête n'est donc pas partie directement des personnes en situations de handicap mais d'une volonté de changement d'action par les acteurs dans l'accompagnement des personnes en situations de handicap, en lien avec les différentes injonctions territoriales, politiques, économiques, ...

Par ailleurs, seules les personnes présentant un handicap psychique « visible » ont pu être interrogées : qu'en est-il des personnes se trouvant dans les « interstices institutionnelles », prises dans des situations liminales ?

¹⁵⁵ Psychologue clinicienne, professeur à l'université d'Ottawa.

¹⁵⁶ Service d'Accompagnement à la Vie Sociale

¹⁵⁷ Service d'Accompagnement Médico-Social pour Adultes Handicapés

¹⁵⁸ Guide réalisé par C. Peintre, à partir des analyses et préconisations issues de la Recherche-action nationale « quels services d'accompagnement pour les personnes en situation de handicap d'origine psychique » ? (Recherche conduite par le CediAS - CRéAhi idf en collaboration avec les CRéAi Alsace, Bretagne et Aquitaine – octobre 2010), avec le soutien financier de la section V de la CNSA

¹⁵⁹ *ibid*

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

Malgré une participation fébrile des personnes concernées, cette recherche action a eu le mérite de favoriser une rencontre entre les acteurs de terrain, les décideurs et promoteurs, dans une démarche réflexive, dont l'objet reste la participation sociale des personnes en situations de handicap dans la société.

B) De la consultation à la collaboration : une participation recherchée !

La recherche participative autour d'une thématique concernant les adolescents paraît incontournable. Elle doit être construite, basée sur une connaissance à minima du public. Elle induit une distribution des tâches, des rôles, en fonction des compétences¹⁶⁰. Elle peut ainsi offrir à la personne en situations de handicap un rôle social dans la recherche, selon ses facteurs personnels. La production de connaissance sera ainsi partagée. Le lien entre l'objet de recherche et les personnes participantes est primordial. Au-delà des méthodes d'enquête telles que l'entretien individuel, l'observation participante, il semble important, afin d'avoir une approche globale de la situation, de l'objet étudié, de se saisir des outils mis à disposition dans le cadre de la loi de 2002¹⁶¹. Le Conseil de la Vie Sociale rassemble les représentants des enfants et adolescents accueillis au sein de la structure, des salariés, un membre de la direction, les représentants de parents, un élu, etc. Il s'agit d'une instance consultative mais également participative. Ce lieu d'échanges, de réflexion permet un travail de collaboration. Dans cette instance, la parole circule et favorise l'estime de soi. Le rôle de chaque participant peut, lors de cette rencontre officielle, revêtir une forme d'« *utilité sociale*¹⁶² » pour les jeunes et les parents.

Le témoignage d'un représentant de parents met en exergue l'importance dans tout travail de recherche (ou d'accompagnement professionnel) de penser « interactions ». Les facteurs personnels influent sur les habitudes de vie et inversement. Quelle que soit la posture adoptée, le chercheur ou le professionnel doit pouvoir se poser dans un modèle d'« interactions-systémiques ». La mère d'un adolescent décrit la période¹⁶³ entre la réception de la notification de la M.D.P.H. (pour l'orientation de son fils en établissement médico-social) et l'admission effective. Elle se saisit donc de ce partage de pouvoir pour présenter un projet. Afin d'éviter aux familles de se trouver dans une période d'isolement, de souffrance (selon ses termes), elle souhaite partager son vécu. Elle propose donc une intervention des pairs, dont les modalités restent à définir. La question des pairs est fondamentale, car elle offre, non seulement, une participation des usagers ou familles d'usager dans le travail de réflexion et d'élaboration, mais, s'étend

¹⁶⁰ Elle ne doit pas être maltraitante.

¹⁶¹ Loi du 02 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

¹⁶² Habitudes de vie selon le P.P.H. 2

¹⁶³ Période qui peut être associée à une situation liminaire : reconnue par la MDPH, via la notification, mais pas tout à fait, car en attente de place de la part de la structure.

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

également à la phase de mise en œuvre : le participant se transforme en acteur/sujet, et peut, de fait, influencer cette situation d'entre-deux.

La méthodologie de recherche a influencé le rapport avec les adolescents : les questionner sur ce qu'ils auraient besoin, recueillir leurs opinions sur l'accompagnement qu'ils connaissent, a déjà, à cet instant, modifié leur posture à l'égard du chercheur. Le dialogue d'égal à égal (d'un point de vue hiérarchique) a permis d'abaisser certaines barrières : le premier contact s'est ainsi basé sur un sentiment d'écoute partagée et sur une valorisation mutuelle de la parole.

La commande première du stage a été de s'orienter vers un projet qui puisse offrir une réponse adaptée aux jeunes en sortie d'ITEP, ayant un risque de s'attarder sur les limbes sociaux. Cependant, ces temps d'échanges, de consultations, ont donné une autre dimension à ce travail d'enquête. Comment répondre à une commande claire qui est de trouver une solution, « un accompagnement adapté pour tous », adapté aux besoins clairement exprimés par les intéressés, et pas uniquement à des besoins évalués par les professionnels de l'ITEP et partenaires¹⁶⁴ ?

Les deux recherches précédemment présentées parlent d'expériences, d'un partage de vécu, mais à niveau variable. Le caractère complexe et singulier des situations relevant du handicap conduit le chercheur à s'inscrire dans un processus, dans un continuum¹⁶⁵, conduisant les professionnels à s'orienter vers un changement de perspective, une autre forme de relations avec la personne accompagnée. Le spécialisé, c'est dissocier le savoir de telle catégorie de professionnels de telle autre catégorie de professionnels, de telle institution et de telle institution, ..., mais également du professionnel accompagnant et sachant du jeune accompagné et apprenant, du savoir professionnel du savoir expérientiel du jeune et de sa famille.

3.2. Changement de perspective

Ce changement de perspective a animé cette recherche, sa méthodologie d'enquête : l'intention étant de déconstruire le projet proposé afin d'en évaluer sa faisabilité. Pour ce faire, deux étapes ont été présentées à l'équipe institutionnelle et une troisième est apparue d'une réflexion commune entre les professionnels et moi-même :

Travailler sur le livret d'accueil de l'ITEP adolescent avec un adolescent, en réelle collaboration – élaborer et mettre en place un atelier participatif – présenter et animer un atelier avec les professionnels sur la participation sociale. Seul, l'atelier participatif sera développé dans cet écrit.

¹⁶⁴ Autres que le jeune et sa famille.

¹⁶⁵ Cobigo V., Intervention sur la recherche inclusive, Université d'Ottawa, décembre 2015.

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

La recherche à visée inclusive, née dans un mouvement faisant suite à la Convention des Droits des Nations Unies, à la lutte contre les exclusions, ciblant plus particulièrement les personnes en situation de handicap, a permis à ce travail de prendre une autre orientation. En s'appuyant sur la conception de pleine citoyenneté, elle vise à allier les connaissances scientifiques à celles du vécu, dont l'objectif est l'appréhension des phénomènes de production de handicap, ici, les mécanismes conduisant les 16 ans et plus à des situations liminales.

3.2.1. De la recherche à visée inclusive à une posture professionnelle participative

La recherche à visée inclusive porte l'idée d'une rencontre entre les scientifiques/les chercheurs et leur objet. A cette fin, il est néanmoins nécessaire pour le chercheur d'adopter une posture permettant une distanciation dans son recueil de matériaux. En effet, comme le souligne G. Devereux¹⁶⁶, le chercheur peut avoir une influence consciente ou inconsciente sur les éléments partagés par la personne interviewée. Porter attention à sa posture dans son travail de recherche (ou professionnel) revêt une mission à part entière. Il faut trouver un équilibre entre l'engagement et la distanciation. La recherche inclusive est « *une construction des savoirs par la complémentarité des expertises*¹⁶⁷ ». Cette recherche fait écho à une évolution du contexte socio-politique et contribue au changement social. Elle est là pour répondre à un problème ou à une question posée, comme peut l'être « le devenir adulte chez les adolescents accompagnés en ITEP ». Pour ce faire, le chercheur, tout en ayant un positionnement inclusif, doit, pour analyser la complexité des situations de handicap, adapter sa posture face aux éléments composant l'objet de recherche.

Le modèle québécois, P.P.H., en mettant en avant « *le caractère multifactoriel de la situation du handicap* » et le « *caractère dynamique de l'interaction entre facteurs* » invite à la recherche à visée inclusive. Cette dernière correspond à la fois à un style de recherche, mais de façon plus large, à un modèle dans lequel le chercheur pourra alterner une posture d'action, d'engagement, d'implication, ...de participation. C'est donc dans cette articulation que j'ai tenté d'appréhender l'objet de recherche dans sa globalité, tout en ayant soin de conserver sa singularité. La recherche inclusive pourrait donc se décliner en une pluralité de styles de recherche.

¹⁶⁶ Ethnopsychiatre, il fut à l'initiative d'une pratique transculturelle de la psychiatrie. Son Œuvre met en exergue les liens d'influences entre le psychisme et la culture, notamment.

¹⁶⁷ Cobigo V., op. cit.

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

Inspiré par tous ces éléments, le travail d'enquête auprès d'adolescents présentant des troubles psychiques s'est réfléchi, construit autour de la spécificité du handicap (âge, identité socio culturelle, aptitudes, ...), du degré de participation des personnes faisant partie de l'objet de recherche.

Le processus de continuum soutenu par V. Cobigo ainsi que le « *projet d'orientations du ministère de la Santé et des services sociaux (MSSS) sur le partenariat avec l'utilisateur et ses proches ... et en partenariat*¹⁶⁸ » identifient trois niveaux de participation : la consultation, la collaboration et le partenariat.

La consultation s'est déroulée dans la phase exploratoire de la recherche. Les rencontres informelles, les entretiens avec les jeunes de l'institution, les échanges avec les professionnels, les réunions partenariales ont permis d'aborder l'objet de recherche. En invitant chacun à une réflexion autour de celui-ci, sa pertinence a pu être évaluée. L'intérêt suscité chez chacun des acteurs a permis d'estimer leur éventuel degré de participation.

La collaboration est apparue comme un niveau plus délicat à atteindre. En effet, un travail collaboratif en individuel peut s'envisager mais sera fonction de leur disponibilité psychique et de la représentation qu'ils auront de l'intervieweur. Les entretiens individuels ainsi que les rencontres informelles ont inscrit les jeunes dans une participation de premier niveau : l'information/consultation. Ce face à face a confirmé leurs inquiétudes sur leur sortie en ITEP. Certains jeunes font part de leurs interrogations quant à l'après ITEP, le logement, les papiers administratifs, etc. Lors de ses rencontres duelles, certains jeunes sont assez volubiles, d'autres semblent mal à l'aise, seuls, ou vont encore adopter un discours collé¹⁶⁹. Afin de laisser place à une certaine authenticité dans l'échange, voire de le rendre accessible, et ce pour les jeunes se trouvant dans « les murs », l'idée de proposer une rencontre, sous la forme d'un groupe, s'est imposée : le phénomène de groupe peut réintroduire une certaine authenticité dans les échanges et de fait, dans les éléments recueillis. L'intérêt de cette modalité réside dans le fait qu'elle peut être considérée comme un élément inhérent à une phase de diagnostic, permettant par la suite l'élaboration d'un projet, pouvant prendre la forme par exemple d'un SAVS (comme abordée précédemment), dont l'objectif serait de répondre à la problématique des 16-25 ans et du risque de rupture dans leur parcours. Il s'agit donc de recueillir les interrogations, les ressentis, sur le passage à la vie adulte des personnes directement concernées, et surtout leurs besoins.

Le partenariat, la co-construction est le fil conducteur de cette recherche. Se questionner sur le passage à la vie adulte, c'est aussi rencontrer des jeunes, devenus adultes pour

¹⁶⁸ F. Laverdière, conseillère en qualité, Direction de l'éthique et de la qualité, MSSS

V. Dumez, co-directeur, Direction collaboration et partenariat patient, Université de Montréal

¹⁶⁹ Un des jeunes a introduit notre rencontre en parlant ainsi « *tu viens étudier notre comportement « itépien* » ».

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Études en Santé Publique

certain, et qui sont sortis de l'ITEP. L'échange ne se passe pas sur les mêmes bases : le jeune n'a pas le même statut, il n'est pas consommateur mais devient sujet/acteur. La démarche même d'accepter de me rencontrer est, de fait, une démarche pouvant s'associer à une forme de co-construction réflexive. La rencontre n'est pas une garantie en soit de co-construction mais elle en est les prémices. C'est le chercheur, par le partage de pouvoir, qui pourra faciliter ou non ce partenariat.

Le directeur de l'ITEP, en autorisant cette enquête, a facilité la rencontre entre plusieurs styles de recherche : une recherche engagée, qui fait écho aux questions qui me sont propres et issues d'expériences professionnelles et personnelles - une recherche action, qui renvoie aux préoccupations abordées par les différents partenaires (UNAFAM, CRSA, MDPH, AIRE, département de recherche, etc.), par la recherche de solutions pratiques (et pas nécessairement d'explications) - une recherche impliquée (certainement en lien avec l'approche psycho institutionnelle que défend la structure). Mais ce qui fait lien, c'est la place de la personne en situations de handicap, ou inscrite, plus précisément, dans un processus handicapant. C'est en ce sens, que ce travail peut être associé à une recherche à visée inclusive. Par la rencontre des différents acteurs (universitaires, partenaires, professionnels, personnes en situations de handicap et leur entourage), ce travail a eu comme objectif de rassembler, d'éviter les interstices liés aux spécialisations de chacun des acteurs. Il a mis en tension les enjeux de l'inclusion des personnes en situations de handicap, de manière plus générale, et tout particulièrement, par l'identification des facteurs environnementaux et de leurs interactions. Ainsi, la phase de recueil de données effectuée selon un mode de participation informatif, consultatif, a fait naître les projets de « refonte » du livret d'accueil avec un adolescent et de l'atelier participatif.

Le changement de perspective apparaît dans cette nouvelle conception de la recherche, et commence à se profiler dans le fonctionnement territorial des différentes instances ainsi qu'au niveau institutionnel, même si cela reste à l'état embryonnaire.

3.2.2. Un modèle issu d'un maillage culturel

M. Gordon, sociologue américain, a utilisé le terme de « sous-culture » afin d'identifier les sous-groupes issus d'une culture nationale commune. Son usage a, par la suite, été pensé pour qualifier des couches populaires, des groupes déviants, et plus tard, des classes d'âge comme l'adolescence. Ce qui est intéressant dans ce schéma, c'est le lien hiérarchique qui s'opère ou qui devrait, semble-t-il, s'opérer entre la culture dominante et les sous-cultures. Ce paradigme relationnel fait écho aux jeux relationnels qui s'instaurent entre les professionnels d'une même association.

Ainsi, nous pouvons identifier différentes strates : une culture associative, une culture ou appartenance institutionnelle et une culture propre à l'identité professionnelle. De manière très synthétique, l'association porte des valeurs, l'institution un mode de fonctionnement, et les professionnels, une éthique, une pratique.

Différents lieux, instances existent pour permettre la rencontre multiculturelle ou « plurispécialisée », dont l'objet commun est le projet du jeune. La « réponse accompagnée pour tous », portée par les 4 axes développés par M. S. Desaulle, est un enjeu collectif. Son gage d'efficacité réside dans un maillage culturel, permettant la mise en application de l'un des fondamentaux de la réponse accompagnée : le faire avec.

De nouvelles instances ont vu le jour, toujours dans une volonté affichée, mais difficilement mise en place, de participation pour tous. L'Institut pour la Démocratie en Santé a été créé en 2015 à l'initiative du Collectif Interassociatif sur la Santé (CISS), l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique (l'EHESP) et la Fédération Hospitalière de France (FHP). Sa mission s'oriente sur trois axes : la formation des responsables de santé sur les enjeux, méthodes et outils, la création d'un centre de ressources pour regrouper, partager et diffuser les connaissances sur les expériences et l'initiation de projets de recherches dans le domaine de la participation des usagers. Lors d'une rencontre devant conduire à une co-réflexion sur les initiatives existantes sur l'ensemble du territoire, sur les modalités de partage, sur la « *nécessaire transposabilité du médico-social vers le sanitaire* », et inversement, les spécialités de chacun des acteurs amènent à une forme d'unicité, dans l'objet commun de réflexion, et de divisibilité ou multiplicité dans les points de vue : chacun campant sur son savoir, son expérience. La participation même des acteurs devant penser la participation sociale des personnes en situations de handicap est malmenée. Elle fait écho aux pratiques professionnelles, aux cultures, aux appartenances qui, par manque de « passerelles », facilitent l'éventuelle cristallisation des processus handicapant. Il est clair que d'autres enjeux, notamment économiques et politiques, sont sous-jacents : ils ne seront cependant pas abordés dans ce travail. L'IPDS n'est qu'à ses débuts et semble entrevoir, derrière cette nécessité de penser un modèle économique facilitant cette participation, cette citoyenneté, l'urgence d'un modèle de pensée permettant la rencontre de l'autre, le partage des savoirs. Nous pouvons supposer que cette volonté est née de rencontres culturelles, avec par exemple le lien franco-qubécois¹⁷⁰. En effet, le changement de perspective est privilégié : comment passer de la démocratie sanitaire à la démocratie en santé ? Comment passer du paternalisme au partenariat avec le patient ? Le partage entre les secteurs, social, sanitaire et médico-social doit se mettre en œuvre afin de favoriser ce changement de

¹⁷⁰ Le modèle patient/partenaire.

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

perspective, véritable facilitateur de la participation sociale des personnes en situations de handicap.

3.2.3. La participation sociale : des professionnels aux usagers ou des usagers aux professionnels.

« *Même s'il est au centre d'un dispositif, à partir du moment où celui-ci n'est pas construit avec lui et pour lui, on ne répondra pas tant à ses besoins qu'à ceux de l'institution : il s'agit de renverser la perspective en développant des dispositifs innovants où ce ne sont plus les professionnels qui construisent les réponses et les parcours mais la personne qui construit son parcours avec les professionnels* ». L'ANAESM en soulignant que « *de nombreux professionnels ne se sentent pas concernés par la participation et considèrent qu'elle est mise en place principalement pour les usagers [et que] pour autant, il n'y a pas d'opposition de principe, des professionnels à la participation*¹⁷¹ », induit un nouveau mode de management au sein des établissements accompagnant les personnes en situations de handicap. La question de la formation, comme repérée notamment par l'IPDS, est un axe prioritaire. Lorsque la participation sociale est questionnée « à brule pour point » chez les professionnels, et mise en lien avec une éventuelle formation sur le sujet, certains considèrent que cela n'a pas lieu d'être. Cependant, en travaillant auprès d'eux au quotidien sur l'accompagnement des jeunes, et en évoquant certaines situations démontrant l'importance et les impacts de la participation sociale des jeunes mais également de la leur, conduit les professionnels à se questionner sur cette participation. Les expériences menées auprès de ces derniers paraissent en quelques sortes légitimées cette participation sociale, et ce besoin d'être informé puis formé.

A) Partager... Mais quoi ?

Permettre la participation est bien plus large que l'instruction, le soin, l'éducation ou la rééducation. C'est aussi partager une part du pouvoir, de l'action¹⁷². Partager devient alors un enjeu sociétal. Il s'agit alors de passer d'un modèle démocratique représentatif¹⁷³ à un modèle démocratique participatif¹⁷⁴. La question du sens reste majeure. Quel est le sens donné à la participation ? L'ANAESM, dans ses travaux, présente quatre niveaux de participation :

¹⁷¹ Synthèse ANAESM, La participation des usagers au fonctionnement des établissements et services sociaux et médico-sociaux, Saint Denis, 2014.

¹⁷² Meister A., La participation pour le développement, Paris, éditions économie et humanisme les éditions ouvrières, 1977, p. 129

¹⁷³ Modèle soignant/soigné

¹⁷⁴ Modèle patient/partenaire

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

- *« l'expression et la communication : les usagers font connaître leur avis, sans préjuger de la portée de cette action sur leur environnement.*
- *La consultation : les décideurs obtiennent de la part des usagers des éléments avant d'effectuer des choix.*
- *La concertation : les usagers et les décideurs participent à la recherche de solutions*
- *La codécision : usagers et décideurs partagent des décisions communes. »*

Le sens donné se pose notamment sur les instances dans lesquelles doit se travailler la participation sociale. Cependant, il est primordial de s'attacher au fond, d'identifier les éléments qui y sont travaillés et leurs impacts. En prenant l'exemple du CVS, est-il question d'informer ou de mettre en œuvre une synergie des compétences et des savoirs ?

Sur l'ITEP adolescent, les outils conduisant à la participation sociale ont su évoluer au gré de la conjoncture politique, avec en particulier, le rapport Piveteau (Zéro sans solution), la mission Desaulle et la loi de modernisation du système de santé, base légale du « dispositif ITEP », par son article 91. Mais également en lien avec les orientations institutionnelles, qui ont su travailler la participation des familles en élargissant leurs modalités d'accompagnement, en reconnaissant leur fonction parentale¹⁷⁵.

Permettre la participation, c'est aussi favoriser le débat public, même pour les plus jeunes. Trois exemples ont notamment marqué la vie associative :

- La participation d'un des adolescents à la Conférence Nationale de Santé
- La participation de D. Piveteau à une réunion de travail. Cette rencontre a eu comme objectif de favoriser l'échange entre les participants (enfants, familles) autour des thématiques concernant la place de l'utilisateur, son parcours de vie. Un échange s'est ainsi installé autour des pratiques, des besoins des jeunes et de leurs familles.
- M.S. Desaulle a également été conviée afin de donner une continuité à la rencontre avec D. Piveteau. Elle a rencontré les mêmes interlocuteurs. Chacun, adultes et enfants, a pu s'exprimer sur leurs parcours, leurs freins, leurs réussites. L'échange a pu s'opérer de façon spontanée, du fait d'un soutien préalable des professionnels.

Aller à la rencontre des jeunes et de leurs familles, c'est se mettre à hauteur, c'est comprendre leur réalité : un parcours de vie loin d'être linéaire. Permettre une authenticité dans le discours, c'est anticiper la place des professionnels, leur posture afin d'impulser une co-réflexion familles/jeunes/professionnels.

¹⁷⁵Création d'un pôle parentalité
Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

Cependant, malgré des tentatives de participation, la question de la pérennisation interroge. L'ITEP accompagne des enfants, adolescents et jeunes adultes présentant des difficultés psychologiques, lesquelles peuvent s'exprimer par des troubles du comportement. Comme nous avons pu le démontrer, le poids de l'étiquette reste important : les familles souhaitent rendre délébile ce stigmat, laisser derrière elles ces expériences qui ont pu être très douloureuses et handicapantes dans leur vie sociale. Alors, malgré des expériences positives de participation, comment faire émerger le désir de participation ?

B) L'atelier participatif : « L'Après »

« Quand un enfant doit acquérir le statut d'adulte, il entre pendant un temps déterminé dans une phase liminale où, détaché par un rite de l'état d'enfance, il subit une préparation à la vie adulte. Avant de naître à une sorte de nouvelle vie, il subit une mort sociale temporaire, faite pour permettre cette mutation, quasi ontologique. Cette phase de seuil terminée, il entre dans le statut d'adulte, grâce à de nouveaux rites de passage. ¹⁷⁶ »

Comme précédemment mentionnée, cette recherche a voulu s'ancrer sur la participation des jeunes. L'idée d'un groupe est venue des jeunes eux-mêmes. Le groupe est un outil éducatif, thérapeutique, pédagogique régulièrement employé par les professionnels de l'ITEP, et connu par les jeunes. Cependant, il n'était pas question de proposer un groupe comme ils peuvent le connaître, mais plutôt comme un temps d'échange, durant lequel l'appartenance à un des éléments du trépied¹⁷⁷ n'est pas nécessaire. Le groupe a plutôt une vocation à permettre un échange libre, sans enjeu relationnel, sauf celui de l'adulte à un jeune mineur : il a donc pris modèle sur le fonctionnement d'un « atelier participatif ». Le projet de l'atelier participatif¹⁷⁸ a été proposé en réunion d'équipe. Après une présentation, le projet est devenu commun, car porté par l'équipe. La participation d'un professionnel s'est décidée comme pour les jeunes, sur la base d'un volontariat. Un temps commun a été alloué à sa réflexion, son élaboration. Les jeunes, à qui l'atelier a été proposé, ont été identifiés par l'équipe éducative.

Lors du premier atelier, trois jeunes étaient présents, ainsi que l'animatrice et l'observatrice. En raison de mouvements sociaux, la rencontre ne s'est pas déroulée comme envisagé au début, sur l'extérieur. Les participants sont restés sur l'institut et se sont regroupés dans le réfectoire. Il a fallu à peu près 5/10 minutes avant de véritablement démarrer l'échange : un des jeunes ayant été « perturbé » par son aventure lors de la manifestation. Les jeunes ont, par la suite, été déconcentrés par les boissons et

¹⁷⁶ Stiker H. J., op. cit., p. 263

¹⁷⁷ Thérapeutique, Educatif et Pédagogique

¹⁷⁸ Annexe III

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

les « goûters », posés au centre de la table. La discussion a commencé par présenter l'historique de cet atelier : quelles sont les raisons qui ont conduit à proposer un atelier participatif. Ils ont exprimé leur étonnement par rapport au fait que le projet soit basé sur des éléments qu'ils ont rapportés lors d'entretiens. Un temps a ensuite été accordé afin de définir le nom de cet atelier participatif. Une décision collégiale a ainsi statué sur « L'Après » (en référence avec tout ce qui peut se dérouler après l'ITEP, après l'adolescence, ...).

La discussion a continué sur ce qu'ils pouvaient relier à la thématique « Devenir adulte ». La question du travail est venue très rapidement : un des participants, exprime des difficultés à préciser sa pensée (il suit le mouvement en quelque sorte), un deuxième associe plus la question du travail avec les papiers administratifs (« *et que c'est compliqué* ») et le troisième met en lien le monde du travail avec « *l'appartement, la copine* ».

Dans un deuxième temps, ils expliquent que leur accompagnement à l'ITEP est vécu de manière très différente suivant leur situation. Le rythme est très différent : le premier explique qu'il souhaitait faire des stages dès le début, on lui aurait répondu « *plus tard, plus tard* ». C'est, toujours selon le jeune, seulement cette année, qu'il a fait plein de stages, « *d'un coup* ». Un autre jeune dit ne pas arriver à percevoir de changement de rythme, qu'il suit à l'ITEP et sur les lieux de stages ce qu'on lui demande. Quant au troisième, il explique être arrivé sur l'ITEP de manière « particulière », qu'on l'a rendu « *civilisé* » et que la troisième année, il a ressenti beaucoup de pression face au travail, au stage. « *Une troisième année boostée, sous pression* », avec un sentiment d'enjeux importants, le rassurant peu, vraisemblablement.

Par la suite, du fait d'agitations entre les jeunes, la discussion a dévié sur le harcèlement au travail. Nous leur avons demandé quelles instances existaient pour accompagner les personnes face à de telles situations et avons fait le lien avec la vie sur l'ITEP. Certains moyens pouvaient être sollicités en cas de besoin (le répondant, le conseil Tom, le CVS, ...). Un temps a également été consacré sur les pairs. Même si les deux adultes présents ont envisagé d'inviter d'anciens jeunes, l'idée est venue très librement d'un des jeunes, reprise par ces deux autres collègues. Ils ont ainsi proposé des noms. Avant de conclure, nous avons proposé d'effectuer ensemble une petite synthèse de notre rencontre : le premier : « *qu'est-ce qu'on va faire plus tard ?* », le deuxième, « *autour du monde professionnel, du logement, de la famille, des relations ; comment travailler les stages à l'ITEP, car j'ai vraiment ressenti une pression assez importante cette année sur le travail et l'autonomie que je devais prendre* ». Le troisième fait part de sa difficulté pour retranscrire notre échange : les deux autres jeunes viennent à son aide. L'agitation présente sur cette première rencontre est expliquée par les jeunes eux-mêmes : « *lorsque nous serons à l'extérieur, nous serons plus calme, là on est à l'ITEP.* » C'est en effet, ce

que la deuxième rencontre¹⁷⁹ a pu corroborer : une posture plus adaptée qui peut également s'expliquer par un intérêt partagé, par l'objet de ces rencontres, et des prises de décisions communes.

L'atelier a également été pensé et travaillé après la première séance, sur des temps plus informels ou sur d'autres instances, par les jeunes. Ainsi, une éducatrice, en accompagnant un des jeunes participant chez lui, recueille son avis sur l'atelier : « *C'est la première fois que je me pose et qu'on me pose la question sur ce que je comprends de la dimension professionnelle !* ». Lors du CVS, un des adolescents présente l'atelier participatif en expliquant qu'il est né de leurs interrogations et que les professionnels s'en sont servis pour en faire un projet.

Pour les jeunes participants, le premier bénéfice semble avoir été le sentiment d'écoute et de valorisation de leur parole. Ils commencent à identifier leur potentiel, leur capacité d'agir et sont force de proposition concernant leur projet, leur devenir. M. Laforcade, directeur général de l'Agence Régionale de Santé Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes souligne que « *chaque établissement crée les conditions pour être dérangé par l'usager* » et qu'il est nécessaire de « *Mettre en œuvre dans les établissements des pratiques souples et adaptées individuellement aux personnes accueillies, de donner la parole aux personnes directement concernées en partant du postulat qu'elles savent ce qui est nécessaire pour elles : les associer dans les décisions à prendre pour ce qui les concerne.*¹⁸⁰ ». La participation sociale œuvre pour la singularité et la différence mais elle se trouve confronter à un conflit entre le « *j'ai le droit de ...*¹⁸¹ » et le « *j'ai besoin de ...*¹⁸² ». L'atelier « L'Après », à son humble niveau, présente ainsi un objectif commun aux participants qui est, comme a pu le préciser H.J. Stiker dans son ouvrage *Corps Infirmes et Société*, « *La coexistence et la co-reconnaissance des particularismes dans un même espace commun [...].*¹⁸³ »

¹⁷⁹ Au moment de l'écrit de ce mémoire, seule la première séance a pu être évaluée.

¹⁸⁰ V. Larmignat, La participation des usagers. Déjouer les pièges de la rhétorique, AHS 25 janvier 2002.

¹⁸¹ L'égalité de traitement, les prestations identiques pour tous.

¹⁸² Reconnaissance des besoins particuliers de chacun.

¹⁸³ Stiker H. J., op. cit., p. 271.

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

Conclusion

La culture comme fil conducteur, en plus de la liminalité, s'est imposée au cours de la recherche. La question de l'héritage culturel ? en lien avec le développement humain ? a permis de mettre en évidence les relations d'influence sur la construction identitaire des adolescents, et plus précisément, des adolescents emprunts à des difficultés psychologiques, voire à l'émergence de troubles psychiques. Mais, c'est également, la dynamique sociétale, l'évolution des rôles et codes sociaux qui, en définissant le « devenir adulte », créent des facilitateurs et des obstacles à ce « passe-âges ». Ainsi, suivant des facteurs spatio-temporels, certaines difficultés deviennent de véritables limitations aux yeux de la société et conduisent, dans une volonté d'inclusion de la différence, à une inégalité dans la participation sociale, dans la citoyenneté.

Cet écrit, par sa bibliographie notamment, a témoigné de cette nécessité de se nourrir de toute culture, même de celle qui nous semble la plus éloignée. Parler de handicap psychique en s'appuyant sur des auteurs tels que R. Murphy peut paraître singulier. Son approche de la liminalité est transversale à toutes situations de handicap, tout dépend du contexte. Cependant, je nuance son propos, lorsqu'il précise que, du fait de son expérience, il rejette l'analyse du handicap comme sous-catégorie de la déviance. En effet, même si la personne ne choisit pas de naître paralysée, l'adolescent en ITEP, malgré des comportements qualifiés de déviant, n'a pas choisi de naître dans un environnement « maltraitant ». Il semble ainsi se dégager une joute encore présente aujourd'hui entre les modèles médical et social du handicap. Le risque n'est-il pas de hiérarchiser les différents « types » de handicap ?

L'objectif du stage, « *participation au travail d'élaboration d'un service d'accompagnement pour les 16-25 ans* », a mis en évidence certaines difficultés quant à l'élaboration de ce projet : le territoire d'intervention, le public accueilli, le type d'accompagnement proposé, spécialisation ou non du service, etc. Mais au-delà, c'est posé la question de la réponse adaptée aux besoins du jeune. En partant sur une déconstruction du projet, la réflexion s'est orientée vers le spécialisé, en opposition à l'ordinaire, au droit commun, « porte-parole » de la normalité. Les instances de réflexion à l'extérieur ou en interne ont présenté des points de convergence mais également de divergence. La culture, en lien avec les identités professionnelles, institutionnelles, etc., est alors apparue comme un élément favorisant ces situations d'entre-deux. L'appartenance à un groupe de sachant

spécialisé peut handicaper le projet de vie global du jeune par manque d'ouverture, par manque de rencontre et de partage. La question du processus d'acculturation non abouti se pose aussi bien pour ces adolescents dans le passage à la vie adulte que pour les professionnels.

L'ANESM, dans sa synthèse concernant la participation des usagers, évoque six points clefs. L'un d'entre eux pointe la place des professionnels, sur leur connaissance des instances favorisant la participation sociale, sur leur regard sur l'expertise des personnes accompagnées notamment. Cependant, derrière la participation recherchée des personnes accompagnées, il s'agit de réfléchir sur celle des professionnels. L'institution dans laquelle s'est effectué ce stage a permis ce constat par son ouverture, sa modernité réflexive. En effet, les professionnels accompagnant ces futurs adultes montrent une mobilité dans leur pratique, une souplesse et une capacité d'adaptation dans et hors les murs. Ils ont ainsi pu démontrer que la fluidité du parcours pouvait être mise en lien avec leur mobilité.

Cependant, à l'aube de cette volonté altruiste, d'autres freins apparaissent et font ressurgir les différentes appartenances politiques et institutionnelles, en particulier sur la question de l'inadaptation du cadre administratif et financier. Des réflexions sont en œuvre et permettent d'entrevoir quelques réponses, avec notamment le projet SERAFIN PH.

Le DITEP, du fait d'une expérimentation réussie, présente des solutions à ce maillage culturel ainsi qu'à cette fluidité des parcours. Néanmoins, les mises en œuvre précipitées, comme peuvent l'être perçues la légalisation du dispositif ITEP par la loi « santé » ou encore à moindre échelle, la création d'un SAVS pour les 16-25 ans, peuvent engendrer la cristallisation de certaines situations liminales. « Les résistances culturelles et les obstacles organisationnels sont encore nombreux » et peuvent favoriser ces entre-deux. Les professionnels doivent d'abord se rencontrer pour partager ensuite avec la personne accompagnée. Il est ainsi question d'un nouveau modèle de management, une culture de la participation, dont les responsables de structures doivent se saisir. « *La co-élaboration d'actions concrètes, entre professionnels et usagers, donne du sens à la participation* »¹⁸⁴.

Le changement de regard, le changement de perspective, les regards croisés semblent être une première étape dans la recherche de solutions aux ruptures de

¹⁸⁴ Synthèse ANAESM, La participation des usagers au fonctionnement des établissements et services sociaux et médico-sociaux, Saint Denis, 2014

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

parcours. Ce changement doit s'opérer dès le début, et cela commence par la formation, la recherche. Les professionnels auprès desquels j'ai pu effectuer la recherche en sont venus au même constat : être formé à la participation sociale.

L'Institut pour la Démocratie en Santé en fait une de ses priorités. Les collaborations franco-québécoises insistent également sur ce changement de culture. La question de la transposabilité, du partage, d'une dynamique interculturelle est essentielle. Des innovations existent tant dans le domaine social, sanitaire et médico-social. Mais le partage semble compliqué. Durant la formation, certains de mes collègues et moi-même avons participé à l'élaboration d'un projet porté par le collectif handicap 35 dans le secteur sanitaire. Notre ouverture nous a conduit outre-Atlantique et nous a permis de découvrir le modèle patient/partenaire, issu d'une démarche qui est partie d'un engagement voire d'une forme de militantisme et qui s'est transformée en démarche inclusive. V. Dumez¹⁸⁵, en qualifiant la recherche à visée inclusive de processus d'innovation naturelle dans lequel les « co¹⁸⁶ » ont une place majeure, présente le caractère systémique des pratiques et propose un réel partenariat entre la recherche, le professionnel et le patient. Ce modèle ne doit pas s'enfermer dans le champ sanitaire et doit initier de nouvelles pratiques dans le médico-social. Il s'agit également de coordination. Les différents protagonistes témoignent de leurs attentes, mais reste, à ce jour, la question du liant.

Passer d'une démocratie représentative à une démocratie participative devient un véritable enjeu politique. Ainsi, d'autres questionnements émergent : celui de la différence et de la complexité, avec comme arrière-plan, non pas le bien être individuel mais un bien être sociétal. La liminalité sur le plan individuel et sur le plan social permettrait l'équilibre de notre société.

Ce travail a, ainsi la prétention, non pas de poser un regard accusateur sur notre fonctionnement sociétal face à la différence, et en particulier face aux difficultés de ces adolescents dans leur construction identitaire malgré des difficultés psychologiques, mais de s'interroger sur la relation du spécialisé et de l'ordinaire. Il s'agit de permettre au « spécialisé » devenu courant de ne revêtir qu'un caractère exceptionnel, et ce, dans l'objectif, non pas d'éradiquer les situations liminales, mais d'en faire des situations liminales transitoires, et non une fin en soi. Le langage a ainsi une part importante dans l'inclusion, la participation sociale. Nommer, c'est identifier, poser un regard sur l'autre. Le langage participe ainsi au phénomène de cloisonnement. Pourquoi ne pas s'autoriser à

¹⁸⁵ F. Laverdière, V. Dumez - Le projet d'orientations du MSSS sur le partenariat avec l'utilisateur et ses proches... et en partenariat, Colloque Montréal – 24 novembre 2015

¹⁸⁶ Co réflexion, co participation co leadership

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique

renommer nos dispositifs : un SAVS pouvant évoluer vers un Service d'Accompagnement à la Majorité et à la Citoyenneté ?

Deux interrogations émergent :

- La réponse aux besoins est perçue comme un filet de sécurité, mais quel en est le véritable bénéficiaire ?
- Le défi d'une réponse non stigmatisante par le droit commun : mais jusqu'où l'ordinaire peut-il supporter la différence ?

V. Cobigo, lors de son intervention sur la recherche inclusive, a posé la question suivante : « *êtes-vous prêts à adapter votre échéancier pour accommoder l'équipe ?* »

La réponse affirmative semble instinctive. Cependant, j'ai noté, malgré une volonté affirmée de s'inscrire dans une dynamique inclusive, que le facteur temps pouvait nous éloigner de cet objectif. L'exemple même du stage est pertinent. J'ai débuté cette recherche par une volonté de témoigner de compétences en termes d'élaboration de projet, de sa mise en place. Un objectif très individualiste, avec l'obtention d'un diplôme à la clé. Un dilemme s'est posé : soit, je décide de prendre le risque de proposer un projet « clé en main », soit, je pars de ce projet, je le déconstruis en proposant une autre forme de diagnostic, via l'atelier participatif, et donc de me limiter à un projet moins ambitieux, ... mais plus enrichissant, plus formateur et certainement plus inclusif.

J'ai pu articuler la réalité du terrain aux apports théoriques du M2 SHPS et réfléchir sur ma pratique : le concept d'inclusion, de participation sociale devient une valeur, une éthique, façonnant un positionnement professionnel voire citoyen.

« Alors, oui, je suis prête à adapter l'échéancier pour accommoder l'équipe et permettre un partage du savoir chercheur/professionnel/personne accompagnée ! »

« Jamais sans le patient ! », jamais sans la personne handicapée, c'est s'inscrire dans une recherche, dans une pratique à visée inclusive en adaptant une posture participative, afin de permettre à ces adolescents de s'inscrire pleinement dans leur rôle citoyen !

Bibliographie

OUVRAGES

- J.-L. Amselle, Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs (1990)
- H. S. Becker - Outsiders – études de sociologie de la déviance - éditions A. M. Métailié – Paris – 1985
- Dir. S. Canat, H. Benoit en partenariat avec Gilles Gonnard, Président de l'AIRe, Les dispositifs Itep en devenir, La nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation revue internationale, n°67 – Novembre 2014
- D. Castiel – Solidarité, précarité et handicap social – Presse de l'EHESP 2010
- S. Ebersold - L'invention du handicap – la normalisation de l'infirmes – CTNERHI 1992
- E. Fillion, I. Ville, J.-F. Ravaud, Introduction à la sociologie du handicap, Histoire, politiques et expériences – Essai – mai 2014
- P. Fougeyrollas, La funambule, le fil et la toile : Transformations réciproques du sens du handicap, Editions presse université de Laval, 2010
- O. Galand - Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations, R. franç., 42-4, 2001, 611-640
- C. Gardou – Le handicap au risque des cultures : variations anthropologiques 1 – Eres – 2014
- J. Gendreau, L'adolescence et ses « rites » de passage », Didact éducation Presses universitaires de Rennes, 1999
- E. Goffman - Stigmate - Les usages sociaux des handicaps – les Editions de Minuit – 1975
- J. M. Lhuillier – Le droit des usagers dans les établissements et services médico-sociaux, Presses de l'EHESP, 2015
- R. Murphy - Vivre à corps perdu -terre humaine/poche, 1993
- Sous la direction de S. Paugam - L'exclusion l'état des savoirs – Handicap et exclusion. La construction sociale du handicap. STIKER Editions la découverte 1996
- H. J. Stiker, Corps infirmes et société, Dunod, 2013
- A. Thiercé, Histoire de l'adolescence (1850-1914), Belin, 1999
- C. Wacjman, Adolescence et troubles du comportement en institution, 3^{ème} édition, DUNOD, 2011

ARTICLES

- Actualités sociales hebdomadaires 28 août 2015 – n°2922 - Handicap – être élève en établissement médico-social : une gageure ?
- C. Sédrati-Dinet, Les ITEP, fers de lance de la coordination des parcours, ASH n° 2956, 15 avril 2016, p. 23.
- http://www.scienceshumaines.com/feu-les-nouveaux-mouvements-sociaux_fr_22192.html
- <https://www.cairn.info/revue-hypotheses-2000-1-page-121.htm> - C. Courbot, « De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire. Petite histoire d'un terme connoté », *Hypothèses* 1/2000 (3), p. 121-129
- E. Morin. L'interview dans les sciences sociales et à la radio-télévision. In: *Communications*, 7, 1966. Radio-télévision : réflexions et recherches. pp. 59-73. doi : 10.3406/comm.1966.1095 http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_7_1_1095
- Y. Laberge, « FIRTH R., *Symbols, Public and Private* », *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], 45-1 | 2014, mis en ligne le 04 août 2014, consulté le 19 mars 2016. URL : <http://rsa.revues.org/123>
- Entretien par Gérald Marie-Luce, avec Héritier Françoise, « Entretien avec Françoise Héritier. », *Corps* 1/2010 (n° 8) , p. 5-12
URL : www.cairn.info/revue-corps-dialecta-2010-1-page-5.htm.
DOI : 10.3917/corp.008.0005.
- J. H. Déchaux, *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte, « Repères », 2009, 128 pages.
Lien : <http://www.cairn.info/sociologie-de-la-famille--9782707158031.htm>
- C. Baudelot, « Devenir adulte en Europe », *La Vie des idées*, 4 mars 2008. ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Devenir-adulte-en-Europe.html>
- <http://www.unafam.org/-Le-handicap-psychique-.html>
- http://www.scienceshumaines.com/les-rites-de-passage_fr_1079.html Les rites de passage, N. Journet – publié le 01/01/2001
- Ethique et Santé – publication trimestrielle – vol. 10 – N°2 – Juin 2013 – P.66
Définition d'un concept : approche anthropologique du rite de passage – M.C. LENEVEU
- <http://www.riph.gc.ca/mdh-pph/les-concepts-cles-du-mdh-pph/les-habitudes-vie>
- http://www.ars.guyane.sante.fr/fileadmin/GUYANE/fichiers/ARS_Guyane/etudes_et_publications/depliant_enquete_es_handicap_light3.pdf
- M. Calvez, Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité, *Sciences sociales et santé*, 1994
http://www.persee.fr/doc/sosan_0294-0337_1994_num_12_1_1283
- Lê Thành Khôi. Dimension historique de l'éducation. In: *Tiers-Monde*, tome 6, n°22, 1965. Éducation et développement. pp. 335-356
http://www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1965_num_6_22_2105
- <http://www.riph.gc.ca/fr/node/1076>

MEMOIRES/THESES

- J.-L. Blaise, *Liminarité et limbes sociaux : une approche anthropologique du handicap*
- E. Dallée-Vinçon, « Les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le travail social : de la prévention des risques à l'innovation des pratiques sociales dans l'accompagnement des adolescents en milieu scolaire », DEASS, 2010

CONFERENCES

- B. Cyrulnik, conférence « Pourquoi tant de honte chez l'adolescent ? », Aubagne, 2009
- Groupement International Francophone pour la Formation aux Classifications du Handicap, Colloque Xème anniversaire du GIFFOCH – « Participation et qualité de vie des personnes handicapées : ouvrons le dialogue » - Rennes, 08 et 09 octobre 2015
- V. Cobigo La recherche à visée inclusive avec des personnes ayant une déficience intellectuelle, visio conférence, université d'Ottawa – janvier 2016
- F. Laverdière, V. Dumez - Le projet d'orientations du MSSS sur le partenariat avec l'usager et ses proches ... et en partenariat, Colloque Montréal – 24 novembre 2015

TEXTES LEGISLATIFS

- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées
- Convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée en 2006 par l'assemblée générale des Nations Unies et entrée en vigueur en 2008
- Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées
- LOI n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance
- Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques
- Circulaire interministérielle du 14 mai 2007 relative aux instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et à la prise en charge des enfants accueillis
- Loi du 02 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale

RAPPORTS

- J. Toubon, défenseur des droits, G. Avenard, défenseure des enfants, « Handicap et protection de l'enfance : des droits pour des enfants invisibles », Rapport 2015 consacré aux droits de l'enfant
- D. Piveteau, Conseille d'Etat, « « Zéro sans solution » : Le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches », Rapport Juin 2014
- Synthèse ANAESM, La participation des usagers au fonctionnement des établissements et services sociaux et médico-sociaux, Saint Denis, 2014

CLASSIFICATIONS

- Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé version pour enfants et adolescents Organisation mondiale de la Santé 2007

- Sous la direction de R. Misès, Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent – R-2012 : Correspondances et transcodage ➤ CIM 10, 5^{ème} édition, Presse de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique – 2012

DICTIONNAIRES/ENCYCLOPEDIES

- Le dictionnaire des sciences humaines – sous la direction de J. F. Dortier –éditions sciences humaines – 2004
- Encyclopaediae Universalis – Corpus 11, Paris, 2002

Liste des annexes

ANNEXE I Exemple de grille d'entretien

ANNEXE II Entretien de Serge

ANNEXE III Le projet atelier participatif

EXEMPLE DE GRILLE D'ENTRETIEN

Entretien jeunes en ITEP

- ❖ Qu'est-ce qui te définit ? (identité- origine-rôle-groupe)
- ❖ Quels ont été les moments importants pour toi ?
- ❖ Qu'est-ce que la famille pour toi ?
- ❖ Qu'est-ce que l'école pour toi ?
- ❖ Comment es-tu arrivé en ITEP ?
- ❖ Quel est ton lieu de vie ?
- ❖ Quels sont tes rapports avec les autres jeunes en ITEP (comportement « ITEPIEN ») ?
- ❖ Qu'est-ce que tu comprends à l'accompagnement que te proposent l'ITEP et les autres acteurs (école, ASE, PJJ, hôpital de jour, ...participation instances, PPA) ?
- ❖ Te considères-tu en situation de handicap ? (quels sont les moments où tu te sens le plus en difficulté ?)
- ❖ Comment vois-tu ton avenir et comment souhaites-tu y participer ?

ENTRETIEN DE SERGE

Pouvez-vous vous présenter ?

Je m'appelle Serge. J'ai 21 ans, bientôt 22 à la fin de l'année. J'ai eu mon CAP cuisine. Je suis cuisinier traiteur, là je suis en période d'essai (rires) pour un CDI de 39h00. C'est important.

Parler moi de votre famille

J'ai deux grandes sœurs, maintenant qui ont 25 bientôt 26 et l'autre qui est sur sa trentaine d'années. Euh deux nièces bientôt trois nièces et un neveu (rires) Et puis bah mes parents, ben voilà je les connais depuis que je suis né (rires). Ma mère a 49 ans et mon père va avoir 51 ans. Il travaille toujours, chez XX et ma mère à XXX, emballage/étiquetage. J'habite chez mes parents.

Et vos sœurs ?

Non mes sœurs sont euh, il y en a une qui est partie du côté de Laval qui vit avec son copain et mon autre sœur qui vit seule de temps en temps (soupir). Elles travaillent toutes les deux : une de mes sœurs qui est vendeuse à Rennes et l'autre qu'à fait plein de CAP que je ne me rappelle plus le nom. Un CAP coiffure et pour l'instant elle ne travaille pas (rires).

Votre famille est originaire de la Bretagne, de Janzé ?

Nous ne sommes pas du tout bretons.

Pouvez-vous me raconter votre parcours ?

Ma mère est de Bourges, mon père est des Yvelines, moi aussi et mes deux sœurs, je ne sais pas. Mon père a été muté en Bretagne et moi avant je faisais des crises d'asthme à cause de la pollution de Paris. Donc, j'allais souvent à l'hôpital à cause de ça. L'air de la campagne quand j'allais chez mes grands-parents ça me faisait du bien, voilà.

Et donc vos grands-parents ?

J'ai des grands-parents maternels qui sont à Rix sur Belon dans le Finistère, du côté de Quimper, Quimperlé : c'est plus connu. Et mes autres grands-parents qui habitent au petit fougerais vous voyez où c'est. Et j'ai une cousine qui est restée en région parisienne. Voilà. Je l'ai vu que deux fois depuis mes 2/3 ans.

Pouvez-vous m'expliquer la ou les raisons de votre parcours en ITEP ?

Euh... Beaucoup de troubles du comportement. Enfin, c'est, euh, la psychiatre de l'ITEP qui a dit que j'avais une hyperactivité. Donc, depuis que je suis tout petit, je suis hyperactif, depuis que je suis rentré à l'école. Je ne suivais rien, je ne faisais que des bêtises. Une grosse bêtise en maternelle que mes parents m'ont racontée. J'en suis pas fier non plus (soupir/rires). Je ne suis pas fier de mes bêtises, mais bon voilà, c'est la vie. La maîtresse m'a donné une tape sur la main et moi je lui ai foutu une baffe. Bon, c'est les petits, voilà, ils ont souvent des petits gestes mais bon ça a commencé là après j'ai pas été vraiment violent plus que ça lorsque j'étais à l'école. Surtout avec l'une de mes grandes sœurs que je me battais, on rigolait mais on se battait. Rires

Et aux primaires vos difficultés ont continué ?

Après bah, je ne sais pas, ça ne devait pas être des grosses bêtises par ce que mes parents ne me l'ont pas rappelé. Mais voilà, je n'écoutais pas à l'école, je faisais que l'idiot, je ne notais aucun de mes cours. Mes parents, lorsque j'étais petit, avaient essayé de me faire rentrer en institut pour en dessous des 11 ans en ITEP mais ça a été refusé. (Silence). Je ne sais pas pourquoi. Et il n'y a

qu'une seule année où je n'ai pas fait de bêtises. J'étais avec une maîtresse qui savait comment me gérer. J'étais une seule année, je me rappelle, c'était en CM2, non en CM1, que j'écoutais tous ces cours, que j'écrivais, que je m'appliquais je faisais tout.

D'après vous qu'est ce qui explique ce changement de comportement ?

Mes parents me disaient qu'elle était très attentionnée avec moi. Parce qu'elle voyait quel genre j'étais et donc du coup bah voilà ... peut être une expérience personnelle, ou d'autre chose.

Avant votre accompagnement en ITEP, aviez-vous un suivi en CMPP, ou en libéral (orthophoniste, psychologue, ...) ?

Je crois que quand j'étais plus jeune, avec mes parents et mes deux sœurs, on a été voir un psychologue, et euh, je suis pas sûr.

A la maison, ça se passait comment ?

Euh, bah, c'était, vu que je faisais des bêtises à l'école, je me faisais gronder à la maison, donc j'étais pas content. Une fois il y avait un porte manteau accroché à la porte, bah, je l'ai arraché. (Silence). Après voilà !

Vous arriviez à écouter vos parents ?

Humm, quand j'étais petit, je les écoutais mais je ne les suivais pas. Je les écoutais attentivement mais ça bougeait dans ma tête. Avec une de mes sœurs, je me battais, mais par contre, avec l'autre, c'était tout le contraire. Donc elle faisait l'intermédiaire. Je suis le dernier, on dit souvent le chouchou, mais, ... voilà. Trop de problèmes avec moi me disaient mes parents donc...Après c'est des enfants, chaque enfant est différent.

Vous avez redoublé des classes ?

Non jamais. En fait, j'écrivais pas mes cours, ou je n'arrivais pas à les faire, ou je n'étais pas motivé, par exemple en français, les rédactions je ne les faisais pas. Même au jour d'aujourd'hui, je déteste écrire. Mais les profs voyaient que je faisais que je connaissais voilà, ça passait juste. Après, il n'y avait qu'une seule matière où j'étais sage, où j'écoutais tout bien : c'est les mathématiques. Du coup, c'est ça qui me faisait passer le plus souvent à la classe supérieure.

Vous rappelez vous à quelle classe vous avez été pris en charge à l'ITEP ?

A la fin de ma 6^{ème}, j'avais 11 ans. J'allais avoir mes 12 ans. Du coup, le proviseur n'en pouvait plus. Enfin, il ne me voulait plus et ils ont fait le dossier avec mes parents.

Vous aviez déjà été exclu du collège ?

Bah temporairement, je ne crois pas. Bah après exclu définitif au collège avant de venir à l'ITEP. Toujours plein de bêtises, une fois il y avait un garçon qui m'avait tellement énervé, je ne sais plus pourquoi il m'avait énervé, mais je lui ai foutu un coup de poing après les bêtises de jeunesse quoi, sinon c'était les extincteurs, alarme incendie, une fois le pot de peinture dans le visage de la prof d'arts plastiques, ...

Et vous vous rappelez ce qui explique ces passages à l'acte ?

Parce que je n'avais pas ce que je voulais. Ou alors je voulais faire le mariol, amuser la galerie. Maintenant, je fais mais autrement, (rires) donc voilà.

L'ITEP vous y êtes resté combien de temps ?

5 ans, de mes 11 ans à mes 16 ans.

Et après l'ITEP, vous avez été orienté vers un SESSAD ou vers un autre service d'accompagnement ?

Ça a été un arrêt. A mes 16 ans, j'étais en MFR, je passais un CAP Cuisine. J'étais à ma première année. Du coup, plus ça allait plus, bah, il laissait du lesté et tout ça et à la fin de l'année bah ça c'est fini.

Comment c'est passé l'entrée en ITEP ? Quel souvenir vous vient à l'esprit ?

Le gîte de Tremlin. Il y avait L., A., je crois que c'était tout ou d'autres éducateurs qui venaient de temps en temps. Et du coup, bah, on faisait des activités, ils voyaient comment on était, je pense, donc voilà. J'ai été en internat pendant deux ans. Ou trois, je ne sais plus. La séparation ne me faisait ni chaud ni froid. Voilà. Je les voyais tous les week-ends. Je connaissais les voyages, on m'avait expliqué une fois, je faisais tous les jours, enfin pas tous les jours mais dès que je pouvais. Au début, mes parents m'amenaient, et après, je prenais le train et les transports en commun. Avec l'ITEP, je suis retourné au collège à ... et j'ai été renvoyé. J'ai demandé à finir ma 6^{ème} par ce que je voulais la finir et j'ai fait un ou deux mois en 5^{ème} et j'ai été renvoyé. Parce que ça m'énervait. J'ai fait des bêtises aussi là-bas, j'en ai fait quelques une aussi. J'ai tapé des profs : après, je ne trouve pas que c'est une bêtise. A un moment, je me lève de la table, car la prof me dit de sortir. Du coup, je me lève et je me prends le coin de la table et, réflexe de jeune, je dis « putain ». Sauf que la prof l'a pris pour elle, elle m'a dit de me rasseoir, et elle a demandé à un autre élève d'aller chercher le directeur. Du coup, ça en plus. Sinon non ... euh si en plus des bêtises, euh, que je faisais pas grand-chose en cours, je n'étais pas attentif, il fallait que je bouge. Je voulais pas aller en sport mais il fallait que je bouge, je ne pouvais pas rester assis sur une chaise à écrire, à écouter sur une chaise. Du coup, on m'a dit de continuer mes cours ici avec un niveau de base de 6^{ème} ou de 5^{ème}. Du coup, les maths j'arrivais facilement au niveau de 4^{ème} 3^{ème}, sinon le français ça allait à peu près. Par contre, ce que je trouve dommage il n'y avait pas de cours d'anglais, parce que dans mon CAP, j'avais besoin d'anglais, sauf que, bah, qu'il sait passer 4 ans entre le moment où j'ai arrêté le collège et celui où j'ai passé mon CAP. J'avais quelques petites notions, mais voilà, c'est un truc qui aurait pu me faire échouer mon CAP. Si d'autres jeunes ont l'intention de faire du commerce ou autre chose, bah, il faut des notions en anglais, il faut quand même garder un niveau quoi.

Comment se passait le lien entre vos parents et les éducateurs de l'ITEP ?

Mes parents, quand ils voulaient avoir des infos, ils prenaient un RDV. Au bout de trois ou quatre ans, ils connaissaient tout le monde. J'ai vu deux ou trois directeurs passer avant (rires) donc voilà, j'ai vu plusieurs éducateurs passer ils me disaient, tu es l'ancien ici (rire) j'ai dit ben ouais !

Les liens se sont améliorés au sein de la famille avec l'accompagnement proposé par l'ITEP ?

Avec mes sœurs, même après l'ITEP on se chamaillait. Sauf que la séparation, elle est partie de chez mes parents, j'ai récupéré sa chambre et quand elle est revenue, bah voilà, quoi, entre temps, on était très complice aussi, quand je rentrais le week-end, on avait des secrets qu'on ne disait pas à mes parents. Au jour d'aujourd'hui, on s'insulte, on ne se tape pas dessus, car si je lui tape dessus je lui fais très mal. On s'insulte peut-être, mais on reste frère et sœur. Avec mes parents, je ne sais plus, je me faisais souvent gronder car je ne faisais rien chez moi, plein de trucs, je ne sais plus. Avant, j'avais peur de mes parents, maintenant, j'en ai moins peur. J'ai toujours du respect avec mes parents, mais avec ma mère, voilà, quand je suis tout seul avec elle, c'est sur des fois, je ne m'en rends pas compte, mais je lui parle mal, alors elle me dit et pourtant je lui dis je te

parle normalement, et bien non tu me parles très mal. Pour moi, je parle normalement, après il y a la façon de dire, il y a les mots, l'expression du visage, il y a plein de trucs qui désignent une émotion, ou une façon de dire la chose. Donc voilà, c'est sûr avec ma mère c'est moins compliqué. Même avec mon père, maintenant que j'ai mon permis, je lui demande quelques trucs sur les voitures. Avec mon père, je regarde la moto gpa avec lui à la télé. Avec ma mère dès fois vu qu'elle se couche tard le soir et que je fume ma cigarette et bien je regarde un petit peu avec elle la télé (rires). Donc voilà. Je me rappelle des noms des professionnels, il y avait les éducateurs, le psychiatre, le pédiatre, il y a Mme M.... et puis Mme M.... bah je me rappelle que d'elle son bureau était là-bas ! Mais ça fait loin : 5 ans d'ITEP et 5 ans après (rires).

Avec les autres jeunes, les relations étaient comment ?

Heu, la première année, je découvrais les personnes, moi je n'écoutais pas en cours tout ça. C'est à partir de la deuxième année que j'ai commencé à être violent en ITEP et au collège car c'est en deuxième année que j'ai essayé de retourner au collège. Donc du coup, au bout d'un certain temps, ça se calmait. Je crois au bout de la 3^{ème} ou 4^{ème} année. Au jour d'aujourd'hui, lorsque je m'énerve, j'ai toujours peur de taper. Parce que je ne sais pas à quel moment je m'arrêtera, comment je pourrais blesser la personne. La première année, ça allait à peu près, je faisais beaucoup l'idiot. Il n'y avait rien d'inchangé par rapport au collège donc pour moi ça allait par rapport à la deuxième année.

Qu'est-ce qui fait selon vous que vous ayez basculé dans la violence ?

J'étais influencé par les jeunes d'ITEP. Il y avait beaucoup de jeunes impulsifs, qui réagissaient au quart de tour. Au bout d'un moment, je les suivais. Voilà quoi, mauvaise influence, mauvais garçon. Une fois, l'éducatrice à l'internat, j'étais à ce moment-là je faisais mon rebelle, j'écoutais pas, sauf que elle, à un moment, elle m'a poussé. Je devais la pousser un petit peu pour passer sauf qu'elle m'a poussé assez fort et j'ai pris une poignée dans le dos. J'avais très mal, je lui ai donné une claque et elle en retour elle m'en a donné une aussi. Et quelques jours après, j'ai vu dans mon dos que j'avais un gros hématome. Après, j'ai montré à mes parents, bon voilà après sans plus, c'est moi qui ai fait des bêtises donc voilà. Sur le coup, j'ai mal, donc la seule réaction que j'ai c'est faire mal. Même au jour d'aujourd'hui, avec ma copine, on se chamaille. Dès fois, elle me fait assez mal, du coup, ça part tout seul. Je n'ai même pas le temps de réfléchir que, mince, c'est déjà arrivé. Je m'excuse après, sur le coup je suis énervé, je pars dans mon coin tranquille, et puis, c'est elle qui vient, et je m'excuse et puis elle s'excuse, voilà et non mais voilà.

Qu'est-ce qui vous a aidé sur l'ITEP par rapport à la violence, pour la diminuer ?

C'est moi, à mon bon vouloir. Au bout d'un moment, peut être que j'en avais marre, et que j'ai décidé de me calmer. Un moment, avec la psychiatre ou la psychologue qui m'avait prescrit de la ritaline, donc, c'était ça qui me cassait, j'étais ramollo, j'avais moins de gestes violents. C'est peut être ça aussi ou à mon bon vouloir, je ne sais plus. Je ne prends plus la ritaline et j'ai arrêté il y a cinq ans quand j'ai fini l'ITEP. Je pouvais en avoir d'autre après, sauf quand j'étais en CAP : il y a les cours et l'apprentissage, et du coup, au travail, mon chef me disait tu es trop mou, il faut que tu arrêtes de prendre ton médicament. Quand j'étais au travail, j'arrête de prendre le médoc et lorsque je retourne en cours, je le reprenais. Ça me ramollissait donc, j'étais plus attentif pendant les cours. Donc, ça m'a aidé.

Vous rappelez vous votre projet et les raisons de l'arrêt de l'ITEP ?

Le projet, non pas trop. Mais au bout de 5 ans, il est temps de partir. Donc, bah, après, ils n'allaient pas me suivre toute ma vie. Déjà au bout de la 4^{ème} année, on voyait une nette

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

amélioration. J'étais beaucoup moins violent, je faisais ce qu'il fallait. Mais, avec des petits écarts quelques fois, mais c'était minime. Et sinon, sans plus. Je le disais à la psychologue que je le ressentais, que je me sentais mieux.

Comment s'est passé votre accompagnement sur la sortie de l'ITEP ?

Je ne me rappelle plus. J'étais en MFR, direct en CAP, en passant avant un CFG. La dernière année, j'étais plus sur l'extérieur. Il y avait des petits trucs, mais bon, c'est les adolescents. C'est autre chose. C'est un peu plus important que des grosses bêtises enfantines, mais c'est plus grand-chose. C'était par rapport à l'alcool, ben voilà (rires). Alcool, drogue et j'en passe.

Vous avez pu en parler avec l'ITEP ?

Non, parce que je m'en suis sorti tout seul. Je me suis dit c'est simple : à ma dernière année de CAP en fait. Toute l'année, deux ans après l'ITEP, je fumais tout l'année. Et sauf, qu'à la fin de l'année, j'avais fini les cours et que donc ça ne servait à rien de continuer tout ça, j'en avais pas envie non plus, ce n'était pas un manque. J'ai juste une envie des fois, voilà.

Avec le recul, est-ce qu'il y a des choses qui vous ont manqué ou qui ont été bénéfiques pour vous dans la sortie de l'ITEP ?

Comment dire Le logement je n'en ai pas, je vis chez mes parents. Donc voilà. La paie tout ce qui va avec, je l'ai appris au moment du CAP. Sinon, ... je ne fais rien d'autres. Je savais ce que c'était un travail, car depuis mes 14 ans je faisais des stages avec l'ITEP. Donc plein de truc, la cuisine, je me suis orienté là-dessus. Je savais le travail, la condition physique et comment être sur le lieu de travail, sa façon d'être. Donc quand j'étais petit, on me disait de faire moins de bêtise, moins de choses, de trucs gamins alors que maintenant que je suis dans le monde adulte c'est comme si j'étais encore adolescent, comme si je parlais qu'avec des adolescents. Même mon patron, c'est des fois, mais pas tout le temps non plus, des petites vanneries, souvent dans les entreprises, c'était très souvent ça.

Après la sortie ITEP, vous avez continué une prise en charge thérapeutique ?

Lorsque j'étais à l'ITEP, je n'y allais pas ou je ne disais rien. J'étais très renfermé. Dès qu'on me parlait d'un truc qui me concernait, j'écoutais sans écouter. Maintenant, je suis très attentif suivant les personnes lorsqu'on me parle.

Aujourd'hui, en cas de difficulté, vous savez vers qui vous tourner, quel professionnel interpeler ?

Bah, non, je me retourne vers personne. Le plus souvent, je me remets en question. Après, arrêter la cigarette, j'ai pas envie. L'alcool, depuis que j'ai mon permis j'arrête,... très rarement. Surtout quand je conduis pas. La drogue, je l'ai arrêté spontanément de moi-même. Même, on m'en a reproposé et j'ai dit non. Après, au niveau du logement, j'ai mes parents. J'ai eu un accident de voiture et j'ai dû rester cinq moins sans bouger. Je ne pouvais même pas aller aux toilettes. L'ITEP m'a aidé à me rediriger vers la bonne voie, à me poser des questions. Dès fois, je me dis mais pourquoi j'ai fait ça avant, qu'aurait été ma vie si je n'avais pas été à l'ITEP. Après, ma vie est un peu bizarre en ce moment, mais elle ne me déplaît pas. J'ai pas beaucoup d'argent, je suis toujours dans la zone rouge, je vis toujours chez mes parents, si ça se trouve j'aurais pu avoir une maison ou un appartement. Voilà quoi plusieurs trucs que j'ai fait ou que j'aurais fait différemment, ma vie aurait été différente. Certes, je suis fatigué, les 39h00 avec mon CDI que je viens de commencer. Avant, j'ai fait aide traiteur pendant 5/6 mois, sinon rien. Après des missions d'intérim. Là, c'est mon premier emploi. Les fins de journées sont difficiles car je suis fatigué. Mais ça dépend de ce que je fais de la journée.

Si on vous propose de venir discuter avec d'autres jeunes sur votre parcours, seriez-vous d'accord ?

Peut-être, ça dépend quel jeune, quels sont leurs réactions, leurs personnalités parce que s'ils sont, même si ce sont des jeunes et que je me suis calmé, il y a un jeune qui me cherche trop ça partirait au quart de tour. Je ne parle pas au niveau violence mais insultes. Par contre, si le jeune en face devient violent je le deviendrais aussi. Là, depuis un moment, il y a beaucoup de personnes, je vais en boîte, il y en a qui cherche, qui drague ma copine devant moi. Donc, je vais les voir avec la pression de partir, donc du coup, je leur dis de partir, et après, j'ai les nerfs que voilà mes nerfs sont déjà prêts à partir (rires). Ça fait déjà plus de 4 ans que je retiens mes impulsions. Faire du sport, peut être pour tout lâcher. C'est ma personnalité, c'est comme ça.

Au-delà de votre capacité à poser vos limites, comme vous avez pu le préciser, y aurait-il selon vous un service qui pourrait vous aider, vous soutenir face à ces pulsions que vous avez décrites dans vos relations avec votre mère, votre copine, entre autre ?

Non, car selon moi, c'est psychologique. C'est à mon bon vouloir. Quand je voyais mes parents moins bien, on essaie de changer. Avant, ça me procurait du plaisir même lorsque je voyais ma mère pleurer devant moi.

Est-ce que ça vous arrive de rappeler ou de revenir à l'ITEP ?

Des fois. Une fois, j'ai appelé l'ITEP. J'avais une copine qui m'énervait de trop, qui me mettait à bout. J'ai appelé l'ITEP et demandé à parler à un éducateur. Je lui ai dit que j'étais prêt à taper ma copine, mais comme un truc, je ne sais pas quoi ! Ça m'a calmé d'en parler déjà et après ça a aidé. Parler à des gens que je connais bien.

ATELIER PARTICIPATIF DEVENIR ADULTE

(définir le titre avec les participants)

« *Traiter une personne qui est déviante sous un rapport comme si elle l'était sous tous les rapports, c'est énoncer une prophétie qui contribue à sa propre réalisation. Ainsi se mettent en branle divers mécanismes qui concourent à modeler la personne sur l'image qu'en ont les autres. D'abord, la participation à des groupes plus respectueux des normes conventionnelles tend à devenir impossible, même lorsque les conséquences de l'activité déviante en question n'auraient par elles-mêmes jamais entraîné l'isolement de son auteur si celle-ci n'avait pas été publiquement connue et n'avait pas suscité de réactions.*¹⁸⁷ »

CONTEXTE

- Un public âgé de plus de 16 ans en augmentation au sein de la structure
- Des jeunes qui reviennent sur la structure (passent à l'improviste pour donner des nouvelles)

DEMANDE/BESOIN

Mener une réflexion sur les plus de 16 ans, leurs interrogations sur le passage à la vie adulte, et le besoin d'adapter les pratiques, l'accompagnement proposés aux jeunes.

L'ATELIER PARTICIPATIF PENSE SUR LE MODE FOCUS GROUPE

Le focus groupe est un atelier de discussion semi-structuré. Il offre la possibilité à chacun des participants de partager sa réalité.

15h30 : départ de l'ITEP

16h00 : démarrage autour d'un rafraichissement.

Le rôle de l'animatrice et de l'observatrice aura été déterminé avant chaque rencontre. Les outils seront à travailler régulièrement mais peuvent prendre la forme d'une discussion libre avec des thématiques proposées en début d'atelier, un échange prenant appui sur un brainstorming, une discussion avec un invité (ex. jeune ayant été accompagné en ITEP), ...

16h45 : fin de l'atelier

17h10 : retour sur Betton

OBJECTIFS

- **Pour les jeunes :** Offrir un espace de partage autour de la thématique « DEVENIR ADULTE pendant et après l'ITEP » - Créer une dynamique de groupe participative - Partager un temps convivial « hors les murs », dans un milieu ordinaire - Transmission de savoirs, d'expériences entre les participants -

¹⁸⁷ Becker H. S., op. cit., p.58

Estelle Vinçon - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

Développer la capacité d'agir individuelle, puis collective - Offrir des temps de rencontre avec des pairs - Développer l'écoute, le partage, un sentiment de cohésion ...

- **Pour les professionnels de l'ITEP** : Créer une dynamique de groupe – Offrir un espace de parole et d'écoute autour de thématiques amenées par les jeunes – Accompagner des jeunes volontaires dans leur questionnement et répondre au mieux à leurs interrogations sur la vaste question du « devenir adulte » - Repérer au plus près les besoins des jeunes – Recueillir les informations pour adapter au mieux l'accompagnement.
- **Pour le stagiaire** : Permettre un recueil de données par la participation des jeunes concernant leur questionnement sur l'après ITEP dans le passage à la vie adulte - Penser l'outil focus groupe comme un élément permettant une veille pour les professionnels quant à l'adaptation des pratiques en lien avec les besoins des jeunes identifiés lors de cet atelier participatif.

LIEU/HORAIRE/FREQUENCE/DUREE

Choisir un lieu neutre, convivial - Choisir un horaire n'entravant pas la prise en charge des jeunes et permettant de s'inscrire dans un temps à la fois de détente et de partage - Une fréquence posée sur une rencontre tous les quinze jours - Durée de l'atelier : 45 minutes (prévoir du temps de transport et d'installation).

GROUPE

Minimum 4 jeunes afin de permettre une dynamique de groupe - sur la base du volontariat.

INSCRIPTION/ASSIDUITE

De façon ponctuelle, l'atelier pourra être maintenu en cas d'absence de jeunes s'il y a un minimum de trois jeunes participants.

ETAPES DE MISE EN PLACE

Elaboration du projet - Présentation du projet à l'institution - Présentation du projet aux participants éventuels - Mise en place de l'atelier - Evaluation du projet.

EVALUATION DES BESOINS/DES EFFETS ET IMPACTS

Débriefing après chaque atelier, sur le même créneau la semaine paire - Le dernier atelier peut commencer comme outil d'évaluation dans la dynamique participative appuyée d'un questionnaire remis aux participants - Une évaluation de l'ensemble des ateliers proposés par les deux animatrices en fin d'année scolaire - Une présentation à l'équipe de l'évaluation pourra être effectuée.

PERSPECTIVES

Selon les résultats de l'évaluation, l'atelier pourra être maintenu à la rentrée - L'élargir au dispositif : en le plaçant dans une dimension collective, c'est offrir la possibilité d'inscrire tous les acteurs dans un diagnostic local participatif.

PERSONNELS IMPLIQUES

(Afin de permettre une éventuelle continuité de l'atelier participatif à la rentrée, il est proposé à l'animateur et à l'observateur d'endosser de façon alternée ses rôles.)

Un animateur/modérateur : il anime le groupe. Il doit être en capacité de gérer la dynamique de groupe, le temps. Pour ce faire, il guide les échanges en ramenant le débat vers le sujet principal. Il permet une certaine fluidité dans la discussion ainsi qu'une certaine égalité dans les participations. L'animateur doit être porteur et porter un intérêt pour le sujet. Il offre une certaine sérénité au groupe en communiquant de façon adaptée, en reformulant les idées de chacun. L'attitude de l'animateur peut osciller entre ouverture, tolérance, cadrage, humour,

L'animateur/modérateur doit être dans une écoute active, se dégager de sa fonction professionnelle (ex. Educateur).

Un observateur : il est assis légèrement en retrait et face à l'animateur/modérateur. Il collecte les informations en prenant des notes, observe la dynamique de groupe. Il note les phrases clés : les idées, les réactions de l'observateur doivent être notées à part afin d'éviter toute confusion. Il peut également effectuer en fin d'atelier un petit résumé de ce que l'ensemble des participants a amené pour validation et prendre la parole afin de leur demander des précisions (il doit être le plus neutre possible). Il réalise et gère les questionnaires quantitatifs concernant les caractéristiques de chaque participant (ces questionnaires doivent être anonymes et peuvent être travaillés si besoin entre le jeune et son répondant).

Moyens

Voiture : deux voitures (Aller : ensemble des participants ; Retour : En autonomie pour XXX, X raccompagné sur l'Internat, X raccompagné famille d'accueil)

Première option :

Local : sollicitation d'une salle auprès de la mairie (en attente de réponse) -
Rafraichissement : prévoir l'achat de jus de fruit et collations (verres, serviettes)

Seconde option :

Le café restaurant XXX - Prévoir 40 minutes aller-retour (avec comme point de départ l'ITEP) - Intérieur aménagé pour recevoir des groupes. Tarif préférentiel – 20% pour les lycées/étudiants - Possibilité de s'y rendre une semaine sur deux sur le créneau du jeudi

16H00/17H00. Les contacter quelques jours plus tôt afin qu'ils puissent aménager les tables en fonction du nombre de participants.

Budget :

Maximum 3 euros le rafraichissement 9 participants voir 10 participants au plus si invité – $(7*3)*20\%= 16,80$ euros (pour les jeunes) et $3*3$ soit 9 euros pour les animateurs et invités ce qui fait un budget total boissons de 25,80 euros.

Courrier :

Remettre un courrier aux familles ainsi qu'aux jeunes, invitant ces derniers à participer à l'atelier. Préciser que la participation s'effectue sur la base du volontariat. Poser quelques règles : durant l'atelier, il est interdit de consommer de l'alcool et de fumer. A envoyer avant les vacances d'avril 2016.

Vinçon	Estelle	05 juillet 2016
<p align="center">Master 2</p> <p align="center">Situations de Handicap et Participation Sociale</p>		
<p align="center">DES DIFFICULTES PSYCHOLOGIQUES AUX TROUBLES PSYCHIQUES DANS LE PASSAGE A LA VIE ADULTE :</p> <p align="center">Un handicap au croisement des cultures</p> <p align="center"><i>L'exemple de l'ITEP</i></p>		
<p align="center">Promotion 2015-2016</p>		
<p>Résumé :</p> <p>L'accompagnement proposé aux adolescents dans les structures telles que les ITEP conduit à des réflexions sur les relais possibles dans le passage à la vie adulte. La complexité de ces situations met en avant les freins liés aux critères d'âge, propres à chaque acteur, relevant du champ du handicap, du sanitaire, de la protection de l'enfance ou encore de l'Education Nationale. La question de l'entre-deux se pose alors comme un élément essentiel. Outre les éléments inhérents au passage de l'adolescence à l'âge adulte, cet écrit interroge les liens d'influence des cultures, évoluant, rencontrant le jeune dans son parcours de vie : l'héritage culturel, les cultures professionnelles, institutionnelles, etc. Par le prisme de la liminalité, ce mémoire questionne la société et ses principales composantes face à la construction identitaire et citoyenne des adolescents présentant des difficultés psychologiques.</p> <p>La participation sociale apparait comme un outil d'accompagnement, un objectif de vie, mais surtout comme un nouveau mode de pensée, permettant ainsi de relier chaque élément du système dans lequel la personne est susceptible d'évoluer. La complexité déliée et reliée par un maillage culturel !</p>		
<p>Mots clés :</p> <p>Adolescent – culture – déviance – ITEP - liminalité – partenaire - participation sociale - processus handicapant – recherche inclusive - spécificité – stigmaté.</p>		
<p align="center"><i>L'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique ainsi que L'IEP de Rennes n'entendent donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.</i></p>		