

UNIVERSITE DE NANTES

Unité de Formation et de Recherche – « Médecine et Techniques Médicales »

Année universitaire 2014-2015

**Mémoire pour l'obtention du
Diplôme de Capacité en Orthophonie**

Présenté par Héloïse BIGUET
(née le 25/09/1977)

**Souffrance psychique à l'adolescence :
quelle spécificité orthophonique ?**

Président du jury :

M. ZULIANI Eric, psychologue, psychanalyste, chargé de cours à l'Ecole d'orthophonie de Nantes

Membre du jury :

Mme PREVERT Marie-Joëlle, orthophoniste, chargée de cours à l'Ecole d'orthophonie de Nantes

Directeur de mémoire :

M. LELOUP Jean-Pierre, psychomotricien, chargé de cours à l'Ecole d'orthophonie de Nantes

Remerciements

En préambule, je souhaite adresser tous mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont ainsi contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Merci, tout d'abord, à Mme Yveline YVERNOGÉAU, orthophoniste, et à Mme Guilaine SOMVEILLE, enseignante spécialisée, pour leur disponibilité et la richesse des échanges que nous avons partagés.

Mes remerciements s'adressent ensuite à l'équipe pluridisciplinaire du CATTP-Ado de Saint-N., pour son accueil tout au long de cette année universitaire.

Je remercie également M. Jean-Pierre LELOUP, Directeur de ce mémoire, pour ses observations et pour m'avoir fait découvrir Didier ANZIEU.

Un grand merci, aussi, à Mme Marie-Joëlle PREVERT et à M. Éric ZULIANI, pour leurs conseils et pour m'avoir amenée à la rencontre de Lev VYGOTSKI et de Jacques LACAN.

Enfin, merci à ma famille et à mes amis pour leurs encouragements tout au long de cette reconversion.

*« Falà, pa quê fala,
Se nada tem pas sustentà ?
Valor dum falador
Ta na força de sê pensà. »¹*

*« Parler, pourquoi parler,
S'il n'y a rien à soutenir ?
La valeur d'un parleur
Est dans la force de ses pensées. »*

¹ *Paroles* extraites de *Fala pa fala*, chanté par la diva capverdienne, Cesaria Evora

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
I. L'ADOLESCENCE.....	10
1. Définition générale.....	10
2. Quelques ponts entre adolescence et petite enfance	12
3. Des moyens de défense spécifiques	14
4. Le narcissisme.....	15
5. Les enjeux identitaires de l'adolescence	16
6. L'autonomisation.....	17
7. Le corps, un moyen d'expression	18
8. L'impulsivité adolescente	19
9. Les dangers d'une étiquette psychiatrique à cet âge	19
10. Les risques de fixation pathologique	20
11. Conclusion.....	21
II. PENSEE, LANGAGE ET INCONSCIENT	22
1. L'apport de VYGOTSKI.....	22
1.1. Les différents plans de la pensée verbale.....	22
1.1.1. Le langage extériorisé	23
1.1.2. Le langage intérieur.....	24
1.1.3. La pensée elle-même.....	25
1.1.4. « La sphère motivante de notre conscience ».....	25
1.2. Particularités de la pensée conceptuelle à l'adolescence	26
1.3. Conclusion.....	28
2. Les contenants de pensée	29
2.1. Moi-peau et moi-pensant	29
2.2. La contenance	30
2.2.1. Aux origines de la contenance	30
2.2.2. Contenance et langage.....	31
2.3. Dysfonctionnement des contenants psychiques.....	32
2.3.1. Enjeux relatifs aux trois fonctions de contenance	32
2.3.2. Destruction des contenants psychiques	33

3. Langage et inconscient	34
3.1. Le symptôme : un « dit » ambivalent	34
3.1.1. Le symptôme en psychanalyse.....	34
3.1.2. Symptôme et jouissance	35
3.2. Inconscient, sujet et langage	38
3.3. Quand le langage se fait symptôme	40

4. Etudes cliniques I	43
4.1. Jules et le code.....	43
4.2. Nino et le défaut de contenance psychique.....	52
4.3. Sylvain : entre réel et imaginaire	62

5. Conclusion	70
----------------------------	-----------

III. QUEL ACCOMPAGNEMENT ORTHOPHONIQUE PROPOSER? **71**

1. A propos de la « guérison » en psychiatrie : quels objectifs thérapeutiques ?	71
1.1. Accompagner le processus de subjectivisation	72
1.2. Accompagner l'émergence d'une « autre » symbolisation	73
1.3. Ouvrir le champ des possibles	73

2. Deux médiations porteuses auprès d'adolescents en souffrance psychique	75
2.1. Remarques préalables sur le concept de « médiation »	75
2.2. L'écriture, un outil d'élaboration psychique.....	76
2.2.1. Ecriture et adolescence.....	76
2.2.2. Passer du « faire » au « penser »	76
2.2.3. Contenir et apaiser les tensions	77
2.2.4. Se séparer	78
2.2.5. Trouver sa place, se créer une identité par l'écriture créatrice.....	78
2.2.6. Reprendre confiance.....	80
2.2.7. Écrire pour être mieux entendu	80
2.3. Les soins médiatisés en groupe.....	82
2.3.1. Objectifs des soins médiatisés en groupe	82
i. Soulager la capacité réflexive défaillante.....	82
ii. Une esquisse de mise en sens	83
2.3.2. Flexibilité du cadre.....	83
2.3.3. L'imbrication des cadres	84
i. Premier cadre : l'institution.....	85
ii. Deuxième cadre : l'indication de soin	85
iii. Troisième cadre: le sens donné aux soins	85
iv. Quatrième cadre : les modalités de participation et de fonctionnement des soins.....	85
a. Le positionnement thérapeutique	86
1) Contenir les émotions	86
2) Reconnaître le symptôme	88
3) Se tenir en retrait, écouter, observer	89
4) Nourrir la thérapie du transfert et du contre-transfert.....	91
b. Les objets de médiation.....	92
1) L'enveloppe psychique groupale.....	92
2) Les consignes : recours à la progression des stratégies psycholinguistiques du langage adressé à l'enfant	93

3. Etudes cliniques II : « évaluation » de la démarche	105
3.1. Jules : une légère mise en mouvement de la pensée	107
3.2. Nino : des mots sur son symptôme	114
3.2. Sylvain : un mieux-être certain.....	121
IV. POINTS DE DISCUSSION ET OUVERTURE	127
1. Points de discussion	127
2. Recours à la progression des stratégies psycholinguistiques du LAE dans d'autres cadres thérapeutiques : Eglantine.....	128
CONCLUSION GENERALE	130
BIBLIOGRAPHIE	131
ANNEXES	134
1. Ecrits des patients	135
2. Entretien avec le pédopsychiatre du CATTP	184

INTRODUCTION

Dans un rapport de 2007, intitulé *Adolescents en souffrance, plaidoyer pour une véritable prise en charge*², Dominique Versini, Défenseure des enfants, relève que 15% des jeunes âgés de 11 à 18 ans « présentent des signes tangibles de souffrance psychique³. » Elle alerte, notamment, les pouvoirs publics sur les chiffres élevés, en France, des tentatives de suicide⁴ et des décès par suicide⁵ d'adolescents et de jeunes adultes.

Dénonçant de grandes lacunes et disparités dans l'accompagnement de ce public, la Défenseure recommande, entre autres, une amélioration dans l'accueil de ces jeunes⁶, de même que la généralisation d'« une formation obligatoire de l'ensemble des professionnels en contact avec les adolescents⁷ ».

Le cadre de ce mémoire se situe dans cette optique : il vise à décrire une démarche d'accompagnement orthophonique, auprès de jeunes en grande souffrance psychique et à laquelle nous avons été formée durant une année universitaire. Comment cela se traduit-il, alors, dans le domaine orthophonique ? De quels outils et connaissances disposons-nous ? Comment *accueillir* cette population dont la prise en charge est réputée *difficile* ?

Afin de cerner au mieux les enjeux de l'adolescence, il sera question, dans le premier chapitre de cette étude, de présenter ce qui se joue durant cette période de *transition* : à quelles contraintes et paradoxes le jeune est-il confronté ? Quels liens peut-on établir entre cet « âge » et la petite enfance ? De quels moyens de défense psychique dispose l'adolescent ? Par ailleurs, si une estime de soi, suffisante, participe de la traversée des écueils de l'adolescence, qu'en est-il lorsque les *assises narcissiques* sont fragiles ? N'y a-t-il pas là un risque de compromettre le processus d'autonomisation ? D'autre part, et alors que le *corps* est souvent le lieu d'expression privilégié de ces jeunes en souffrance, faut-il considérer ces *passages à l'acte* comme des *tentatives de symbolisation*, ou bien comme des *signes* d'une

² VERSINI Dominique. *Rapport thématique 2007 : Adolescents en Souffrance, plaidoyer pour une véritable prise en charge*. Paris : République française, p.15 – accessible en ligne sur le site de La documentation française : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000719/>

³ VERSINI Dominique (2007) op.cit.p.15

⁴ Environ 40 000 par an

⁵ Plus de 600 par an

⁶ VERSINI Dominique (2007) op.cit.p.112

⁷ VERSINI Dominique (2007) op.cit.p.114

pathologie psychiatrique plus « lourde » ? Quels sont, alors, les risques en termes de « fixation pathologique » ? Ce premier chapitre ouvrira, en conclusion, sur un autre questionnement : en quoi, finalement, la *pensée* peut-elle être *inhibée* lors de cette *métamorphose* physique et psychique que constitue la période adolescente ?

Le deuxième chapitre visera à comprendre, plus précisément et sous une certaine optique, ce qui se joue chez de jeunes adultes en souffrance psychique. A travers les travaux de Vygotski, tout d'abord, il sera question d'expliciter les liens qui unissent la pensée au langage : qu'est-ce que la pensée verbale ? Quelles sont les particularités de la pensée conceptuelle adolescente ?

Ensuite, l'éclairage psychanalytique de deux approches complémentaires proposera des pistes de réflexion sur ce qui amène la pensée à « dysfonctionner », et, par là-même, le jeune à souffrir : quelles relations existe-t-il entre pensée, langage et inconscient ? Que nous apporte, ici, la théorie de Didier ANZIEU sur les contenants de pensée ? En quoi, l'introduction des notions de *réel*, d'*imaginaire* et de *symbolique*, mises à jour par Jacques LACAN, nous permet-elle de mieux saisir, encore, les difficultés auxquelles ces post-adolescents sont confrontés ? En quoi, finalement, peut-on énoncer que, parfois, le langage révèle un *dit* qui ne peut se dire ?

Une première étude clinique des productions de trois jeunes patients, et réalisée d'après les deux prismes psychanalytiques susmentionnés, fermera ce chapitre. Elle viendra en ce sens interroger les différences, mais aussi les « blocages », dans le fonctionnement de la pensée de ces jeunes suivis dans un service de soins psychiatriques. Précédant une étude clinique des productions de ces mêmes jeunes, mais plus en aval dans le processus thérapeutique, cette première analyse nous servira, alors, de point de repère pour une évaluation ultérieure.

Mais, en quoi l'orthophonie peut-elle intervenir, ici ? Quel rôle joue-t-elle ? En quoi peut-on parler d'une certaine *spécificité orthophonique* au sein d'un service psychiatrique, spécialisé dans la prise en charge d'adolescents ?

Dans un troisième chapitre, il s'agira, donc, de décrire la démarche qui a motivé notre étude, en essayant de répondre à la question suivante : en quoi l'accompagnement orthophonique participe-t-il du processus de subjectivisation, de l'émergence d'une « autre » symbolisation et de l'ouverture du champ des possibles ?

L'écriture, tout comme les *soins médiatisés en groupe*, seront ici présentés comme des moyens particulièrement adaptés à la période adolescente. Mais quel(s) rôle(s) ces deux médiations jouent-elles, au juste, en termes d'*élaboration psychique* ? En quoi, l'imbrication des cadres thérapeutiques permet-elle un déploiement à la fois souple et « sécurisé » de la pensée ? Comment se positionner en tant que professionnel – ou futur professionnel ? Par ailleurs, que nous apporte, ici, le recours à la progression des stratégies psycholinguistiques du Langage Adressé à l'Enfant ? En quoi, finalement, celle-ci constitue-t-elle un cadre contenant des contenus psychiques et, par là, participe-t-elle d'une mise en mouvement progressive et sécurisée de la *pensée verbale* ?

Ce chapitre se terminera par une seconde étude clinique des productions des grands adolescents présentés dans la deuxième partie de notre étude. Après quelques mois de soins médiatisés en groupe, nous examinerons, alors, les *effets* de l'accompagnement orthophonique que nous avons décrit : a-t-on observé des changements en termes de structuration de la pensée, d'acceptation du code langagier, d'ouverture sur l'autre, soi et le monde ? Si oui, comment cela se traduit-il ?

Enfin, un quatrième et dernier chapitre nous conduira, tout d'abord, à relativiser quelque peu les conclusions de nos observations : quels *biais*, en effet, peuvent, eux aussi, avoir influencé les résultats que nous avons obtenus ?

Ensuite, une brève étude clinique, effectuée dans un tout autre cadre de soins, nous amènera à élargir le champ thérapeutique de l'accompagnement orthophonique dont il a été question au fil de notre étude : en quoi peut-on dire, finalement, que la démarche que nous avons décrite est transférable à d'autres lieux de soins ?

I. L'ADOLESCENCE

« D'un point de vue étymologique, *adolescence* vient du latin *adolescens*, participe présent de *adolescere* qui signifie *grandir*, à la différence du participe passé *adultus* qui marque le fait d'avoir atteint la maturité », nous explique l'anthropologue et sociologue D. Le Breton⁸. L'adolescence est donc un *processus* entre l'enfance et l'âge adulte. Porteur de nombreuses significations, ce terme mérite alors d'être explicité plus encore, car, plus qu'une phase de bouleversements hormonaux dont la « crise d'adolescent » serait le point culminant, l'adolescence est également une période où s'opèrent de nombreuses modifications psychiques que l'adolescent devra *traverser*. En ce sens, l'objectif de ce premier chapitre sera de préciser au mieux ces transformations et l'impact de ces dernières sur la construction de l'adulte en devenir.

1. DEFINITION GENERALE

La période d'adolescence commence à la puberté, définie comme « la maturation rapide de la fonction hypothalamo-hypophyso-gonadique, aboutissant au développement complet des caractères sexuels [primaires et secondaires], à l'acquisition de la taille définitive, et à la fonction de reproduction et de la fertilité⁹ ». Mais l'adolescence est bien plus que cela, encore... Elle s'associe également à des bouleversements psychiques importants résultant des transformations physiques et inaugurant les futurs comportements affectifs, sociaux et sexuels des adultes. On comprend alors que les enjeux relatifs à cette période sont considérables.

Dans sa publication intitulée *Paradoxes et dépendances à l'adolescence*¹⁰, le psychiatre et psychanalyste Philippe Jeammet apporte quelques précisions sur ce concept en mettant notamment en avant l'idée de « contrainte » : tout d'abord, cette « métamorphose » s'opère inéluctablement et involontairement. Ensuite, l'adolescence serait, pour Jeammet,

⁸ LE BRETON D. *Adolescence et conduites à risque*. Bruxelles : Frédéric Delcor – Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, 2014, 57 p., p.7 (coll. Yapaka), disponible sur le site : www.yapaka.be

⁹ BRACONNIER A et MARCELLI D, *Adolescence et psychopathologie*. 8^{ème} édition, Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 2013, 669 p. (Coll. Les Âges de la vie), p. 5

¹⁰ JEAMMET, P., *Paradoxes et dépendance à l'adolescence*. Bruxelles : Frédéric Delcor et Ministère de la Communauté française, 2009, 57 p., p.5 (coll. Yapaka), disponible sur le site : www.yapaka.be

révélatrice des contraintes de l'enfance qui conditionnent le tempérament (en termes d'« héritabilité » des phénomènes psychiques, du comportement et de la gestion des émotions). Elle témoignerait, enfin, des contraintes liées aux modes d'interactions que l'enfant a pu tisser avec son environnement, et, notamment, avec ses parents.

Ainsi, obligé de se réapproprié un nouveau corps qu'il n'a pas choisi et auquel il se devra d'intégrer une sexualité nouvelle, l'adolescent est confronté à une question identitaire paradoxale : « Comment changer tout en restant le même¹¹ ? », que pose ici le philosophe de l'éthique Paul Ricœur, (cité par Catheline et Marcelli dans leur ouvrage *Ces adolescents qui évitent de penser*). La difficulté du deuil intervient alors, dans la mesure où, nous dit Jeammet, « c'est avec la puberté que se fait jour l'écart possible entre un soi, personnel, intime, intérieur et son corps, son apparence physique. La puberté divise le sujet qui ne retrouvera plus jamais l'unité perdue de son enfance¹² ».

Pour Jeammet, l'adolescence est donc révélatrice des paradoxes de l'humain, « confronté à la conscience aiguë de lui-même comme sujet unique et en même temps comme un être incomplet, conscient de sa finitude, de ses limites, de ses manques et donc de sa dépendance¹³. » Ainsi, l'adolescence fait figure d'une deuxième naissance, celle du sujet à lui-même en tant qu'être unique, lui permettant (tout en le contraignant), de se construire en tant qu'adulte responsable de lui-même. Cependant, à la différence de l'adulte, l'adolescent se retrouve confronté à ces questions existentielles de manière brutale, sans avoir préalablement expérimenté les satisfactions que peut apporter la vie. S'il n'a ni choisi de naître, ni d'être ce qu'il est, comment en effet, se projeter sereinement dans un avenir qu'il devra choisir ?

D'autre part, sa relation avec ses parents, sera elle aussi réinterrogée. En effet, les poussées libidinales que subit l'adolescent le contraindront à s'éloigner de ses premiers objets d'attachement. Jeammet énonce en ce sens que « la sexualisation du corps devenant adulte est souvent le moteur d'un mouvement de rapproché potentiellement incestueux¹⁴ ». La maturation sexuelle génitale ayant pour conséquence de réactiver le conflit œdipien, le lien avec ses parents devient sexualisé. Le jeune devra effectuer, ici aussi, un nouveau deuil, celui de ses repères sécurisants. Il se retrouve alors souvent seul face à ces interrogations

¹¹ CATHELIN N, MARCELLI D. *Ces adolescents qui évitent de penser. Pour une théorie du soin avec médiation*. Toulouse : Erès, 2011, 256 p. (Coll. La vie devant eux). p.8

¹² JEAMMET P., (2009) op.cit.p.10

¹³ JEAMMET P., (2009) op.cit.p.16

¹⁴ JEAMMET P., (2009) op.cit.p.13

paradoxaux et face à ces pulsions qu'il devra apprendre à maîtriser. On peut donc dire que la façon dont l'enfant vit cette période de l'Œdipe infantile et les mécanismes de défense contre l'angoisse qu'il met en œuvre à cette période influenceront la suite de son développement.

Pour résumer, la période adolescente est une porte ouverte sur le champ de toutes les possibilités où le jeune, pourtant vulnérable, devra puiser dans ses propres ressources, mais aussi compter sur son environnement dont il devra paradoxalement se détacher, pour construire l'adulte qu'il sera. Ces contraintes et contradictions qu'il vit entraînent en lui l'apparition (ou la réapparition) de conflits contre l'objet infantile (ses parents), mais aussi contre les pulsions qu'il « subit » et qu'il devra gérer. A ce propos, Braconnier et Golse, dans leur ouvrage intitulé *Bébé-ados : à corps et à cri*, nous font part de certains *ponts* qui peuvent être établis entre le petit enfant et l'adolescent. C'est ce que nous nous proposons d'exposer dans le point suivant.

2. QUELQUES PONTS ENTRE ADOLESCENCE ET PETITE ENFANCE

Si les bébés et les adolescents ne sont pas confrontés aux mêmes enjeux psychiques et développementaux, il est possible, cependant, d'établir des liens entre adolescence et petite enfance.

Dans son article *Naissance et renaissance*, Patrice Huerre nous enseigne d'abord que l'un et l'autre (le bébé et l'adolescent) présentent un « handicap verbal » qui résulte d'un décalage majeur entre l'intensité des éprouvés nouveaux, ainsi que leur rapidité d'apparition et de changement d'une part, et les capacités verbales permettant d'en rendre compte d'autre part¹⁵ ». A la naissance, en effet, les significations attribuées aux cris du bébé par ses parents sont parfois hasardeuses et « erronées ». De même, chez l'adolescent peu enclin à s'exprimer, certains comportements sont-ils interprétés de manière tout aussi hasardeuse comme des reflets de tel ou tel affect. Mais d'autres *parallèles*, encore, peuvent être établis entre ces deux étapes de la vie.

Le rapport au corps, notamment dans les liens que ce dernier entretient avec les mouvements psychiques qui s'opèrent chez le sujet, fait également trait d'union entre les tout-

¹⁵ HUERRE P., *Naissance et renaissance*, in : BRACONNIER A & GOLSE B, *Bébés-ados : à corps et à cri*. Toulouse : ERES, 2008, 234 p. (Le Carnet psy) p.157

petits et les adolescents. Chez les deux, en effet, le corps est le lieu privilégié pour exprimer des satisfactions, des souffrances ou des troubles. Huerre nous dit à ce titre que « les modes de communication passant par le corps prennent de ce fait d'autant plus d'importance, qu'il s'agisse des gestes et des attitudes, de la tonalité sonore et de la musique des phrases et des mots, au-delà des messages véhiculés¹⁶ ».

Le lien que l'un et l'autre entretiennent avec l'espace peut par ailleurs être mis en parallèle ; car tous deux (le bébé comme l'adolescent) nécessitent d'être contenus par une *enveloppe extérieure* sûre et garante des limites. A terme, cette enveloppe permettra d'unifier pour ce qui est du nourrisson ou de réunifier – en ce qui concerne l'adolescent en transformation – le corps et le psychisme. Tous deux ont donc besoin de se sentir « enveloppés », de manière à ce que ce processus d'intériorisation psychique puisse se faire.

Enfin, la renaissance d'angoisses archaïques, liées à l'absence de la mère, est une particularité de l'adolescence. Ainsi, comme le souligne Didier Anzieu (cité par Patrice Huerre), « l'attachement de la mère pour l'enfant change au fur et à mesure que celui-ci grandit, mais la réaction de désarroi quand il l'a perdue reste inchangée¹⁷. » A l'inverse du bébé, cependant, le jeune dénierait plus facilement cet attachement à la mère, ou, tout du moins, éprouverait le besoin de le cacher. Selon Huerre, cela expliquerait le recours fréquent, chez l'adolescent, à des procédés auto-calmands issus de la période néo-natale, en cas de « défaillance » de l'environnement. Ces procédés, tels que les conduites addictives ou les prises de risque physiques, visent alors à *défendre* le moi contre les angoisses archaïques.

Les analogies qui ont été établies ci-dessus constituent un point important de notre étude. En effet, la pratique orthophonique que nous décrirons dans le troisième chapitre – et qui vise à accompagner le rétablissement de jeunes en souffrance psychique – tient grandement compte des similarités qui existent entre ces deux « âges » de la vie.

D'autres moyens de défense, propres au moi adolescent, sont aussi particulièrement fréquents à cet âge.

¹⁶ HUERRE P., (2008), op.cit.p.159

¹⁷ ANZIEU D., cité par HUERRE P., (2008), op.cit.p.160

3. DES MOYENS DE DEFENSE SPECIFIQUES

Dans leur ouvrage *Adolescence et psychopathologie*, Marcelli D. et Braconnier A. nous font part de trois moyens de défense du moi adolescent. Le premier, décrit initialement par Freud, est *l'intellectualisation et l'ascétisme*, et permettrait de mieux contrôler les pulsions au niveau de la pensée (pour l'intellectualisation) et au niveau du corps (pour l'ascétisme). Alors que l'intellectualisation se présente sous la forme d'une « adhérence massive, immédiate, sans nuance à des théories philosophiques ou politiques¹⁸ », l'ascétisme, quant à lui se traduit par un « refus de toute satisfaction ou plaisir corporel¹⁹ », tel que l'anorexie.

Le second moyen de défense évoqué est *le clivage et les mécanismes associés*. Il représente « la réapparition à l'adolescence de mécanismes archaïques souvent abandonnés au décours du conflit œdipien, pour des mécanismes défensifs plus adaptés tels que l'inhibition ou le refoulement²⁰. » Concrètement, le clivage s'exprime à travers le passage brutal de comportements, paroles, ou opinions opposés, contradictoires. L'exemple de l'adolescent qui revendique son indépendance tout en trouvant légitime que ses parents lui versent de l'argent poche, illustre assez bien cette idée de *clivage*.

Associés à celui-ci, d'autres mécanismes entrent en jeu dans ce type de défense : *l'identification projective* définie par Marcelli D. et Braconnier A. comme une adhérence massive à des idéaux ; *l'idéalisation primitive* qui peut se traduire par de la mégalomanie ou par un choix d'objets inaccessibles ; et, enfin, la *projection persécutive* marquée par le fait que l'environnement du jeune lui apparaît comme menaçant. Les auteurs, citant notamment JF Materson (1967), comparent même la période d'adolescence à un « état limite transitoire », tant la ressemblance est grande entre les mécanismes défensifs primitifs observés chez l'adolescent et ceux observés dans les états limites.

Pour finir, le troisième moyen de défense « spécifique » à cette période est *la mise en acte* (fugues, hétéro ou auto-agression...). Si celle-ci protège l'adolescent de la souffrance psychique, elle empêche parallèlement le processus de maturation et met potentiellement le jeune en danger. Marcelli et Braconnier nous disent à ce propos que *l'agir* comme mécanisme de défense et *l'agir* comme entrave à la pensée représentent deux versants d'une même

¹⁸ BRACONNIER A. et MARCELLI D., (2013) op.cit.p.19

¹⁹ BRACONNIER A. et MARCELLI D., (2013) op.cit.p.26

²⁰ BRACONNIER A. et MARCELLI D., (2013) op.cit.p.20

conduite, « dans la mesure où on définit les fonctions de « penser » comme l'ensemble des processus cognitifs et des processus mentaux de prise de conscience ou de *résistance* à la prise de conscience des affects, des pulsions et des fantasmes²¹. » Bien souvent, alors, seule la répétition de ce moyen de défense (le *symptôme*, dirons-nous) semble apaiser les conflits internes.

Si ces mécanismes de défense visent à protéger le moi de l'adolescent des tensions internes qu'il doit « apprendre » à gérer, on comprend alors combien ils sont importants pour soutenir le *narcissisme* du sujet à une période instable.

4. LE NARCISSISME

D'après Marcelli D. et Braconnier A., durant la période d'adolescence, le sujet, contraint de s'écarter de ses premiers objets d'attachement, devra se tourner vers d'autres objets mais aussi se placer lui-même en tant qu'objet digne de susciter le respect, l'amour ou l'attachement. C'est une étape essentielle qui conduira à l'établissement d'un narcissisme adulte. Le psychiatre psychanalyste Jeammet nous précise, à ce titre, qu'« il n'y a pas de narcissisme possible sans une capacité réflexive [qui permet de] se voir, de se juger, de se dédoubler en un Je et un Moi, de percevoir sa finitude, ses manques, sa dépendance, de se comparer aux autres. »²² Cette capacité réflexive favoriserait donc la possibilité de se laisser imprégner des autres tout en s'en différenciant.

Cependant, étant donné l'émergence ou la résurgence des conflits psychiques évoqués précédemment, la construction de ce narcissisme adulte ne va pas de soi et peut osciller dans un continuum allant du « normal » au « pathologique ». Ainsi, alors qu'un narcissisme « normal » se caractérise par un investissement libidinal croissant sur soi et des objets ; un narcissisme plus pathologique, se définit, selon les auteurs, comme une « identification de soi aux objets infantiles et comme la recherche d'objets qui représentent le soi infantile ». Enfin, à l'extrémité pathologique de ce continuum, se trouvent des narcissismes ayant conservé un moi primitif tout puissant, projeté sur les objets.

²¹ BRACONNIER A. et MARCELLI D., (2013) op.cit.p.229

²² JEAMMET P., (2009) op.cit.p.19

Pour finir, le narcissisme de l'adolescent est aussi investi de celui de ses parents qui projettent sur leur enfant ce qu'ils auraient aimé devenir. Selon les auteurs de *Adolescence et psychopathologie*, certaines dépressions adolescentes peuvent alors être directement liées au sentiment du jeune de ne pas être à la hauteur des attentes de ses parents.

Les *assises narcissiques*, définies par Jeammet comme « le sentiment de continuité, d'estime de soi et du regard que le sujet portera sur le monde²³ », sont, comme nous allons le voir dans les deux points suivants, étroitement liées à la question de l'identité et de l'autonomisation du futur adulte.

5. LES ENJEUX IDENTITAIRES DE L'ADOLESCENCE

Marcelli et Braconnier²⁴ nous précisent dans leur ouvrage que « plus les relations précoces ont été satisfaisantes, plus le sentiment d'identité sera stable et assuré ». Si ces premiers liens sont adaptés aux rythmes et aux attentes de l'enfant, celui-ci, devenu adolescent, s'engagera alors dans une quête d'identification à de nouveaux objets ou au parent du même sexe que lui.

A l'inverse, des relations précoces insécurisantes, comme le vécu négatif de séparations, conduisent à un déséquilibre narcissique et à une fragilisation de ce sentiment d'identité. « Il se crée un écart qui fait sentir à l'enfant trop tôt, trop massivement et trop brutalement, son impuissance devant un monde qu'il ne comprend pas », nous dit Jeammet. L'enfant recherche alors des sensations physiques douloureuses qui ont toujours une dimension autodestructrice. Les conflits, les pulsions et, notamment la sexualisation du lien avec les objets parentaux ressentis à l'adolescence, de même que la nécessité de se tourner vers de nouveaux objets d'attachement, seront perçus, à cette période, comme une menace narcissique et identitaire. Il y a alors un risque de basculement vers la destructivité, dans la mesure où, nous dit Jeammet, « l'*agir* permet de renverser ce qu'ils craignent de subir et de reprendre une maîtrise qu'ils étaient en train de perdre²⁵. »

²³ JEAMMET, P., (2009) op.cit.p.20

²⁴ BRACONNIER A. et MARCELLI D., (2013) op.cit.p.25

²⁵ JEAMMET, P., (2009) op.cit.p.23

On comprend alors combien le processus d'autonomisation, que l'on peut définir comme une seconde phase du processus de séparation/individuation, peut, à cette période, être mis à mal.

6. L'AUTONOMISATION

Passer de la dépendance à l'autonomie est en soi un processus porteur d'ambivalences ; car, dans le même temps et pour cela, l'adolescent a besoin de s'appuyer sur les objets externes, et, notamment sur ses parents. Cette question de l'autonomisation est donc, elle aussi, paradoxale : comme le souligne Jeammet, « ce dont il a le plus besoin est ce qui le menace le plus »²⁶. Lorsque qu'il a suffisamment confiance en ses ressources internes et externes, le jeune est à même de « vivre cet éloignement des images parentales sans trop de dommage, en même temps qu'il peut les retrouver quand il en a besoin ».

Cependant, si ses assises narcissiques sont fragiles, que son environnement affectif est insécurisant, *contenant* insuffisamment les conflits de l'adolescent, il y a risque que celui-ci devienne « environnement dépendant », submergé par des angoisses d'abandon et, en miroir, par « l'angoisse d'être absorbé par ceux dont il a besoin ». Ses parents sont alors perçus comme *intrusifs*. A terme, cette insécurité interne menace donc le processus d'autonomisation et l'identité même du sujet.

Dans notre étude, ces questions sont fondamentales. Jeammet nous dit en effet qu'il y a un lien direct entre émotions et raisonnement : lorsque les premières dominant, notamment la peur, le raisonnement est moins sollicité car « la tentation de fuir et d'éviter de recevoir ce dont l'adolescent aurait besoin devient la plus forte ». Les atteintes au corps, qui concernent notamment le public auquel nous nous intéressons ici, seraient en ce sens des *figures* de ces tentatives de fuite, des réponses au « vécu » par l'adolescent de sa dépendance à son environnement affectif. « Si je n'ai pas demandé à naître, je peux par contre choisir de mourir²⁷ », interprète ici Jeammet. Les atteintes à l'intégrité corporelle et, plus encore, à la vie elle-même, seraient donc une manière de témoigner des conflits psychiques propres à la période adolescente.

²⁶ JEAMMET, P., (2009) op.cit.p ;39

²⁷ JEAMMET P., (2009) op.cit.p.48

7. LE CORPS, UN MOYEN D'EXPRESSION

Dans sa publication *Adolescence et conduites à risque*²⁸, Le Breton introduit, à cet égard, un parallèle qui nous a semblé pertinent entre la pulsion destructrice de l'adolescent insécure et le concept de moi-peau, mis à jour par Anzieu. Pour ce dernier, en effet, « tous les processus de pensée ont une origine corporelle. La spécificité des expériences corporelles va donc se traduire par la spécificité des processus de pensée et par les angoisses et les inhibitions correspondantes²⁹. » Métaphorisant l'organe « peau », Anzieu, définit le moi-peau comme une enveloppe psychique qui permet entre autres de contenir, d'amortir des tensions venant du dehors comme du dedans. Ce *contenant* assure, en ce sens, une continuité du moi entre l'intérieur et l'extérieur.

Frontière entre soi et les autres, la *peau* est donc, pour Le Breton, la ressource la plus immédiate du jeune en plein processus de différenciation, pour modifier son rapport au monde. Elle serait notamment « une recherche de dématernisation du corps, un détour *symbolique*, une surface d'inscription pulsionnelle, pour accéder enfin au sentiment d'être soi³⁰. » Ainsi, les attaques que l'adolescent en souffrance psychique peut infliger à son corps, comme les scarifications ou les tentatives de suicide ne sauraient être interprétées comme une volonté de se détruire ou de disparaître, mais comme des recours pour apaiser la souffrance. Elles exprimeraient alors une tentative douloureuse de l'adolescent de continuer à exister et d'essayer inconsciemment de *donner du sens* aux remaniements psychiques et physiques qu'il traverse. « Ceux qui s'entaillent la peau sont dans une pratique solitaire qui ne survient que lorsqu'ils sont en souffrance psychique », nous dit Catherine Rioult, dans son ouvrage *Ado : scarifications et guérison par l'écriture*. « Ils ne peuvent en cet instant mettre en mots ce qu'ils ressentent, poursuit-elle. Ils ne peuvent qu'*agir* sans saisir la portée de leur acte³¹. » C'est donc en agissant sur son corps, où il *tente* d'inscrire un espace de *symbolisation* entre soi et les autres, que le jeune éprouvera alors la *contenance* qui lui fait défaut.

²⁸ LE BRETON D., (2006) op.cit.

²⁹ ANZIEU D., *Le Penser – du moi-peau au moi-pensant*. Paris : Dunod, 1994, 179 p.

³⁰ LE BRETON D., (2006) op.cit, p. 44

³¹ RIOULT C., (2013), 267, op.cit., p.114

8. L'IMPULSIVITE ADOLESCENTE

A cette dimension « dépressive » chez les adolescents qui attentent à leur corps, voire à leur vie, s'ajoute souvent, pour Marcelli et Braconnier³², une dimension impulsive. Particulière, car double à cette période, l'impulsion adolescente se présenterait sous deux aspects : le *défaut de réflexion* et la *préférence pour la résolution immédiate du conflit*, au mépris de la gravité des conséquences pour soi et les autres. D'après Moeller G.F. (cité par Braconnier et Marcelli), les adolescents seraient en effet « prédisposés aux réactions rapides et non planifiées aux stimuli internes et externes sans considération pour les conséquences négatives³³ ». Ceci serait en partie dû à la diminution du recours aux conduites mentalisées durant la période adolescente : pauvreté des processus de sublimation, défaillance de la capacité de symbolisation, « qui sont, respectivement, un facteur favorisant et un préalable au travail de deuil, et qui constituent pour le sujet des protections contre la menace de débordement par l'excitation pulsionnelle³⁴ ».

Sans dénier le caractère « pathogène » de ces comportements, il serait donc risqué de poser trop rapidement un diagnostic relevant de la pathologie mentale ; car ceci pourrait nuire au dépassement même de cette souffrance par l'adolescent. C'est ce que nous expliciterons dans le point suivant.

9. LES DANGERS D'UNE ETIQUETTE PSYCHIATRIQUE A CET AGE

Poser un diagnostic structurel ou de pathologie mentale à cette période serait préjudiciable pour deux raisons majeures. Tout d'abord, ces *reflets* de la souffrance psychique adolescente peuvent n'être que transitoires. Le psychanalyste Laufer nous dit à ce titre que « ce serait une erreur grave d'évaluation de considérer les manifestations à l'adolescence comme équivalentes à celles de l'âge adulte, parce que cela ne tiendrait pas compte des distorsions du processus développemental [...] ni des possibilités de renverser le processus pathologique qui existe alors. Dans ce domaine de la pathologie, les risques

³² BRACONNIER, A., MARCELLI, D. (2013), op. cit.p.300

³³ MOELLER G.F., cité par BRACONNIER A. et MARCELLI D., (2013), op.cit.p.301

³⁴ BRACONNIER, A., MARCELLI D. : 2013, op.cit.p.301

d'une erreur de diagnostic sont des plus importants »³⁵. Comme le souligne également D. Le Breton, « la résolution des tensions est souvent rapide et inattendue, ou bien elle prend du temps, mais elle trouve une issue favorable au fil du temps ; surprenante est la capacité d'oubli ou de rebond »³⁶.

Déterminer trop rapidement un diagnostic induirait, par ailleurs, le danger d'enfermer le jeune dans un état, de lui assigner une « étiquette » qui pourrait justement, engendrer la répétition et la chronicisation. « Ses symptômes, nous dit Le Breton, peuvent [alors] lui apparaître comme la seule chose qui lui appartienne en propre et il risque de les investir comme des bannières identitaires. Le symptôme devient une manière efficace de se pourvoir une identité, pour se situer face aux autres³⁷ ».

Par conséquent, alors que certains adolescents surmonteront cette période de bouleversements, d'autres se priveront de leur potentiel, d'une ouverture adulte sur le monde et pourront « s'installer dans la pathologie ». Quels sont, au juste, les risques en terme de « santé mentale » de l'adulte en devenir ?

10. LES RISQUES DE FIXATION PATHOLOGIQUE

Dans leur ouvrage intitulé *Ces adolescents qui évitent de penser*, Nicole Catheline et Daniel Marcelli, modulent aussi le terme de « crise d'adolescent », trop souvent galvaudé lorsqu'on parle d'un adolescent « difficile ». Pour les auteurs, « la dangerosité des comportements provient moins de la crise elle-même que d'un agrippement, d'une répétition et d'un danger d'escalade dans les conduites pathologiques³⁸. » Qu'ils trouvent leur source dans l'enfance ou dans la répétition, les troubles psychiques des jeunes en construction peuvent inaugurer l'instauration d'une chronicité et l'entrée dans la pathologie. Or, « le repérage de ce fonctionnement est souvent tardif et apparaît alors flagrant à la société au moment où une rupture sociale est en train de s'opérer. », précise Damon A.B., citant Jeammet³⁹.

³⁵ LAUFER M et GIBEAULT M. *Adolescence et rupture de développement, une perspective psychanalytique*. Paris : PUF, 1989 ? 255 p., p.223

³⁶ LE BRETON David, (2006), op.cit.p.475-480

³⁷ LE BRETON David, (2006), op.cit.p.475-480

³⁸ CATHELIN Nicole, MARCELLI Daniel, (2011), op.cit.p.142

³⁹ DAMON A.B., *On ne badine pas avec les ados - ados-naissants, adolescents: nos adorables adultes en devenir*. Paris : Broché, 2011, 216 p.

Ainsi, si ces « formes d'écriture » pathogènes ne relèvent pas nécessairement de la pathologie mentale, telle qu'elle se définit à l'âge adulte, elles sont cependant « susceptibles de *réorganiser* la personnalité autour d'elles et de *figer* le sujet dans la répétition de ces comportements », énonce Jeammet⁴⁰. En ce sens, nous dit ce dernier, les troubles de l'humeur, le groupe des schizophrénies, ou bien encore un certain nombre de symptômes de nature le plus souvent névrotique comme les somatisations ou les troubles obsessionnels compulsifs, seraient « plus spécifiques » des écueils encourus par l'adolescent ou du jeune adulte en construction.

11. CONCLUSION

En conclusion de ce chapitre, il semble que « l'activité de penser [soit parfois] ressentie comme une activité « coupable », car trop proche des désirs œdipiens interdits. Cette sexualisation de la pensée est ainsi à l'origine d'une inhibition à penser ou, dans les cas les plus graves, d'un processus d'attaque de la pensée de type psychotique »⁴¹. Les enjeux ne portent pas seulement sur la scolarité, mais impactent de manière plus large le bien-être ou l'avenir professionnel, social et affectif du jeune, « prisonnier » de son symptôme. En conséquence, et afin d'éviter un « décrochage social », « lorsque des troubles réapparaissent, persistent et s'accompagnent d'autres troubles, il doit y avoir ouverture à des professionnels dans des lieux bien identifiés, pour « lire » ces souffrances, aider les jeunes à les comprendre et les accompagner vers une autre issue », énonce Jeammet.

Avant d'étudier la place de l'orthophonie auprès de ces adolescents en souffrance psychique, il convient, dans le deuxième chapitre de notre étude, de préciser les liens qui unissent la pensée au langage : qu'est-ce que la pensée verbale ? En quoi le dysfonctionnement de certains contenants de pensée participe-t-il du mal-être de ces jeunes ? En quoi, finalement, peut-on dire que, dans certains cas, le langage se fait symptôme ?

⁴⁰ JEAMMET, P., (2009), op.cit.p.53

⁴¹ BRACONNIER, A., MARCELLI, D. (2013), op.cit.p.91

II. PENSÉE, LANGAGE ET INCONSCIENT

1. L'APPORT DE VYGOTSKI

1.1. Les différents plans de la pensée verbale

Vygotski est entre autres célèbre pour avoir théorisé les liens qui unissent la pensée au langage. Pour le psychologue, les rapports entre l'une et l'autre résultent de l'évolution de l'homme et de son interaction avec la collectivité qui l'abrite⁴². Ces deux aspects de l'humanité – la pensée et le langage – n'ont pas au départ de racines communes, mais leurs lignes de développement se rejoignent vers l'âge de deux ans pour donner naissance à ce que Vygotski appelle « la pensée verbale » et « le langage intellectuel ».

« Chez l'enfant s'éveillent [alors] une première conscience de la signification du langage et la volonté de s'en emparer⁴³ ». Il a besoin de nommer et de maîtriser la relation entre les mots et la réalité concrète. On peut donc dire qu'il découvre, sans en prendre conscience cependant à cet âge, la *symbolique* du langage. D'après Stern, cité par Vygotski, cette « intuition du rapport entre signe et signification » constitue une « manifestation de la pensée de l'enfant au sens propre⁴⁴. » Ainsi, « pour « découvrir » le langage, il faut penser⁴⁵ », formule Vygotski.

Dans ce sous-chapitre, nous nous proposons d'explicitier ce qu'est la pensée verbale, ce lien qui unit la pensée au langage. Avant cela, précisons que son unité de base qui lie la pensée au mot est la « signification du mot⁴⁶ », indivisible en termes de pensée ou de langage : « elle est à la fois le mot lui-même, donc un phénomène du langage, et une généralisation ou un concept, donc un phénomène de la pensée⁴⁷. » Fait important, cette signification se modifie au cours du développement de l'enfant tant dans sa nature que dans sa structure, reflétant, à chaque étape, une transformation du rapport entre pensée et langage. Notons également la définition de la pensée verbale, telle qu'elle nous est donnée par Vygotski : elle est « un tout dynamique et complexe dans lequel le rapport entre la pensée et la parole s[e] manifest[e]

⁴² VYGOTSKI, Lev. *Pensée et langage*, 4^{ème} édition. Paris : La Dispute, 1997, 546 p., p. 425

⁴³ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 179

⁴⁴ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 180

⁴⁵ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 181

⁴⁶ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 427

⁴⁷ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 428

comme un mouvement à travers toute une série de plans intérieurs, comme un passage d'un plan à un autre⁴⁸. » Véritable moteur de développement psychique, la pensée verbale opère donc des va-et-vient constants, « de la pensée au mot et [...] du mot à la pensée⁴⁹ », à travers différents plans que nous allons présenter maintenant, du plus perceptible, au plan le moins accessible à la conscience humaine.

1.1.1. Le langage extériorisé

L'un des axes les plus importants du langage extériorisé, réside dans le fait que « la pensée ne s'exprime pas dans le mot mais *se réalise* dans le mot⁵⁰. » Vygotski signifie, par là, qu'elle se *restructure* et *s'objective* pour être comprise dans la parole : un mot ou une proposition peut en effet traduire toute une idée (par exemple, un petit enfant va dire « tombé » pour « la cuillère bleue que j'avais dans la main et avec laquelle je jouais est tombée ») et, inversement, une signification va se réduire à un mot ou à une proposition (c'est la réciproque de l'exemple précédemment donné). De même, l'enfant manipule naturellement et de manière appropriée des structures verbales complexes, exprimant la cause ou la conséquence par exemple, avant même d'en saisir le sens ou de pouvoir les manipuler consciemment.

Pour devenir langage extériorisé, la pensée doit donc se transformer, en mots, se restructurer en syntaxe compréhensible, en « grammaire des mots. » D'après Vygotski, c'est justement cette non-coïncidence entre les versants phonétique et sémantique du langage qui met la pensée en mouvement, la mène vers le mot et participe intrinsèquement du développement langagier. Mais si pensée et langage sont étroitement liés dans le langage extériorisé, un plan plus intérieur de la pensée verbale permet, à son tour, le déploiement de la pensée : le langage intérieur.

⁴⁸ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 505

⁴⁹ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 438

⁵⁰ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 438

1.1.2. Le langage intérieur

En tous points différent du langage extériorisé, le langage intérieur se révèle être un plan d'une « importance exceptionnelle⁵¹ » dans les processus de développement de la pensée. Dans le sous-chapitre suivant, nous précisons les particularités de ce langage en termes de fonction, de structure et de va-et-vient constants entre pensée et langage.

Pour Vygotski, le langage intérieur est le produit de l'interaction entre l'environnement socioculturel et le psychisme de l'individu. Il n'existe pas d'emblée mais résulte d'un long processus d'*intériorisation* du langage extériorisé – transition appelée « langage égocentrique » – et au cours duquel l'abstraction se développe, l'enfant apprend à penser les mots, à se les représenter et à manier leur image⁵².

Sur le plan fonctionnel, le langage intérieur sert le raisonnement. C'est un langage « pour soi » qui permet, entre autres, de planifier des opérations ou de résoudre un problème nouveau survenant dans le comportement⁵³. Pour Vygotski, « son rôle est d'aider [l'individu] à s'orienter mentalement, à prendre conscience, à surmonter les difficultés et les obstacles, à réfléchir et à penser⁵⁴. »

Sur le plan structurel, ce langage se démarque aussi complètement de la parole, à tel point qu'il ne peut s'exprimer dans la syntaxe de celle-ci. Il possède en effet des caractéristiques structurelles propres, principalement liées à sa forme abrégée et qui font de lui un langage purement prédicatif, « muet », où les mots s'agglutinent les uns aux autres pour permettre l'élaboration des idées, des pensées et des concepts. Les sens des mots (que Vygotski définit comme subjectifs par essence et changeants, chez une même personne, d'un contexte à l'autre) influent ici les uns sur les autres, s'emboîtent, se modifient mutuellement. Ils s'éloignent par conséquent de leurs significations premières (plus stables et plus précises que le sens, car relatives à un contexte verbal donné) qui deviennent alors des « idiotismes intraduisibles dans le langage extériorisé⁵⁵ ». La structure du langage intérieur en fait donc un langage *inintelligible*.

⁵¹ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 181

⁵² VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 461

⁵³ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 184

⁵⁴ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 457

⁵⁵ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 495

Par conséquent, la nature, la structure et la fonction propres de ce langage empêchent une traduction littérale de la pensée ; mais imposent, au contraire, une *restructuration* du langage intérieur. Pour permettre l'intelligibilité et l'accès au sens, le langage se sonorise alors et la syntaxe devient compréhensible.

Parce que le langage intérieur constitue un plan de la pensée verbale (c'est « une pensée liée au mot⁵⁶ ») et qu'il est organisé différemment de la parole dans sa fonction et dans sa structure, il assure alors une relation dynamique constante et *inséparable* entre pensée et langage. « Les structures verbales, assimilées par l'enfant, deviennent les structures fondamentales de la pensée⁵⁷ ». Ainsi, le développement de la pensée résulte de celui du langage, comme *moyen* de la pensée.

1.1.3. La pensée elle-même

Possédant un cours et une structure propres, la pensée est difficilement exprimable par le langage car elle ne se décompose pas comme ce dernier : « Si je veux transmettre l'idée que j'ai vu aujourd'hui un petit garçon courir dans la rue en blouse bleue et pieds nus, nous dit Vygotski, je ne vois pas séparément le garçon, sa blouse, la couleur bleue de celle-ci, l'absence de chaussures, le fait qu'il court. ⁵⁸ » La pensée correspond donc à un ensemble toujours plus large et volumineux que le mot ou la proposition et nécessite en ce sens une activité de *décomposition/recomposition* lorsqu'elle est amenée à se réaliser dans le langage. Ceci n'est par conséquent pas toujours possible car la *médiatisation* de la pensée par les significations tout d'abord, et par le langage extériorisé ensuite, peut conduire à une perte du sens. Mais, de quel « sens » parle-t-on, au juste ?

1.1.4. « La sphère motivante de notre conscience »

A l'origine du lien entre la pensée et le langage, se trouve ce que Vygotski appelle « la sphère motivante de notre conscience [...] qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos

⁵⁶ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 499

⁵⁷ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 197

⁵⁸ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 502

intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions⁵⁹ » et qui constitue, par là-même, *le moteur de la pensée*. Pour comprendre les pensées d'autrui, et parce que quelque chose de la pensée se perd dans le langage, il faut donc remonter à la source de la pensée et saisir les motivations de notre interlocuteur, ce qui est loin d'être toujours possible.

De manière à approfondir plus encore notre réflexion, faisons un *focus* sur la *formation des concepts* et voyons en quoi celle-ci influence considérablement le contenu mais aussi les modalités de la pensée de l'adolescent.

1.2. Particularités de la pensée conceptuelle à l'adolescence

Pour Vygotski, pour que la forme achevée du concept apparaisse, il faut qu'il y ait à la fois « unification et généralisation des éléments concrets de l'expérience » et à la fois « différenciation, abstraction et isolement » de ces mêmes éléments, en dehors des relations qui les unissent empiriquement⁶⁰. Mais, d'après Vygotski, cela n'est pas encore possible chez l'enfant qui ne peut accéder qu'aux pseudo-concepts (que l'on pourrait définir comme un concept (car il y a généralisation) moins l'abstraction).

La pensée conceptuelle n'apparaît en effet véritablement qu'à l'adolescence, période où son insertion culturelle, professionnelle et sociale pousse le futur adulte à développer des comportements qui nécessitent le maniement de concepts. Encouragé et stimulé par son environnement qui le contraint à résoudre des tâches, l'adolescent va en effet mettre en œuvre différents moyens générateurs d'activités intellectuelles orientées vers la résolution du problème. Ces *outils de la pensée* vont alors s'allier structurellement (jusqu'à former une structure nouvelle), être médiatisés par le langage, et plus particulièrement par le *mot*, que Vygotski définit ici comme « moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des « processus

⁵⁹ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 505

⁶⁰ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 262

psychiques⁶¹ » »⁶². C'est parce que le mot acquiert une signification que les concepts naissent, car c'est par le mot que l'attention est dirigée et par lui encore que sont dégagés, différenciés, abstraits et synthétisés les traits caractéristiques qui composent les éléments empiriques. Par là, le mot permet à l'adolescent d'employer sciemment ses processus psychiques et d'orienter ces derniers vers la résolution d'un problème donné. Pour Vygotski, c'est donc le mot lui-même qui est la source fondamentale de la formation des concepts et qui, plus tard, en permettra la symbolisation⁶³.

Ainsi, si « le concept est impossible sans les mots, la pensée conceptuelle est impossible sans la pensée verbale⁶⁴ », conclut Vygotski.

L'entrée dans adolescence ne marque pas pour autant la fin du processus de développement de la pensée. Elle en est, plus précisément « l'âge de la crise et de la maturation⁶⁵ » dans la mesure où l'adolescent, tout comme l'adulte, continue à employer les pseudo-concepts créés par l'enfant.

Vygotski relève en ce sens une différence chronologique et fonctionnelle entre l'emploi du concept et la prise de conscience de l'existence de ce dernier. Ainsi, si l'analyse de la réalité peut être permise par l'émergence des concepts, l'étude des concepts eux-mêmes intervient quant à elle beaucoup plus tard dans le développement car la pensée adolescente reste très souvent liée à la situation concrète. Le transfert de concepts d'un contexte à un autre, lorsque les traits distinctifs qui constituent ce concept diffèrent en proportions, ne va donc pas de soi. Cette forme de pensée, serait tout à fait représentative de la pensée adolescente d'après Vygotski. En ce sens, elle « éclaire le caractère de l'activité intellectuelle de l'adolescent, [...] le développement de sa personnalité et de sa conception du monde⁶⁶.

⁶¹ Pour Vygotski, les « processus psychiques » correspondent à des processus cognitifs de haut niveau, tels que l'inhibition, l'attention, la mémoire, la planification, la flexibilité ou le contrôle. Ils permettent d'accomplir une tâche du début à la fin.

⁶² VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 209

⁶³ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 268

⁶⁴ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 217

⁶⁵ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 270

⁶⁶ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 271

1.3. Conclusion

Pour résumer, la formation des concepts est un processus qui commence à l'adolescence mais qui peut prendre un certain temps avant de se réaliser complètement. C'est en passant par les mots, en se détachant de la réalité concrète et en développant son abstraction que l'adolescent parviendra à employer les concepts de manière adéquate. Il ne saurait donc y avoir de pensée conceptuelle sans pensée verbale. Vygotski nous décrit celle-ci comme se mouvant incessamment dans une dynamique complexe et comprise entre le motif, source de notre pensée, et l'acte de parole. Mais si le langage permet indubitablement le développement de la pensée, on comprend cependant, aussi, combien nos pensées se réalisent difficilement, voire impossiblement, dans le langage.

Par ailleurs, il arrive, nous dit Vygotski, que ce mouvement se grippe en un point donné du flux multidirectionnel que constitue la pensée verbale : « de la motivation au langage intérieur en passant par la pensée ; du langage intérieur à la pensée ; du langage intérieur au langage extériorisé, etc.⁶⁷ »

En raison de leurs difficultés à symboliser leurs ressentis, tant par le langage que par les concepts, les grands adolescents dont il est question dans notre étude connaissent bien ces interruptions de la dynamique de la pensée verbale, au niveau même de ce que Vygotski nomme « la sphère motivante de notre conscience ». Quels sont ici les liens entre leur difficulté à penser le monde et le langage ? En quoi peut-on parler de « troubles » des contenants de pensée ? Enfin, quelles relations existe-t-il entre le langage et l'inconscient qui gouverne, en définitive, nos pensées ? Dans les deux sous-chapitres suivants, nous tâcherons d'apporter des éléments de réponse à ces questions, principalement à travers les travaux de Didier Anzieu et de Jacques Lacan.

⁶⁷ VYGOTSKI L., (1997) op.cit., p. 506

2. LES CONTENANTS DE PENSÉE

Didier Anzieu apporte à notre réflexion quelques indices sur ce que pourrait être la « sphère motivante de notre conscience », source de nos pensées. Ainsi, pour lui, « les sensations, les impulsions, les affects de l'enfant, le bain des pensées de son entourage, sont des préliminaires nécessaires⁶⁸ » à la naissance de nos pensées. Citant Heidegger, le psychanalyste précise également qu'il ne saurait exister de penser sans interaction, sans échange entre deux êtres pensants. En ce sens : « penser c'est adresser en tant qu'être pensant une pensée à quelqu'un d'autre que je reconnais comme être pensant et capable de me reconnaître moi-même comme être pensant, émetteur de pensées⁶⁹ ». Mais quels liens Anzieu établit-il, plus précisément, entre la construction du psychisme de l'individu et celle de la pensée ? En quoi, finalement, un dysfonctionnement des contenants de pensée peut-il être source d'un déséquilibre psychique, voire d'une grande souffrance ?

2.1. Moi-peau et moi-pensant

Considérant le primat des données sensori-motrices dans l'élaboration de l'espace psychique humain, Anzieu attribue au moi-peau, conçu comme un analogique de la peau, huit fonctions organisatrices (maintenance, contenance, constance, signifiante, correspondance, individuation, sexualisation et énergisation⁷⁰). Celles-ci confèrent à chacun d'entre-nous une unité physique autant que psychique. De la même manière, Anzieu fait de la pensée un analogique du moi-peau : le moi-pensant (ou esprit ou entendement ou raison).

Le moi-pensant a pour fonction de connaître des objets externes (physiques), internes (psychiques) ou mixtes (comme les mathématiques) et comporte deux aspects : la pensée et le penser.

⁶⁸ ANZIEU D et Al. *Les contenants de pensée*. Paris : Dunod, 1993, 213 p. (Coll. Inconscient et culture), p.1

⁶⁹ ANZIEU D et Al. (1993), op.cit., p.2

⁷⁰ ANZIEU D et Al. (1993), op.cit., p.16

La pensée correspond à la fonction réceptive du moi-pensant. Mais plus qu'un simple réceptacle des pensées (ou idées), elle entretient les pensées en les contenant, les assimilant, en les triant et en permettant leur interaction entre-elles.

Mode actif du moi-pensant, **le penser** joue un tout autre rôle, celui de transformer les idées contenues dans la pensée en concepts et en systèmes de concepts qu'Anzieu définit comme une « réalité psychique opératoire permettant l'action sur le monde, les autres, les pensées⁷¹ », mais aussi d'émettre des jugements. Un moi-pensant insuffisamment étayé et nourri pourrait-il, alors, être la source des difficultés que rencontrent certains jeunes en souffrance psychique, empêchés d'« agir positivement » sur le monde et sur eux-mêmes ?

2.2. La contenance

2.2.1. Aux origines de la contenance

Comme nous avons pu le voir, en procédant par analogie, Anzieu attribue au moi-pensant la fonction de contenance exercée par le moi-peau. Mais, d'où lui vient cette fonction contenante, exactement ?

En tant qu'enveloppe psychique, la contenance s'exerce principalement à travers la relation duelle mère-nourrisson, et notamment à travers le feed-back, ou miroir, que la mère renvoie à son enfant. S'étayant sur la consistance d'un moi-maternel percevant et pensant, le psychisme du tout-petit parviendra à se constituer une enveloppe suffisamment consistante pour contenir (« faire tenir dans des limites⁷² ») les affects et les pulsions. Ces derniers seront par la suite triés, réorganisés, restitués sous forme élaborée (par exemple : expliqués, dédramatisés, racontés) puis transformés par le penser en concepts.

La pulsion d'attachement est donc tout à fait fondamentale pour une organisation satisfaisante de ces contenants psychiques : c'est l'échange de sourires, l'échange de communication sensorielle pendant la tétée, la solidité du portage, la chaleur du contact, les gestes caressants ainsi que la concordance des rythmes qui vont permettre l'instauration du

⁷¹ ANZIEU D et Al., (1993), op.cit., p.4

⁷² ANZIEU D et Al., (1993), op.cit., p.8

contenant psychique lors du processus d'intériorisation des soins et de l'enveloppe narrative chez le tout-petit.

La pulsion de vie traverse elle aussi cette « superstructure peau-moi-pensée » et contribue à son développement et à sa complexification. Du point de vue de la logique, trois niveaux de contenance coexistent alors : « les prélogiques des sens et des impulsions, les logiques du moi percevant et agissant [...], les logiques du moi-pensant (organisation des parties dans des touts, générativité de nouveaux touts, déconstruction, défragmentation du tout en nouveaux éléments simples)⁷³ ».

2.2.2. Contenance et langage

Le langage, dans la forme, la structure, que prend le discours en termes d'adjonction, suppression, permutation, substitution qui interviennent à tous les niveaux du langage fait, lui aussi, figure d'enveloppe des contenus psychiques, des pensées⁷⁴. Sous cet aspect formel, qu'Anzieu appelle « figure », le langage est donc un élément fondamental d'expression. En effet, dans un premier temps, le réceptacle passif du moi-pensant perçoit l'idée ; mais c'est la figure langagière qui va ensuite se modeler sur les contenus de pensée. En ce sens, « la figure enveloppe, contient, mais aussi laisse échapper (c'est le lapsus, par exemple) et transforme le message⁷⁵. »

Le travail de penser consiste alors à développer et à expliciter les sens contenus et implicites, dans la mesure où, précise Anzieu, « la réflexion désigne la capacité de réfléchir [en tant que] réflexion de la pensée sur ses pensées⁷⁶. »

Cependant, comme le souligne Catherine Rioult dans son ouvrage *Ados : scarifications et guérison par l'écriture*, « quand une trop grande souffrance envahit le psychisme, cela entraîne une suspension de la pensée raisonnante. Quand la parole est difficile, l'adolescent [...] a [alors] tendance à passer à l'acte et à utiliser sa peau pour exprimer cette souffrance⁷⁷. » Mais, à quel(s) niveau(x), exactement, les contenants peuvent-ils « faillir » ?

⁷³ ANZIEU D et Al., (1993) op.cit., p.34

⁷⁴ ANZIEU D et Al., (1993) op.cit., p.10

⁷⁵ ANZIEU D et Al., (1993) op.cit., p.10

⁷⁶ ANZIEU D et Al., (1993) op.cit., p.7

⁷⁷ RIOULT C. *Ados : scarifications et guérison par l'écriture*. Paris : Odile Jacob, 2013, 267 p., p.127

2.3. Dysfonctionnement des contenants psychiques

2.3.1. Enjeux relatifs aux trois fonctions de contenance

La fonction de contenance exercée par le moi-peau est définie entre autres comme un *sac*, une *barrière* et une *limite*. Comme nous l'avons explicité précédemment, elle permet la construction de l'espace psychique.

Cependant, si « la mère contenante des pensées⁷⁸ » se révèle inconsistante, insuffisamment contenante, l'appareil à penser peut « s'enrayer ». Catherine Rioult nous dit à ce propos que « cette atteinte du corps par le geste scarificatoire vise à pallier la défaillance du moi-peau dans sa fonction contenante des débordements pulsionnels. C'est aussi une possibilité de « filtrer » ce qui, intolérable, vient de l'extérieur. On peut comprendre alors, que si l'entourage, n'est pas assez contenant, l'adolescent ne peut s'appuyer sur sa relation à l'autre⁷⁹ ». Comme il en sera question dans les paragraphes suivant, les trois catégories de contenance susmentionnées (*sac*, *barrière*, *limite*) se trouvent par conséquent fragilisées.

Première fonction de la contenance, la pensée est métaphorisée par un grossier *sac* conteneur des pensées, potentiellement menacé par l'angoisse « du trou [...] qui laisse [...] échapper le contenu du sac ». Peuvent alors surgir une « angoisse de vidage ou angoisse névrotique des trous d'attention et de mémoire⁸⁰. »

La deuxième fonction contenante, et dont l'image est un *réseau de barrières de contact*, consiste à cerner un domaine épistémologique, à établir des relations à l'intérieur de ce même domaine, ainsi que des passages entre l'intérieur et l'extérieur de ce domaine. « Les barrières de contact contrôlent la circulation des pensées et les passages vers la conscience⁸¹ », précise Anzieu. Cependant, pour cela il faut que l'enfant ait été « entouré » par un « entourage » qui pensait pour lui⁸² ». Lorsque c'est le cas, la sécurité enveloppante éprouvée par l'enfant le conduit à trier, d'un côté, les représentations et, de l'autre, les affects « négatifs » qui peuvent envahir ces dernières. Elle lui permet *in fine* de pouvoir se concentrer sur sa pensée et sur le domaine à connaître. Prêter son attention à un objet nécessite donc de

⁷⁸ BION (1962), cité par ANZIEU D et Al., (1993), op.cit., p26

⁷⁹ RIOULT C, (2013), op. cit., p.131

⁸⁰ ANZIEU D et Al., (1993), op.cit., p.28

⁸¹ ANZIEU D et Al., (1993), op.cit., p.28

⁸² ANZIEU D et Al., (1993), op.cit., p.29

ne pas se laisser distraire par des pensées parasites. Mais si l'interdit de distraction est trop prégnant, alors les barrières ne laissent plus rien passer du dehors et les pensées ne peuvent pas se transformer car le contact entre intérieur et extérieur devient trop angoissant.

Enfin, la *limite*, dernière fonction contenante, participe elle aussi du bon fonctionnement de l'appareil à penser. « Penser c'est instaurer des limites, c'est limiter, délimiter, c'est lutter contre l'illusion d'une vie, d'un savoir illimités⁸³ », nous dit Anzieu. Ici, un surplus de limites peut renvoyer à l'angoisse de se retrouver enfermé à l'intérieur de ces limites. Inversement, une absence de limites renvoie, quant à elle, à des angoisses relatives au manque de repères, de contenance. Quels sont au juste les *risques* encourus ?

2.3.2. Destruction des contenants psychiques

Si la pulsion de vie et d'attachement investissent, comme nous l'avons vu, les contenants de pensée, ces derniers sont également, et *naturellement*, le siège de la pulsion de mort. Lorsque cette dernière n'est pas élaborée par le moi-pensant, ses composants agressifs peuvent alors constituer des attaques des contenants, voire détruire ces derniers. Anzieu nous dit à ce titre que celles-ci « sont métaphorisées par des fantasmes d'arrachage de la peau⁸⁴ » ; ce qui rejoint, dans les faits, les *passages à l'acte*, de certains adolescents scarifiants dont il est question dans ce mémoire.

La problématique adolescente étant fortement emprunte de questions d'ordre identitaire, de sexualisation de la pensée et de poussées pulsionnelles, comme nous l'avons précisé dans le premier chapitre de notre étude, l'activité même de penser devient douloureuse lorsque manque la *symbolisation*. On comprend alors que ce qui peut être à l'origine des difficultés de ces jeunes patients, soit une attaque des contenants de pensées, et, notamment, une attaque de la forme du langage qui enveloppe le discours. Celui-ci ne permet pas ou plus aux adolescents de transformer, par le penser, leur agressivité qui se retourne alors contre eux-mêmes.

⁸³ ANZIEU D et Al., (1993), op.cit., p.29

⁸⁴ ANZIEU D et Al., (1993), op.cit., p.34

Pour contrer ce dépôt de pulsions agressives, il est donc nécessaire d'élaborer un contenant actif (le penser) qui « les symbolise et les remet en circulation⁸⁵. » Ce sera l'objet du co-travail du patient et de son thérapeute. Ce dernier aura en effet pour tâche d'accompagner celui-là vers ce qu'Anzieu nomme « le penser vrai », à travers le dire des affects, c'est-à-dire à « se pencher sur soi-même dans sa ressemblance et sa différence à l'autre », à réfléchir sur ses pensées. Cependant, lorsque le langage lui-même en tant que contenu est attaqué dans sa forme, comment y parvenir ? En quoi la pratique orthophonique peut-elle amener ces jeunes patients à exprimer leurs pensées, à *être* dans le langage ?

Avant de proposer des réponses à ces interrogations, et afin d'approfondir notre réflexion sur ces liens qui unissent la pensée au langage, un détour du côté des enseignements de Jacques Lacan peut nous amener à mieux comprendre, encore, les liens qui unissent le *symptôme* au *langage*. En quoi, peut-on dire que tout cela est particulièrement *signifiant* pour les *sujets* qui nous intéressent ?

3. LANGAGE ET INCONSCIENT

3.1. Le symptôme : un « dit » ambivalent

3.1.1. Le symptôme en psychanalyse

Communément, le symptôme désigne un trouble qui exprime une souffrance. Mais, en psychanalyse, « il est avant tout [considéré comme] un acte involontaire, produit au-delà [...] de tout savoir conscient. C'est un acte qui ne renvoie pas tant à un état malade qu'à un processus appelé inconscient⁸⁶ », nous dit. Nasio, « disciple » de Lacan. Par conséquent, le symptôme n'est pas à entendre comme une souffrance subie passivement, mais comme « un

⁸⁵ ANZIEU D et Al., (1993), op.cit., p.34

⁸⁶ NASIO JD. *Cinq Leçons sur la théorie de Jacques Lacan*. Paris : Payot et Rivages, 2001, 244 p., (Petite Bibliothèque Payot), p.15

message qui nous apprend des faits ignorés de notre histoire⁸⁷ ». Tout à la fois questionnant et pertinent – car il apparaît « au moment juste » – il témoigne d'enjeux inconscients. On peut alors s'interroger sur ce système qui « sous-tend » le symptôme : comment s'organise-t-il ? En quoi le symptôme reflète-t-il notre inconscient ?

Nasio, d'après Lacan, distingue deux faces du symptôme, indissociables l'une de l'autre : une **face signe** qui annonce l'arrivée impromptue d'un événement douloureux et une **face signifiante** qui « ne surgit que sur fond de sens⁸⁸ », c'est-à-dire, qu'en relation avec le signe.

Des deux, c'est la face signifiante qui intéresse Lacan car c'est elle qui permet de saisir la structure de l'inconscient. Ainsi, selon Nasio, pour qu'un signifiant soit signifiant, trois « critères » non-linguistiques doivent être respectés⁸⁹ : le signifiant se situe en dehors du savoir conscient ; il n'est pas explicable car il n'a pas de sens ; et, enfin, il *n'existe que* dans la relation qu'il entretient avec d'autres signifiants : « il est *Un* parmi d'autres » signifiants qui ont déjà pris ou prendront à l'avenir cette *place* du signifiant (noté *S1* par Lacan car c'est un événement unique). Il représente, en ce sens, « le sujet pour d'autres signifiants » (dont l'ensemble est noté *S2*)⁹⁰.

Par conséquent, si les symptômes sont tous différents dans la réalité, du point de vue de leur *valeur signifiante*, il en va tout autrement : ils sont tous identiques « parce que tous apparaissent un par un à la place de l'*Un* ». Et si, comme nous venons de le voir, *S1* et *S2* entretiennent un rapport symbolique, le symptôme relève par conséquent lui aussi du symbole. Ainsi, quelle que soit la forme qu'il prend (que le sujet lui donne), il exprime une vérité singulière il *dit* notre désir et lui confère une place. Mais, de quel *désir* parle-t-on ici ?

3.1.2. Symptôme et jouissance

Si, pour la psychanalyse lacanienne, le symptôme, en tant que souffrance, marque la place occupée par le signifiant ; pour l'inconscient, en revanche, il est l'expression d'une satisfaction, d'un soulagement qui figure la jouissance. Mais qu'est-ce que la jouissance en termes psychanalytiques ? Lacan assigne en réalité, à cette dernière, trois destins différents.

⁸⁷ NASIO JD, (2001), op. cit., p.24

⁸⁸ NASIO JD, (2001), op. cit., p.94

⁸⁹ NASIO JD, (2001), op. cit., p.21, 22, 23

⁹⁰ NASIO JD, (2001), op. cit., p.93

Tous sont liés au corps, en tant qu'*espace de jouissance partielle*, mais aussi hypothétiquement *totale*. Dans tous les cas, la jouissance ne peut être symbolisée, car elle ne renvoie à aucun signifiant.

Pour Freud, cité par Nasio⁹¹, la jouissance est intimement liée au désir inconscient et inatteignable du plaisir que « l'inceste⁹² » pourrait procurer. Ce désir, né dans les zones érogènes du corps, mais stoppé par le refoulement, se « satisfait avec du **symbole**, du signifiant⁹³ » ; c'est-à-dire avec la loi de l'interdit de l'inceste, que Lacan nomme *Nom-du-Père* : c'est le code, le langage. Claire Harmand, psychiatre et psychanalyste lacanienne, nous dit à ce propos que « *Le-Nom-du Père* est ce signifiant particulier qui vient arrêter dans la chaîne des signifiants le glissement indéfini d'un signifiant à un autre et permettre à un discours de prendre sens : il est ce signifiant qui fait advenir le sujet comme désirant⁹⁴. »

Cependant, le désir génère une tension psychique telle, qu'elle est partiellement amenée à franchir la porte du refoulement et, ainsi, à être libérée. Cette décharge d'énergie qui naît du corps et que Lacan appelle *jouissance phallique*, loin d'être *pathologique*, est considérée par les psychanalystes lacaniens comme une force vitale qui assure la répétition des signifiants. C'est elle qui conduit en ce sens au « soulagement » que nous avons évoqué dans un précédent paragraphe. On la retrouve dans les manifestations de l'inconscient comme les rêves, les lapsus ou les symptômes. En tant que *jouissance phallique*, elle est l'énergie qui permet à l'inconscient de « travailler ». Aucun signifiant ne la représente, « mais elle a une place, celle d'un trou au sein du système signifiant », nous dit Nasio⁹⁵. C'est cette place qu'occupe le symptôme : celle d'un manque et, plus précisément, d'*un manque à savoir* qui se répète sous diverses formes, et inlassablement.

Car le symptôme est une forme déguisée d'un désir indicible : il dit qu'il y a un autre *dire* qui ne peut se dire. C'est bien là que se situe son ambivalence : à la fois, par la « décharge », protège-t-il le sujet d'une angoisse insoutenable ; mais aussi, maintient-il

⁹¹ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.32

⁹² Les psychanalystes prêtent à l'inceste une acception très différente de celle qui lui est attribuée dans le langage courant : il correspond à la relation symbiotique établie entre la *mère* et son enfant ; à savoir que ce dernier représente tout pour sa *mère* (il fait partir d'elle) et que celle-ci représente tout pour son enfant (elle fait partie de lui). C'est le *père*, dans un jeu de triangulation nécessaire, qui introduit la séparation de cette dyade. Il symbolise donc la *loi* qui permet à l'enfant de s'ouvrir au monde et, donc, le *langage* qui permet à l'enfant de supporter la disparition de sa mère. A partir de là, en effet, la *mère* sera toujours manquante. Le *désir* correspond alors à cet éprouvé inconscient qui pousse l'être humain à *désirer* revenir à cet état d' « osmose ».

⁹³ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.222

⁹⁴ HARMAND C. *Troubles du langage dans la schizophrénie. Le signifiant dans le réel*. In : Après-midi des cartels. Paris, le 9 juin 2007, p.61

⁹⁵ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.42

inconscients des éléments éminemment chargés de *sens*. Sa fonction, pourrait-on dire, est de symboliser le désir. En ce sens, il protège le sujet névrosé contre la *jouissance de l'Autre*, dont il sera question dans un prochain paragraphe.

En d'autres termes, le symptôme est un *mode de jouir* qui permet de contrer la jouissance. Ainsi est-il souffrance pour le moi, mais aussi, tout à la fois, porteur de satisfaction pour l'inconscient qui révèle, par là, une partie de *la vérité du sujet*. Cela explique, notamment, que certains patients soient tant attachés à leur symptôme. Peut-on, d'ailleurs, « guérir » d'un symptôme ?

Simultanément, cependant, une partie de cette « poussée du désir » ne se décharge pas mais, au contraire, s'accumule, comme une « énergie résiduelle ». Le « soulagement » éprouvé n'est par conséquent qu'incomplet car cet excès d'énergie retenue, qui correspond, chez Lacan au *Plus-de-jouir*, « suractive constamment le niveau de la tension interne⁹⁶ ». C'est ici que se situent les fantasmes et les hallucinations, « rencontres désirantes (et insatisfaisantes) entre l'enfant et la mère, et, plus généralement, entre le sujet et l'Autre⁹⁷ ». Le fantasme s'exprime à travers la répétition de dire, de rêves ou d'actions et est « la cause qui anime nos désirs »⁹⁸, nous dit Nasio. Nous nous situons ici dans l'ordre de l'**imaginaire** ; mais dans un imaginaire qui revêt une valeur symbolique dans le sens où il participe d'un « vécu » partiel de la jouissance et où le système signe/signifiant est encore opératoire.

Ainsi, nous dit Nasio, « en se satisfaisant de façon limitée et partielle avec des symptômes et des fantasmes (en ne cessant pas de désirer), on assure de ne jamais trouver la pleine jouissance maximale⁹⁹ ». Mais à quoi correspond, au juste, cette jouissance toute, et, pourquoi la « fuir » ?

Lacan imagine une troisième et hypothétique issue à cette énergie psychique, brièvement présentée au début de ce chapitre : *la jouissance de l'Autre*, qui correspond à une décharge totale de l'énergie, à une « volupté idéale du rapport sexuel incestueux¹⁰⁰ », sans qu'il y n'ait eu aucune limite. C'est « le lieu du savoir impossible¹⁰¹ » qui, non seulement ne correspond à aucun signifiant dans l'inconscient, mais aussi, à aucune place dans le système

⁹⁶ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.32

⁹⁷ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.146

⁹⁸ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.119

⁹⁹ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.45

¹⁰⁰ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.36

¹⁰¹ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.36

signifiant. En d'autres termes, nous ne pouvons pas connaître la jouissance absolue, car elle est du domaine du **réel** et celui-ci est toujours hors de portée.

Ici, se passe ce que Lacan appelle *la forclusion du Nom-du-Père*, c'est-à-dire qu'aucun signifiant (S1) n'est advenu et donc qu'aucun rapport d'un signifiant (S1) avec un autre (S2) n'a lieu. « Comme si, dans la forclusion, le signifiant n'était plus destiné à d'autres signifiants, comme si les signifiants ne s'articulaient plus entre eux¹⁰² », relève Nasio. Il n'y a plus ni symbolisation du désir, ni loi, car, ici, la jouissance est dans le *faire* (le passage à l'acte) non dans le *dire*.

A ce titre, *la forclusion du signifiant du Nom-du-Père*, nous dit Claire Harmand, détermine la structure psychotique. Le *Nom-du-Père* manque, il est rejeté, forclos, il n'entre pas dans le cycle des signifiants. [...] Le désir de l'Autre, de la mère, n'est pas symbolisé¹⁰³. » D'après la psychanalyste, bien que ce mécanisme ne soit pas directement observable, « on en voit [cependant] les effets dans l'après-coup, en particulier dans le langage¹⁰⁴. » Mais, quels liens, plus précisément, celui-ci entretient-il avec l'inconscient ? Et comment le *sujet* s'inscrit-il dans la relation langage/inconscient ?

3.2. Inconscient, sujet et langage

Si « l'inconscient est structuré comme un langage », selon la formule lacanienne, c'est parce qu'il est un « savoir » issu de la répétition signifiante : c'est « une chaîne virtuelle d'événements ou de « dire » (S2) qui *sait* s'actualiser en un « dit » opportun (S1) que le sujet dit sans savoir ce qu'il dit¹⁰⁵ ». Ainsi, la *répétition* révèle l'activité de l'inconscient : la place occupée par un *dit* signifiant qui se répète. Nous comprenons alors que, pour Lacan, « quand un symptôme survient, il annonce en acte la répétition des symptômes futurs et rappelle qu'il est la répétition des symptômes déjà passés¹⁰⁶ ».

A ce propos, Lacan nomme ici la connexion constante des signifiants entre eux « métonymie » et leur substitution par l'*Un* « métaphore » ; « c'est-à-dire ce mécanisme grâce auquel l'inconscient s'extériorise sous la forme d'un signifiant¹⁰⁷ ». A la place de celui-ci,

¹⁰² NASIO JD, (2001), op. cit., p.206

¹⁰³ HARMAND C., (2007), op.cit.p.62

¹⁰⁴ HARMAND C., (2007), op.cit.p.62

¹⁰⁵ NASIO JD, (2001), op. cit., p.28

¹⁰⁶ NASIO JD, (2001), op. cit., p.75

¹⁰⁷ NASIO JD, (2001), op. cit., p.72

dans la chaîne des signifiants virtuels, se trouve alors un trou, un manque, qui rend tout le système mobile. Ces deux mécanismes et ce « manque » conduisent l'inconscient à s'actualiser perpétuellement. Le *sujet de l'inconscient*, naît de cette dynamique, dans la mesure où, énonce Nasio, « [il] ne survient comme *Un* que là où le réel est affecté d'un manque¹⁰⁸ ».

Plus précisément, cet « effet » de l'inconscient se produit dans « la langue parlée par la mère », ou *lalangue*, qui permet d'inférer, pour Lacan, « la structure langagière de l'inconscient¹⁰⁹ ». *Lalangue* n'est autre que la langue de l'inconscient. Différente d'un sujet à un autre, elle raconte une histoire singulière et intime, un morceau de la vérité du sujet et est donc pleine de sens. Cependant, ce dernier reste inaccessible au sujet qui méconnaît la source de son désir inconscient. « C'est la partie maternelle et jouissante de la langue¹¹⁰ ». En d'autres termes, « L'inconscient, c'est que l'être, en parlant, jouisse¹¹¹ », énonce Lacan, cité par Nasio.

« Le sujet, nous dit Nasio, est dans l'acte, son acte d'énoncer le dit¹¹² ». Cependant, dans la mesure où le signifiant n'a de sens que pour un autre signifiant qui est hypothétiquement amené à prendre sa place, le *sujet* se perd alors dans la masse des signifiants S2, celles des *dire*s. Ainsi, « nous sommes les sujets de l'acte et paradoxalement avec cet acte, cependant, nous disparaissions¹¹³. » C'est pourquoi nous sommes à jamais divisés par le signifiant qui, à la fois représente le sujet et à la fois le fait disparaître.

Ainsi, si le langage protège de la *jouissance de l'Autre* tout en révélant une part enfouie de notre vérité, il aliène, dans le même temps, le *sujet de l'inconscient*, qu'il soumet à la loi, au *Nom du Père*. Car, parler, c'est se séparer de la mère, c'est accepter le code, c'est parler la langue de l'autre, c'est désirer être reconnu par l'autre comme sujet désirant. La relation à l'autre est, en ce sens, entièrement tissée, prise dans le langage qui manifeste alors le désir inconscient du sujet, de même qu'un certain positionnement par rapport au désir de l'autre : la parole engage l'être tout entier qui, par elle, *se définit* et *se positionne* au monde.

¹⁰⁸ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.105

¹⁰⁹ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.68

¹¹⁰ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.71

¹¹¹ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.40

¹¹² NASIO JD, (2001), op. cit.,p.216

¹¹³ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.216

Si le langage est le lieu de l'inconscient, s'il est une manière d'être au monde, que penser, alors, des « ratés » du discours, des écarts à la loi du langage ? Que dire, par exemple, de celui qui présente sa parole à l'autre sans distinguer le singulier du pluriel ou le féminin du masculin ? Lorsque nous pouvons y lire du *sens*, le langage ne se ferait-il pas *symptôme* ?

3.3. Quand le langage se fait symptôme

Lorsque le langage se fait symptôme, nous dit Nasio, c'est que « l'événement faisant fonction de l'*Un* est un *dit* énoncé par [le patient] à son insu, et [que] la chaîne des autres signifiants est représentée par un ensemble de *dire*s (S2 : éléments enchaînés et refoulés)¹¹⁴ ». Alors que le *dit* porte la valeur de la mise en acte de l'inconscient et représente l'ensemble des *dire*s, le *dire*, lui, reste virtuel, refoulé, non encore ou déjà dit.

Reprenons ici les notions de métaphore et de métonymie, évoquées dans le sous-chapitre précédent. La métaphore ne constitue pas seulement la substitution d'un signifiant par un autre : « [elle] a un effet de signification¹¹⁵ », précise Claire Harmand. La métonymie, aussi, est signifiante, mais son effet est plus limité, car elle correspond au « déplacement par contiguïté d'un signifiant avec un autre¹¹⁶ » (par exemple : le contenant pour le contenu).

Ainsi, les « oscillations » que l'on peut observer dans le *choix* du vocabulaire, de la morphosyntaxe et de l'émission verbale du sujet, viennent-ils *révéler* un état et/ou des mouvements inconscients de celui qui « prend » la parole. Elles sont donc, bien que difficilement appréhendables par un autre sujet, porteuses de *sens* car elles viennent signifier que, ce qui est imposé, est insoutenable pour le sujet.

Si nous considérons qu'il s'agit de *symptômes*, et non de *troubles*, alors il y a mille et une manières de ne pas respecter les lois du langage : une voix tremblotante, une impossibilité d'écrire au passé ou au futur, un manque d'accès au lexique, une pensée confuse, une absence de ponctuation, une parole inintelligible etc.

¹¹⁴ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.77

¹¹⁵ HARMAND C., (2007), op.cit.p.61

¹¹⁶ HARMAND C., (2007), op.cit.p.61

Cependant, si ces « achoppements » de la parole correspondent, chez le sujet névrotique, à la symbolisation du désir incestueux, à la loi du *Nom-du-Père*, il en va tout autrement chez le sujet psychotique qui, lui, ne « connaît » pas ces formations de l'inconscient.

En effet, de par un manque d'accès à la dimension symbolique du langage, la métaphore est absente de sa parole. Ici, nous dit Claire Harmand, « le mot condense et résume à lui seul ce qu'il en est de ses pensées, ses paroles, sa vie à ce moment-là, c'est ce qui prend toute la place et aboutit à : rien, rien comme résultat de multiples pensées [du sujet]¹¹⁷. »

On ne peut alors, pour ces sujets, parler de « symptôme », tel que nous l'avons défini dans la première partie de ce sous-chapitre ; mais pour Lacan, nous ne pouvons pas, pour autant, ne pas *entendre*, dans la parole du sujet psychotique, une *certaine vérité*.

En effet, bien que le langage, pour le sujet psychotique, soit *réel*¹¹⁸ et donc hors de portée, il nous donne pourtant à observer différents effets de ce que Lacan appelle la *forclusion du Nom-du-Père*, et parmi lesquels Claire Harmand cite :

- Le *néologisme* (dans le sens : *signifiant isolé* qui ne renvoie à aucune signification) ;
- la *métonymie* (« les idées se déroulent les unes après les autres, sans lien de signification logique¹¹⁹ »). Celle-ci entretient donc une certaine confusion ;
- l' *holophrase* (« phrase figée qui fait fermeture¹²⁰ », telle que « C'est comme ça. »)
- ou bien encore, le *hors-discours* (le sujet est ici « possédé » par le langage et ne peut donc pas s'accorder au discours de l'Autre)¹²¹.

Après avoir posé le cadre théorique de notre étude, nous nous proposons d'étudier, maintenant, en quoi celui-ci nous aide à comprendre, du moins, à nous interroger, sur le

¹¹⁷ HARMAND C., (2007), op.cit.p.57

¹¹⁸ HARMAND C., (2007), op.cit.p.64

¹¹⁹ HARMAND C., (2007), op.cit.p.59

¹²⁰ HARMAND C., (2007), op.cit.p.63

¹²¹ Notons que ce n'est pas parce qu'une personne invente des mots et utilise des phrases fermées ou la métonymie, qu'elle est forcément psychotique.

fonctionnement de la pensée de jeunes accueillis au sein d'un service de psychiatrie pour adolescents¹²².

Lorsque nous rencontrons, au sein de cette structure, de jeunes patients porteurs de « troubles de la pensée », nous pouvons, en effet, entendre qu'il y a là, au moins, un « symptôme » qui résulte de plusieurs facteurs, explicités dans les deux premiers chapitres de ce mémoire : en plus de la problématique adolescente, qui constitue un poids important, nous faisons l'hypothèse que l'enveloppe psychique de ces post-adolescents est insuffisamment contenante. Nous sommes également amenée à penser que, dans leur langage, des articulations singulières des signifiants entre eux (voire une absence de rapport) gênent considérablement l'accès à la dimension symbolique. Sans dire, pour autant, qu'ils sont envahis de la *jouissance de l'Autre*, ces jeunes patients, semblent néanmoins « bloqués » au niveau de ce que Lacan appelle le *Plus-de-jouir*, ou fantasme, qu'ils rejouent incessamment.

Ainsi, Jules, Nino et Sylvain¹²³, trois patients dont nous allons désormais suivre le parcours thérapeutique en orthophonie, présentent tous trois des *symptômes*, au vu des deux prismes psychanalytiques susmentionnés. Pour des questions d'ordre pratique cependant, nous avons fait le choix, pour chacun d'eux, d'analyser le *mal-être* à travers l'une ou l'autre de ces deux optiques.

¹²² Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel (CATTP)

¹²³ Dans un souci de respect de l'anonymat, les prénoms des patients ont été volontairement modifiés.

4. ETUDES CLINIQUES I

4.1. Jules et le code

Jules est un jeune homme de 18 ans, scolarisé en classe de 1^{ère} S, dans un lycée non-conventionné. Après une errance institutionnelle et plusieurs tentatives de suicide violentes dont il ne peut expliquer les déterminants, il intègre, en septembre 2014, le CATTP-Ado. Très vite, sa relation au *code* nous interpelle. Parallèlement à cela, nous remarquons que la question de l'*identité sexuelle* revient de manière récurrente dans ses textes. Voici ce que nous relevons dans ses écrits¹²⁴ :

1. Le (non) désir

« Le monde lui appartiendrait pendant 2h. Elle attendit ce moment toute la journée. Les cours, l'avenir, ses potes et même son copain n'auraient plus d'importance durant ces 2 h. Et pendant ces 2 h elle allait se sentir libre, au dessus de tout. C'est court 2 h, très court mais ça suffisait pour tenir une semaine qu'elle se disait. Les heures filaient et l'impatience se faisait sentir. Elle aurait bien voulu en parler à son copain, mais elle ne voulait pas prendre le risque qu'il ne comprenne pas. Pourtant elle hésite. Pratiquer avec lui serait génial mais elle ne voulait pas lui être perçu comme un monstre. Alors elle remet ça au lendemain, se satisfaisant de ces 2 h hebdomadaires. »¹²⁵

La jouissance serait presque toujours présente dans les écrits de Jules, plus particulièrement, le *Plus-de-jouir*, voire la *Jouissance de l'Autre*.

Dans ce texte, à l'exception du désir fantasmé de posséder le monde tout entier, plus rien ne compte ; ce qui place le personnage en dehors de l'univers de l'Autre (elle est « au-dessus de tout »). Comment, alors, ne pas penser, ici, à la décharge totale du désir incestueux qui provoque, chez le personnage, le ressenti d'une « impatience » ; désir à la fois

¹²⁴ Chaque texte, en dehors de la graphie, est strictement identique à ce qui a été écrit par les jeunes. Ainsi, les « fautes » morphosyntaxiques ou les agencements spatiaux sur la page d'écriture sont-ils fidèles aux productions originales.

¹²⁵ Voir Annexes : Ecrits des patients : 15 décembre, consigne 3

ineffable pour le sujet – à moins d’accepter d’être considéré comme « un monstre » – ; et à la fois incompréhensible par les autres ?

Après lecture oralisée de ce texte, et questionné par l’orthophoniste qui demande au jeune patient si son personnage a tout pouvoir sur le monde réel, Jules répond : « *Elle va se créer un monde en changeant les conventions actuelles.* » Cette réflexion fait écho à ce qui se joue dans la *jouissance de l’Autre*, à savoir, le *rejet du code* sur lequel nous nous attarderons plus après dans cette analyse clinique.

Jules semble bien *percevoir*, pourtant, que son *dit* a quelque chose de « dérangent », car, après lecture, il commente son écrit en disant : « *Elle va se sentir libre, mais fondamentalement, c’est pas bon.* » Il ne pourra cependant pas justifier ses paroles ; car il n’a pas accès au sens inconscient de ce *dit* qui n’est signifiant que dans son rapport avec des *dire*s non-actualisés.

Cet état de toute puissance resterait par ailleurs contenu dans un laps de temps de deux heures. Ainsi, lorsque l’orthophoniste demande au post-adolescent ce qui se passe après les deux heures, celui-ci répond « *tout redevient comme avant* ». Soulignons également qu’il emploie le conditionnel dans sa première phrase (« *Le monde lui appartiendrait pendant deux heures* ») ; ce qui exprime une hypothèse et non une réalité. Jules apparaît alors comme partiellement et temporairement, capable de maîtriser ses désirs inconscients, car il les *fantasmerait*. Pour reprendre les termes de Lacan, nous nous situerions donc plus, dans ce texte, au niveau de ce que le psychanalyste appelle le *Plus-de-jouir*, que dans la *Jouissance de l’Autre*.

D’autres productions du jeune homme viennent étayer nos remarques et ouvrir notre questionnement sur son rapport à la dimension symbolique.

Lors d’une séance ultérieure, les jeunes doivent s’imaginer découvrir un container dans lequel l’un de leurs aïeux a laissé un message ou un objet, destiné aux générations futures. On leur propose alors de décrire cet objet ou de préciser le message¹²⁶.

Jules choisit un cahier poussiéreux et abîmé, mais néanmoins « **intact** » car « **sous blister** ». Visiblement, cet objet interpelle le protagoniste qui se sent « **largué** », mais qui décide, par curiosité, de le sortir de sa « **protection** ». Le personnage reste à ce moment

¹²⁶ Voir Annexes : Écrits des patients : 4 mars, consigne 2.

« **pétrifié** » devant tant de mystère et s'interroge alors sur la nature de cet objet : serait-ce un registre, ou bien « le **plan**¹²⁷ machiavélique de quelques mafieux communiste comme dans les fils. Ou bien encore le journal intime d'une jeune fille découvrant ses premiers sentiments d'amours voire ses premiers fantasmes et plaisirs charnels. Et puis c'était peut être plus que ça. Peut-être un guide menant à un trésor où sont entreposés toutes ces vies et **celles** des autres. Je n'en pouvais plus. »

Pour nous, le jeune homme nous ferait part de ce qui le questionne en tant que post-adolescent (le sentiment amoureux, les fantasmes, les plaisirs charnels) ; ainsi que d'une éventuelle indécision sexuelle (il choisit presque toujours de s'identifier à un personnage féminin).

Cependant, bien plus que cela, encore, les propositions faites par Jules, ainsi que la forme qu'il prête à son discours, nous amènent aussi à penser au *dit qui ne peut se dire*, de Lacan. En effet, nous sommes également amenée à penser que, dans ce texte, le jeune patient interrogerait aussi sa place de sujet séparé du ventre de sa mère, désigné ici comme « un trésor où sont entreposés toutes ces vies. » Le lapsus que Jules fait en écrivant *fils* pour *films* nous montrerait, en ce sens, que, ce qui le *pétrifie*, pourrait être un désir incestueux inconscient. D'où le fait qu'il termine son écrit par l'énoncé « Je n'en pouvais plus » qui figurerait, alors, la force de la jouissance, et interrogerait même sur la possibilité de Jules de ne pas se laisser envahir par elle, de se positionner comme sujet.

L'orthophoniste, lorsque les jeunes auront quitté la séance, fera d'ailleurs la remarque qu'il n'ouvre pas le cahier, qu'il ne dit pas, par conséquent, ce qui se passerait s'il le faisait.

On comprend, alors, à travers l'écrit de Jules, que tout cela peut l'angoisser et le mettre sous tension.

Or, si comme nous l'avons découvert à travers les écrits de Nasio, *la jouissance de l'Autre* a pour effet une absence de symbolisation du réel, on peut alors légitimement s'interroger sur les rapports qu'entretient notre jeune patient – qui semble « osciller » entre *imaginaire* et *réel* – avec le code, la loi, le langage.

¹²⁷ Les mots grisés ont été rajoutés par les jeunes, après relecture des textes.

2. Difficultés à intégrer le(s) code(s)

Un matin, Jules nous parle d'une expérience passée : il se souvient que, lorsqu'il était au collège, il avait été convoqué dans le bureau de la directrice après avoir écrit un texte « horrible » lors du Brevet Blanc. Questionné sur son ressenti après cet entretien, le jeune patient ne paraît pas comprendre, même dans l'après-coup, en quoi son texte était en décalage par rapport à ce qui était attendu (la demande de l'Autre). Dans un autre écrit¹²⁸, d'ailleurs, il énonce que la *MEN* (« *la Milice de l'Éducation Nationale* », précise-t-il) le remet de force dans ce qu'il nomme « le droit du minimum civil. » Il ne semble pas savoir, en effet, ce qu'il faut dire, à qui et en quelles circonstances ; car il n'a pas intégré, implicitement, certains codes sociaux, et, tout particulièrement, ceux qui ont trait au langage. Par conséquent, il dénonce tout ce qui évoque les règles et la loi, et à qui son langage prête une connotation négative « (La Milice) ».

Dans un poème sur la liberté d'expression¹²⁹, le rejet du code de Jules est clairement précisé. Voici ce qu'il écrit :

« Prenant son crayon et sa plus grande tête

Ramassant les déjections en épithète

Lolita reprend la marche vers sa future cage

S'isolant de ses lois lâches : elle continue son carnage.

Portant sur ses lèvres tout les malheurs du monde

les mâchants tel une chèvre, les crachants à la gueule du monde »

Alors qu'en temps « normal », un « crayon » sert à coder le langage, ici, le jeune homme définit cet outil comme quelque chose permettant de « ramasser les déjections en épithète ». Les mots servant à décrire le monde sont, dans l'écrit de Jules, des excréments « épithètes », (donc **collés** au nom ; par opposition à l'attribut, **séparé** du sujet par le verbe être ou un verbe d'état).

Nous entendons donc, ici, une parole qui viendrait signifier à la fois le désir de se

¹²⁸ Voir Annexes : Écrits des patients : 13 octobre, consigne 2

¹²⁹ Voir Annexes : Écrits des patients : 19 mars, consigne unique.

positionner comme sujet (qui, lui, ne peut se définir en tant que tel qu'à travers la séparation) ; et à la fois comme un manque d'accès à la fonction symbolique du langage qui est *quand même* accusé ici de « trahison ». On comprend, alors, pourquoi Jules décide de « s'isol[er] de ses lois », qu'il qualifie de « lâches ». Trahissant le *sujet* qui est en lui, les mots, en effet, ne lui permettraient pas de dire entièrement son désir ; ce qui provoquerait, alors, en lui, tous « les malheurs du monde ». Il est intéressant, à ce sujet, de remarquer que notre jeune patient n'accorde pas « tout » à « malheurs ». Peut-on y voir là, le *dit* que s'il y a plusieurs malheurs, il n'y a pourtant qu'une seule cause, ou est-ce une « simple faute d'accord » ?

Ce rejet du code entraîne donc une souffrance indicible qui resterait au niveau des lèvres, voire ruminée dans la bouche même de *Lolita*, et ne pourrait s'évacuer autrement que par la violence (elle est « crachée » et aboutit au « carnage »). Au final, *Lolita*, le personnage féminin hautement symbolique auquel notre jeune patient s'identifie, va se diriger peu à peu vers un état d'enfermement, « sa future cage » ; car rien ne lui permet de symboliser l'indicible. Jules nous signifie-t-il, ici, son « désespoir » de ne pas pouvoir reformer une dyade avec sa mère ? Concrètement, comment cela se traduit-il ?

3. Conséquences

a. Incompréhension du monde

Très tôt, Jules exprime son incompréhension du monde. Lorsqu'il s'agit, par exemple, de choisir pour thème d'écriture un sentiment¹³⁰, le jeune homme est le seul patient du groupe à proposer « l'incompréhension », car il n'a pas les codes. « *Comment faire pour se faire entendre dans un monde où il ne comprend pas les limites et les codes ?* », souligne à ce propos l'orthophoniste après la séance.

Ainsi, l'incompréhension que Jules éprouve envers le monde apparaît comme le premier effet de son rapport particulier au langage. C'est d'ailleurs un thème qui ressort de manière récurrente dans ses productions, comme l'illustre encore le texte suivant :

¹³⁰ Voir Annexes : Écrits des patients : 3 novembre, consigne groupale 1

La goutte de trop¹³¹

**« Se trouvant au milieu d'un monde
Qui lui semble absurde, elle lui fallait
Faire un choix. « La destruction
Amène à la création » était une
De ses phrases fétiches. Alors
Que faire ? Detruire le monde
Pour mieux le façonner ou alors
C'est elle qui devrait se detruire
Pour ce monde si incompréhensible ? »**

Pour justifier son titre, le jeune homme énonce que « la goutte » est le personnage principal (notons, ici encore, qu'il est féminin) qui ne peut parvenir à « *entrer dans le verre* ». Nous y voyons là un « symbole » du *Plus-de-jouir* qui peinerait à être contenu, comme il a déjà été évoqué dans les points précédents. Jules, confronté à l'interdit de retourner dans le ventre de sa mère, n'*imaginerait* alors plus que deux solutions : détruire le monde pour se créer ou s'autodétruire pour que le monde perdure. Jules ne nous signale-t-il pas, ici, que sa difficulté à faire un choix, voire à envisager d'autres dénouements, tiendrait du fait que, s'il ne se positionne pas comme *sujet du langage*, c'est parce qu'il n'a pas accès à la *métaphore* ? Son incapacité à trouver sa place dans le monde n'entretiendrait-elle pas, également, une certaine confusion de la pensée ?

b. Une pensée confuse

Lorsque l'orthophoniste demande aux jeunes de prêter une *forme* au groupe, Jules, lui, imagine un « poulpe » et précise, pour décrire ce dernier : « *Des pensées qui vont vers la tête.* » Cela rejoint ce que nous avons déjà suggéré concernant la position d'objet que tendrait à prendre Jules. Ce dernier semble en effet se positionner d'une certaine manière à l'autre, et possède même, parfois, *sa* propre logique qu'il n'est pas toujours en mesure d'expliquer.

¹³¹ Voir Annexes : Ecrits des patients : 5 janvier, consigne 2

C'est ce que nous détaillerons dans ce point.

Dans une autre production¹³² où il doit imaginer la découverte d'un trésor et expliciter la richesse qu'apporte ce dernier, Jules pense à un carton magique, mis à jour par trois personnes. Cet objet permet d'exaucer un seul vœu. Après concertation, les personnages de Jules se décident pour un souhait : le « **premier mariage à trois légal** ». Cependant, le jeune homme ne parvient pas à expliquer en quoi ce « trésor » pourrait être riche, comme si sa pensée était envahie par la question sexuelle.

Pour l'orthophoniste qui le suit, en effet, ce patient ne pourrait pas s'interroger, penser, en dehors de l'excitation. « *Il a le mot mais pas le sens, dit-elle. Il est entre la métaphore et la métonymie. Il fait illusion car son vocabulaire est très riche ; mais, quand on lui pose des questions, il y a un grand vide. Les images sont collées les unes aux autres. Il n'y a pas de lien entre elles.* » Ainsi, Jules ne peut développer sa pensée, établir des liens logiques, comme pour se défendre de ce qui ne peut se dire.

Un autre aspect de la personnalité de Jules, qui intéresse tout particulièrement la logique du déroulement temporel, apparaît de manière notable dans ses écrits ; Voici, par exemple, comment le jeune homme expose les grands événements de sa vie¹³³ :

1 Naissance 1997

2 Naissance G. 1999

4 Naissance D. 2004

5 Naissance E 2007

3 1^{er} année de musique 2002

4 1^{er} instrument 2004

7 1^{ère} copine 2012 (1 an)

10- ma mort 2024

3 1^{ère} console de JV 2002

6 entrée au collège 2008

7 Sortie du collège Entrée au lycée 2012

9 Entrée à Corbilo 2014

6 – 1^{er} argent de poche 2008

8 – 1^{er} cours de conduite 2013

¹³² Voir Annexes : Écrits des patients : 27 avril, consigne 2

¹³³ Voir Annexes : Écrits des patients : 5 janvier, consigne 1

Nous remarquons, dans l'énoncé de ces dates, des difficultés à formuler l'ordre chronologique, comme s'il n'y avait pas de suite logique, ni d'enveloppe temporelle (voire spatio-temporelle) dans le vécu des événements qui parsèment la vie du post-adolescent. Si l'on admet le fait qu'une intégration du temps structure et symbolise le réel, permet de se projeter, d'anticiper, de se situer et donc de planifier ; on admet alors aussi que, lorsque ce cadre fait défaut, il ne peut en découler qu'une grande désorientation.

Durant une autre séance, invité à formuler des énoncés qui commencent par « *Pourquoi ?* », Jules exprimera d'ailleurs clairement son manque de repère dans le domaine temporo-spatial. Voici les questions qu'il a posées¹³⁴ : « *Pourquoi l'avenir se transforme en passé et pas l'inverse ?* » ; « *Pourquoi ne glisse-t-on pas vers le haut dans un toboggan ?* ». Pour l'orthophoniste, ce jeune ne parvient pas à se situer dans le déroulement du temps. Or, s'orienter dans le temps, considérer l'irréversibilité de celui-ci, c'est prendre en charge sa propre existence, c'est accepter de grandir. Ici, l'absence de cadre spatio-temporel conduit au fait que notre jeune patient ne peut se projeter dans l'avenir, ni agir positivement sur sa vie ; ce qui pourrait expliciter le *pourquoi* de la dernière date qu'il énonce : « ma mort 2024 ».

En plus de l'incompréhension et d'une grande confusion de la pensée, une dernière conséquence du rejet du code vient nous signaler la détresse dans laquelle Jules se trouve : le rapport à l'autre serait lui aussi « empreint » de la *Jouissance de l'Autre*.

c. Non reconnaissance de l'autre

Alors qu'un matin les jeunes écrivent sur une grande feuille commune tous les mots qui leur viennent à l'esprit pour savoir ce qui est utile dans la vie¹³⁵, Jules se lève et écrit sur le texte d'un autre jeune, modifiant considérablement l'idée contenue dans les mots de celui-ci. Ainsi, « **la** foi et la science » devient « **le** foie et la science ». En dehors du fait qu'il est difficile de mettre du sens, d'emblée, dans la proposition de Jules, ce jeune patient ne semble pas comprendre que son acte annihile l'Autre, les mots de l'Autre.

En réponse aux encadrantes qui lui demandent pourquoi il n'a pas, plutôt, écrit sous le texte de l'autre jeune, Jules répond : « *Ça n'aurait pas eu le même effet : avoir les deux en*

¹³⁴ Voir Annexes : Ecrits des patients : 24 novembre, consigne groupale

¹³⁵ Voir Annexes : Ecrits des patients : 30 mars, consigne groupale

même temps. » Or, nous entendons, dans cette dernière parole, un *dit* qui viendrait signifier, à la fois la forclusion du Nom du père (il tue le Père), et à la fois l'accomplissement du désir incestueux, celui de rester dans une position d'enfant qui hallucine le sein de sa mère.

Le *hors-discours* de Jules serait, en ce sens, ici, un *effet* du rejet du Nom-du-Père : le jeune homme, « possédé » par le langage, ne pourrait alors pas s'accorder au discours de l'Autre. Comme il le dira un autre jour, sur un ton humoristique, certes : « *On peut tuer les autres pour imposer son idée.* » ; que nous pourrions entendre comme « On peut tuer le Père pour retourner dans le ventre de sa Mère. »

En définitive, ces différentes remarques conduisent toutes aux mêmes interrogations : Jules n'évoluerait-il pas entre les registres de l'imaginaire et du réel : tantôt il semble pouvoir contenir partiellement la jouissance, tantôt il en paraît « incapable ». Ne serait-ce pas, ici, l'origine de sa souffrance psychique ?

4.2. Nino et le défaut de contenance psychique

Nino a 18 ans. Il suit une 1ère techno-industrielle, avec des horaires adaptés. Malgré de bonnes capacités de compréhension verbales et d'apprentissage, en effet, ce post-adolescent semble parasité par ses émotions et peut quelquefois présenter une certaine violence qu'il contient au prix d'un épuisement psychique intense. Ce jeune patient, envahi de TOC invalidants, donne par ailleurs à voir sa souffrance : pour éviter ces débordements pulsionnels, Nino s'automutile (il se tire les cheveux, se tape la tête avec la main ou se griffe).

En septembre 2014, Nino intègre le CATTP-Ado pour être aidé dans ses difficultés à parler de ses angoisses, de sa peur de détruire et de *se* détruire.

La grande souffrance de ce jeune homme interroge la solidité des enveloppes psychiques sur lesquelles il s'est construit. Pour reprendre la formulation de Jeammet, ses *assises narcissiques* sont très fragiles et instables. Dans l'étude clinique qui va suivre, nous proposerons, tout d'abord, quelques réflexions sur ce que Nino nous dit de la faiblesse de ses contenants psychiques ; puis, nous nous questionnerons sur l'impact de ce défaut de contenance dans la vie de ce jeune.

1. Remise en question de la contenance parentale

Dans un écrit¹³⁶, Nino nous fait part du dernier mot que la mère de la protagoniste prononce à l'encontre de celle-ci avant de mourir: « déchet ». D'autres termes, tels que « pourri¹³⁷ » ou « merdique¹³⁸ » viennent même, et de manière récurrente, ponctuer le discours du jeune homme pour qualifier ses productions. Voilà, donc, pour résumer, comment ce jeune patient semble se définir.

Par ailleurs, de par son comportement très sollicitant, le jeune homme réclame beaucoup d'attention et semble donc nécessiter un étayage et un « enveloppement »

¹³⁶ Voir Annexes : Ecrits des patients : 3 novembre, consigne individuelle.

¹³⁷ Voir Annexes : Ecrits des patients : 24 novembre, consigne individuelle.

¹³⁸ Voir Annexes : Ecrits des patients : 12 janvier, consigne 2.

constants.

Rappelons-nous, ici, des travaux de Didier Anzieu dont il a été question dans ce chapitre, et, plus particulièrement, le point sur les origines de la contenance. Celle-ci, souvenons-nous, se développe principalement lors des premiers échanges mère/enfant, et, notamment, à travers ce que la mère renvoie, en miroir, au tout-petit. En s'appuyant sur un moi maternel pensant et percevant, le psychisme de ce dernier, à terme, pourra se constituer une enveloppe suffisamment solide.

Or, nous posons l'hypothèse que Nino présente, justement, un défaut de contenance psychique.

D'ailleurs, et pour poursuivre cette idée de défaut de contenance, ce qui revient souvent dans les écrits et les paroles de ce jeune patient, c'est la peur que ses pensées, insuffisamment enveloppées, ne lui échappent. C'est ce que nous nous proposons d'explicitier dans le point suivant.

2. L'angoisse de perdre la contenance psychique

Lorsque les encadrantes proposent à Nino (ainsi qu'aux membres du groupe) d'écrire un scénario axé sur un sentiment choisi par lui-même¹³⁹, Nino refuse et dit : « *Désolé, y'a plus de place. [...] Trop de contenu.* » Peut-on établir un lien, ici, entre ce que ce jeune énonce et le manque de contenance de ses pensées qui semblent « déborder » ?

Cette idée rejoint ce qui a été précisé au sujet de la première fonction de contenance dans le point II.2.2.3.1 de ce mémoire¹⁴⁰ ; à savoir que « la pensée est métaphorisée par un grossier sac conteneur des pensées, potentiellement menacé par l'angoisse « du trou [...] qui laisse [...] échapper le contenu du sac » ». L'angoisse de vidage, ou angoisse névrotique des trous d'attention et de mémoire, constitue alors, comme nous avons pu le voir, la conséquence de cette « défaillance ». Ainsi, Nino aurait-il « *tout le temps peur d'oublier [s]es histoires* », ses mangas ; ce qui justifierait, pour lui, le fait qu'il se griffe le visage : « *pour pas oublier*¹⁴¹ », dit-il. Ce serait alors *cet acte-même* qui lui apporterait la contenance qui lui fait défaut.

¹³⁹ Voir Annexes : Écrits des patients : 15 décembre, consigne 3.

¹⁴⁰ *Enjeux relatifs aux trois fonctions de contenance*

¹⁴¹ Voir Annexes : Écrits des patients : 4 mars, consigne groupale.

Un écrit du post-adolescent semble également venir *révéler* cette angoisse de perdre ses pensées. A la consigne de décrire un objet légué par un ancêtre et trouvé dans un container, voici ce que Nino a répondu¹⁴² :

« J'ai trouvé dans le contener un bandeau avec marquer *fight* au milieu j'essayait d'imaginer quels genres de types pouvait porter ça : peut être un mec essayant de se battre contre sa peur ou jusque un bagareur. Je vois bien le mec simpliste se trimbalent avec se bout de tissu sur la tête pour faire costaud, la mode des durs d'antemps quoi, Il a du se mettre dans commerce du suchi... Bon revenon au sujet.hm hm ce bandeau a du en voir de toute les couleurs y a même des tâches, attendre vous aller pas me dire que ça appartenait vraiment a un vendeur de sushi j'espère.

En tout cas ce bandeau devait lui faire reprendre du poil de la bête. »

Dans ce texte, l'image du *bandeau* évoque selon l'orthophoniste, un objet conteneur des pensées, pour éviter que celles-ci ne s'échappent. Comme le jeune homme l'imagine dans son écrit, le personnage qui a porté ce bandeau essayait peut-être « *de se battre contre sa peur* » : celle d'oublier, de ne plus pouvoir penser (« *J'arrive plus à penser, je sais plus où j'en suis* », dit-il) ; voire, inconsciemment, celle de ne plus pouvoir contenir la pulsion de mort.

Pourtant, Nino semble avoir conscience que sa peur est irrationnelle, comme l'illustre l'extrait suivant : « *Y'en a plein, d'idées. Je suis d'accord, mais c'est psychologique, pas rationnel. Je sais bien qu'on ne peut pas voler quelque chose qui est dans la tête*¹⁴³ ». A un autre moment, il est même capable de dire, en parlant des cinq jeunes qui constituent le groupe : « *On sait que ça vient de l'intérieur, ce désordre, un peu comme nous tous.* » Il n'est cependant pas en mesure d'expliquer pourquoi il ressent cette angoisse, ni d'où provient ce « désordre ». Par conséquent, et c'est l'un des symptômes de Nino, il est hyper-mnésique. Comme il le dit à un autre moment¹⁴⁴ : « *Je n'oublie rien. C'est ça le problème.* » : il n'oublie rien car il souffrirait de l'angoisse de tout oublier.

¹⁴² Voir Annexes : Écrits des patients : 4 mars, consigne 2.

¹⁴³ Voir Annexes : Écrits des patients : 4 mars, travail groupal.

¹⁴⁴ Voir Annexes : Écrits des patients, 8 décembre, avant l'énoncé des consignes.

Enfin, dans un autre texte dont la consigne est d'écrire une lettre à quelqu'un¹⁴⁵, Nino nous présente deux personnalités contraires qui cohabitent dans le même corps. Ici, il serait aussi question de contenir des pulsions. Voici ce qu'il écrit :

« Salut et ouais, c'est encore moi puisque l'on a le même corps il y a que cette solution pour te prévenir où te parler. En passant pensent qu'on est si près et aussi si éloigner de l'autre. Ah la Ah la. Comme tu dois le savoir on est le 16 juillet, ta pas interet de faire le con et n'oublie surtout surtout pas que presque personne est au courant de notre situation. Bon, je te laisse la relève moi je vais bien roupiller. Allez passe une bonne journée.

Sayonara. ☺

PS : « évite de prendre mon pc se parce ta le tiens tu crois qu'on en a 2 pourquoi ? Interdiction de ramener ta copine et tes potes. » »

L'orthophoniste qui le suit voit là l'expression de ce qui est contenu et de ce qui ne l'est pas : une personnalité contient, ne se laisse pas aller aux débordements ; et l'autre ne contient rien et ne pense pas aux conséquences de ses actes.

On comprend, alors, que Nino se sente tirailé entre les deux et que cet effort pour contenir ses pulsions le conduisent jusqu'à l'épuisement. Bien souvent, d'ailleurs, lorsqu'il oralise la lecture de ses textes, il tremble, sa voix annonce ou encore il se tire les cheveux ; comme pour exprimer le besoin d'une contenance corporelle. On peut ainsi se questionner sur ce qui se passerait si les digues venaient à céder. Avant cela, continuons notre analyse par l'une des préoccupations majeures du jeune homme : la peur de ne pas être reconnu en tant que sujet.

3. La peur de ne pas être reconnu

Insécurisé, Nino se défendrait contre une angoisse d'être objectivisé, voire annihilé¹⁴⁶. Cette *idée*, nous la retrouvons tout d'abord dans le dossier médical du jeune où il

¹⁴⁵ Voir Annexes : Ecrits des patients : 23 février, consigne.

est révélé que ce dernier rêve d'un monde où il serait enfant, mais sans parents.

Ensuite, lorsque l'orthophoniste le questionne sur sa réticence à partager ses idées, et lui demande si sa crainte ne correspondrait pas, plutôt, à celle de ne pas être considéré comme l'auteur de ses histoires¹⁴⁷ (les scénarios de mangas qu'il écrit), le post-adolescent répond par l'affirmative en ajoutant : « *D'autant plus qu'il y a déjà beaucoup de choses qui ont été explorées* ». Il semble, ici, craindre de ne plus pouvoir créer ; or, créer, comme il l'écrit dans un haïku¹⁴⁸, est pour lui source d'apaisement des tensions, un moyen de symboliser le réel, d'exister en tant que sujet.

On peut retrouver cette même préoccupation dans une remarque qu'il fait oralement, suite à l'énoncé d'une consigne¹⁴⁹ : « *On a le droit de dire qui est le personnage ? Comment il est ? C'est indispensable, non ? Sinon, c'est un inconnu.* »

Pouvons-nous dire, ici, qu'il souffre de ne pas pouvoir exprimer complètement sa différence, car il craint de manquer d'accès à la dimension symbolique ?

Cependant, dans une autre production (création) sur la Liberté d'expression¹⁵⁰, Nino exprime une autre inquiétude : les termes de « formatage », « d'entrave à la pensée » ou de « manipulation » renvoient-là, pensons-nous, à un sentiment de persécution.

Pour lui, la « vraie » liberté d'expression consisterait, en effet, à *tout* dire, sans limite, mais également sans crainte d'être exclu. Lui, aussi, comme Jules, souhaiterait « les deux à la fois ». Ne voit-on pas, alors ici, poindre le risque de « basculer » dans la *Jouissance de l'Autre* ? Pour Lacan, cela pourrait expliquer les difficultés que Nino rencontre avec le langage ; pour Anzieu, cela s'explique par le fait que le contenant langage soit « attaqué » dans ses *figures*.

4. Une attaque de la pensée via les figures langagières

Dans l'exemple suivant, nous remarquons combien il est difficile de suivre le cours de la pensée du jeune homme, tant le langage, en tant que *contenant psychique*, est attaqué

¹⁴⁶ Voir Annexes : Écrits des patients : 24 novembre, consigne individuelle.

¹⁴⁷ Voir Annexes : Écrits des patients : 4 mars, travail groupal.

¹⁴⁸ Voir Annexes : Écrits des patients : 8 décembre, consigne 6.

¹⁴⁹ Voir Annexes : Écrits des patients : 17 novembre, consigne individuelle.

¹⁵⁰ Voir Annexes : Écrits des patients : 19 mars, consigne unique.

dans sa forme¹⁵¹ :

« Lui, dont la mort a été volé et ressucité en objet maudit. La errance est son seul maitre. Lui qui marche de pas à pas sans rien éprouvé. Partout où il allait il se retrouvait au baus milieu de ses cadavres. Il continua même des centaine d'années plus tard, rencontrant des personnes le suivant, des amis, des camarades. Mais quand il se retourné pour regarder en arrieres comme toujours, il n'y avait plus personne tous mort. Se qu'il fut a maudire sa propre existence. IL continua voyant le des civilisations se modifier, les gens se massacrent pour des choses futile. Si loin sur se chemin maudit de desespoir et de colère infinie dont ceux qui si trouve esperent pouvoir mourir. Vous direr vous les mortel qu'il ont de la chance, mais quand on y reguarde mieux, on y voit l'enfer de l'infini. Il ne pouvait aimer mais tous ceux a qui il tenait mourrait devant lui. ~~Se~~ Sa vie Il sera toujours seul quoi quil fasse. Se chemin en vivant se nourrissant de la folie et, la colère et du desespoir appelés l'imortalité. »

Ainsi, tout comme Jules, Nino semble « fâché » avec le langage, attaqué dans sa structuration comme le montre l'exemple ci-dessus.; mais aussi dans sa précision, comme le montre l'exemple ci-après : « *Les mots de Nino sont approximatifs*, relève l'orthophoniste à la fin d'une séance. *Par exemple : il écrit « immaculé de sang*¹⁵² ».

La pensée du jeune homme est donc difficilement accessible par autrui, car confuse. Relevons, pas exemple, le « mais » à l'antépénultième ligne du texte: « **Il ne pouvait aimer mais tous ceux a qui il tenait mourrait devant lui.** » N'y a-t-il pas là, une *logique* inaccessible ? Voulait-il écrire : « Il ne pouvait aimer, mais, [ce n'était pas grave car, de toute manière,] tous ceux à qui il tenait mourraient devant lui ? » ; ou bien « Il ne pouvait aimer parce que tous ceux à qui il tenait mourraient devant lui ? » Dans tous les cas, les deux propositions sont reliées par des *mots* exprimant une *logique* de cause/conséquence ; et non par des liens logiques marquant l'*opposition*, comme l'exprime Nino à travers le « mais ». La pensée du jeune patient, peine, comme on l'observe ici, à se déployer

La polysémie des mots, par ailleurs, entretiendrait, selon lui, cette *confusion* dont il

¹⁵¹ Voir Annexes : Ecrits des patients : 17 novembre, consigne individuelle

¹⁵² Voir Annexes : Ecrits des patients : 24 novembre, consigne individuelle

a conscience : Pour lui, et du fait qu'il peine à symboliser, le langage ne lui permettrait pas d'exprimer vraiment ses ressentis ; comme en témoigne l'exemple suivant¹⁵³ : « *Un mot n'a pas toujours la même définition, dit-il. Y'en a des multitudes selon la personne qui parle. Par exemple, « heureux », ce sera différent pour tout le monde alors j'accuse le dictionnaire de vouloir uniformiser et raconter des sornettes. C'est comme l'armée, c'est une forme de propagande.* »

Ici, Nino ne nous donne-t-il pas la raison son incapacité à se sentir reconnu dans sa différence ; à savoir : le rejet du *mot*, celui du Nom-du Père, dirait Lacan ; d'où ses difficultés à symboliser, à employer la *métaphore*.

Nous serions, alors, ici, en pleine problématique adolescente, certes, mais peut-être pas seulement... Ce jeune patient rejette en effet sa colère *contre* le langage qu'il considère comme un cadre aussi rigide que l'armée. Ce contenant psychique qu'il « accuse » lui permettrait pourtant de contenir ses pensées s'il ne lui faisait pas tant défaut.

De manière récurrente, par ailleurs, Nino s'oppose au cadre thérapeutique (à la loi) en refusant la consigne. Il donne pour argument qu'il « *veut réfléchir aux vrais sujets qui l'intéressent* » ; c'est-à-dire : parler de lui et de sa souffrance de manière directe. Le détour par la création littéraire ne semble en effet pas toujours l'intéresser, du moins, au début de son entrée dans le groupe ; comme s'il ne voyait pas le lien entre ce qu'on lui demande et ce pour quoi il vient au CATTP.

Nino s'invente par conséquent une langue imaginaire, dont lui seul a le code et qui, elle seule, lui permet d'exprimer l'indicible. Par trois fois, Nino intègre cette langue à ses productions individuelles et va jusqu'à l'insérer dans un travail groupal¹⁵⁴ : l'autre ne peut donc entendre qui il est. Dans l'exemple suivant (voir page suivante), il a même inclus sa langue imaginaire dans l'initiale de son prénom ; lui attribuant, par là-même, un caractère identitaire : il se définirait comme celui qui ne peut (veut ?) être compris des autres ; et qui, par conséquent, n'emploie pas le même langage qu'eux.

¹⁵³ Voir Annexes : Ecrits des patients : 15 décembre, consigne 1.

¹⁵⁴ Voir Annexes : Ecrits des patients : 30 mars, travail groupal sur une feuille commune.

5. Conséquences

Les conséquences, dans la vie quotidienne de Nino, sont assez importantes, dans la mesure où, d'après nous, son défaut de contenance psychique l'empêche d'*être avec* les autres et de se projeter dans un avenir meilleur et plus serein.

a. Un langage minimal

D'un point de vue communicationnel, Nino se sentirait, de temps en temps, tellement « muselé » par le langage qu'il préférerait encore le mutisme à celui-ci. Au cours de trois séances, en effet, le jeune homme refuse de s'exprimer autrement que par un langage gestuel ou des mimiques : il hausse les épaules, lève les yeux au ciel, etc.

La *trace* écrite semble également problématique pour le post-adolescent qui refuse, parfois, de poser sur la feuille ses pensées, sa *parole*, de peur qu'elles ne s'échappent,

pensons-nous. Comme si, suppose l'orthophoniste, « *quand on écrit, on dépos[ait] quelque chose de vital qui p[ouvait] nous déposséder de notre substance*¹⁵⁵. »

Bien que Nino paraisse tout à fait conscient de ces difficultés, on comprend, cependant, que l'échange, le partage des idées avec autrui reste très aléatoire.

b. Des difficultés à échanger

« *Dès qu'on pénètre dans son espace*, souligne l'orthophoniste après une séance de groupe, *[Nino] sent l'intrusion.* » En effet, la plupart du temps sur la défensive, le jeune patient semble éprouver de grandes difficultés à s'ouvrir aux autres, à leurs idées ; mais aussi, à faire entendre sa parole et à faire confiance.

Ainsi, lorsque l'une des encadrantes lui fait remarquer qu'il pourrait enrichir ses histoires (ses mangas) en rencontrant d'autres scénaristes sur Internet, Nino rétorque-t-il immédiatement : « *Non, parce que, sinon, on risque de me piquer mes idées.* » D'ailleurs, il paraît ne pas du tout saisir ce que l'autre peut lui apporter. Pour lui, « *l'inspiration doit venir par soi-même. Faut y réfléchir soi-même*¹⁵⁶ ». Il lui est donc très difficile d'être, de penser ou de travailler en groupe ; car ses paroles nous amènent à croire qu'il pense ne rien avoir à recevoir des autres.

Peu de temps après son arrivée au CATTP, et en réaction au texte d'un autre jeune, il dira même : « *Deux êtres qui souffrent, automatiquement, ne peuvent pas se voir ni s'aider.* » ; soulignant, par là-même, une extrême lucidité sur son vécu d'être souffrant, mais aussi une impossibilité à être avec les autres membres du groupe. Cela questionne, bien sûr, sa capacité à vivre sa future vie d'adulte au sein d'une société et à s'y épanouir.

¹⁵⁵ Voir Annexes : Ecrits des patients : 30 mars, consigne 2.

¹⁵⁶ Voir Annexes : Ecrits des patients : 4 mars, travail groupal.

c. Un manque de flexibilité de la pensée

En conséquence, Nino éprouverait des difficultés à penser autrement, à se décentrer de ses angoisses invalidantes. Toute objection à ce qu'il dit semble en effet perçue comme une agression, un déni de ce qu'il est et de ce qu'il ressent¹⁵⁷.

Pourtant, c'est bien en acquérant une certaine flexibilité de pensée qu'il pourra se définir autrement que par la négative ; c'est encore en acceptant différents points de vue qu'il accèdera à la possibilité d'envisager d'autres issues à sa douleur de vivre, que les attaques corporelles. Est-il conscient de ses lacunes dans ce domaine ? Pas sûr, car nous l'entendons affirmer un matin : « *C'est facile de penser comme une autre personne.* »

d. Une grande souffrance

De là, découle un profond mal-être qu'il peine à symboliser par un langage construit ; mais on comprend à travers ses écrits, où la mort est souvent présente, combien il souffre de cette situation. Ainsi, à travers les haïkus¹⁵⁸, il nous parle du « hurlement sortant », d'une « tristesse cachée » et d'un « voile noir très mélancolique. » Dans le même ordre d'idées, le mot « désespoir » apparaît huit fois dans ses textes. Une phrase « lancée » peu de temps après son arrivée au CATTP témoigne également de sa profonde douleur morale¹⁵⁹ : « *Je vis en attendant la mort. Qu'elle arrive vite.* »

D'autres sentiments, encore, telles que la haine (6 fois) ou la colère (3 fois) jalonnent les écrits de Nino. Ces émotions conduisent parfois même à l'expression d'une grande violence – telle que l'(auto)agression, voire le meurtre¹⁶⁰ – fragilement, mais néanmoins contenue par le langage. Il dit, par exemple, en réaction à l'écrit d'un jeune : « *Ça donne envie de tirer une balle à quelqu'un juste pour se passer les nerfs. Mais ça ne veut pas dire que je le ferais.* »

Comment faire, alors, pour solidifier ce contenant, si ténu, ici, et dont les barrières semblent pouvoir céder à tout instant ?

¹⁵⁷ Voir Annexes : Écrits des patients : 15 décembre, consigne 1 : « *Réfléchir en groupe, y'a toujours des objections.* »

¹⁵⁸ Voir Annexes : Écrits des patients : 8 décembre : consignes 1 et 4

¹⁵⁹ Voir Annexes : Écrits des patients : 13 octobre, fin de séance

¹⁶⁰ Voir Annexes : Écrits des patients : 3 novembre : consigne individuelle ; 17 novembre : consigne groupale.

4.3. Sylvain : entre réel et imaginaire

Sylvain a 16 ans, c'est le plus jeune du groupe. En 2013, il est adressé au pédopsychiatre du CATTP pour avoir apporté une hache au collège, qu'il dit avoir amenée « pour faire peur » à ceux qui se moquaient de lui. Depuis, il s'est scarifié et dit également avoir des idées suicidaires. Exprimant le souhait d'aller mieux, mais aussi sa difficulté à mettre des mots sur ses ressentis, il intègre le groupe dès 2013.

Dans l'étude qui suit, nous nous interrogerons sur les rapports que Sylvain entretient avec le symbolique, le réel et l'imaginaire. Nous approcherons alors les « troubles » du langage du jeune homme comme des « effets » de cette relation si particulière.

1. Le réel et l'imaginaire

Un matin, Sylvain refuse de répondre à une proposition d'écriture où il est demandé de créer un haïku à partir de ce qu'évoque une photographie prise sur Internet. Pour justifier son refus, le post-adolescent énonce : « *J'aime pas travailler avec les images.* » [...] *Ce qui me dérange un peu, c'est que c'est des personnes réelles et que je ne veux pas leur imposer une histoire* »¹⁶¹.

Cette réflexion nous laisse à penser que le jeune homme ne distinguerait pas, lui aussi, le réel de l'imaginaire, car il semble ne pas saisir ce qu'est une image, une représentation. Pour lui, ce sont « des personnes réelles » et, comme, dans la réalité, il ne les connaît pas, il ne veut pas « leur imposer une histoire. »

Un autre exemple, plus manifeste encore, vient étayer notre hypothèse. Voici ce que le jeune patient écrit suite à l'exposé d'une consigne où il doit raconter le dénouement d'une enquête policière¹⁶² :

¹⁶¹ Voir Annexes : Ecrits des patients : 15 décembre, consigne 1

¹⁶² Voir Annexes : Ecrits des patients : 26 janvier

« **Bonjour je suis l’auteur du hack de X. Je voulais vous apprendre que vous vivez dans mon monde, c’est moi qui vous ai écrit et imaginé. Ce monde n’existe que dans ma tête, et vous ne pourrez jamais rien faire contre ma volonté. Et pour mon bien, vous allez tous disparaître. Je suis maître de ma vie, et aussi de la vôtre. Vous suiverez ces dernières lignes. Plus jamais j’écrirai de journal et de médicaments.** »

En réponse à l’orthophoniste qui lui demande qui est cet « auteur » dont il parle, Sylvain répond : « *C’est l’auteur qui écrit des phrases sur l’écran de X.* ». La thérapeute ne saisissant toujours pas la pensée du jeune homme, un dialogue s’installe alors entre elle et son patient :

- L’orthophoniste : « *Je ne vois pas la logique de ton histoire.* »
- Sylvain : « *Mais, je suis maître de mon destin, je fais ce que je veux. [...] A la fin, je vais écrire mon propre jugement. C’est un être imaginaire qui contrôle. Mais, dans l’histoire, je ne suis pas vraiment là.* »
- L’orthophoniste : « *Quelle est la différence, pour toi, entre auteur et narrateur ?* »
- Sylvain : « *Le narrateur, il se contente de raconter l’histoire ; mais c’est moi, l’auteur, qui la raconte. Donc, en fait, le narrateur, je le supprime aussi, pour qu’il arrête de tout raconter. Ça laisse plus d’intrigue.* »

A travers cet exemple, nous nous questionnons sur la possibilité de Sylvain de distinguer le réel de l’imaginaire. C’est **lui**, en effet, l’auteur, qui écrit sur l’écran d’ordinateur de X. En conséquence, il n’a plus besoin du narrateur et le tue.

Lacan nous aide, ici, à comprendre ce qui se joue chez notre patient ; à savoir l’intrusion du *réel*, de la *Jouissance de l’Autre*. Les paroles du jeune homme sont en ce sens très éclairantes : « Vous ne pourrez jamais rien faire contre ma volonté. » ; « Pour mon bien, vous allez tous disparaître. » ; « Je fais ce que je veux » ; « Je suis maître de ma vie, et aussi de la vôtre. » ; « je le supprime ». Où est, ici, la loi qui impose un frein à la jouissance ?

Selon l’orthophoniste, si Sylvain « tue » le narrateur, c’est parce que celui-ci figure « le Père symbolique ». En effet, c’est bien l’arrivée du Père dans la dyade mère/enfant qui permet à l’un et à l’autre de se détacher et à l’enfant d’entrer dans le code, le langage. Ici, Sylvain semble nous dire que, lui, préfère le non-dit, (la *forclusion du signifiant du nom du Père*), aux paroles. Ce serait, alors, pour que le Père cesse de « tout raconter » qu’il l’élimine afin de pouvoir exprimer sa toute puissance et être, pense-t-il, « maître de

[s]on destin. »

De même que Jules et Nino, Sylvain, lui aussi, rejetterait le code ; mais il irait encore plus loin car il exprime également, pour nous, dans ses écrits, sa volonté de tout contrôler, d'être dans la toute puissance. Dans les sous-chapitres suivants, nous verrons en quoi ce « positionnement » peut se révéler dans le langage, en termes lexical et structurel.

2. Un vocabulaire imprécis

Alors qu'il est question que les jeunes écrivent un haïku qui réponde à la consigne : « Choses mélancoliques ¹⁶³ », Sylvain énonce : « *Je sais plus ce que ça veut dire, « mélancolique* ». » Si nous pouvons noter, ici, que le jeune homme sait demander de l'aide, nous remarquons également qu'il ne connaît pas le terme « mélancolique » ; ce qui, loin d'être inquiétant, peut, aussi, être un *symptôme* de quelque chose. Après qu'un autre jeune lui a expliqué ce terme (« *Mélancolique, c'est « être heureux d'être triste* » ».), voici ce que Sylvain semble avoir « compris » de la mélancolie :

**« Un mal pour un bien,
Tu frappes pour aller mieux,
La machoir, les buts. »**

Ainsi, Sylvain n'aurait pas saisi ce qu'est la mélancolie.

On peut aussi se demander si, quel que soit le thème de haïku proposé (quelle que soit la « loi », dirons-nous), Sylvain ne cherche pas, avant tout, à décharger toute son énergie, quitte à être *hors-sujet*, à se situer dans la *Jouissance de l'Autre*. Nous comprenons alors les imprécisions lexicales du jeune homme, comme des *effets* produits par ce positionnement.

Ainsi, lors d'une séance ultérieure, Sylvain remplacera, par exemple, dans sa parole, la « dégradation » par le terme « dégradation ¹⁶⁴ ».

Un autre matin, par ailleurs, alors qu'il est question de lister les personnes âgées qu'il connaît, voici, pour « les plus célèbres », les personnes auxquelles Sylvain « pense ¹⁶⁵ » :

¹⁶³ Voir Annexes : Écrits des patients : 8 janvier, consigne 4.

¹⁶⁴ Voir Annexes : Écrits des patients : 12 janvier, consigne groupale

Key Adams

Frank Dubosk

Black M

La Fouine

Jamel Debouz

Speilberg

Robin Williams

Johnny Depp

Ici aussi, apparaît une certaine imprécision du vocabulaire qui correspond, d'après nous, à l'expression d'une vision singulière du monde : qu'est-ce qu'une personne âgée, pour lui ? Cette confusion, d'une part, conduit notre jeune patient au « hors-sujet » ; et, d'autre part, interroge les encadrantes sur le *sens* qu'il met dans le soin.

D'autres « conséquences » du positionnement particulier de Sylvain semblent apparaître dans ses écrits, et, notamment, des difficultés d'accès à la pensée logique,

3. Des difficultés à raisonner

Voici la description que fait Sylvain d'une photo de famille¹⁶⁶ (imaginaire) :

« Sur cette photo il y a 8 personnes c'est une photo de famille. Sur c'est 8 personnes 7 sont assies sur un canapé gris au motif rouge 3 personnes sont assis sur le dossiers. La personne debout est semble inquiet inquiète, c'est une jeune mère, pas très grande et Elle a les cheveux bruns. Les personnes assis sont des jeunes et ils sont inquiets tristes derrière le canapé il y a un tableau sur se tableau il y a une rivière qui coule. La mère portait un pull violet et un gean. Elle a l'air d'avoir froid même si derrière elle il y a un chauffage. C'est surement l'hiver car tout à gauche il y a une partie du sapin de Noël. Mais la mère parais très fatigué et Mais sur cette photo il manque le grand-père qui avec porte un plus pull marron a rayure bleu foncé et un pantalon de travail gris avec des taches de couleur rouge, jaune ... il n'est pas sur la photo car il peint une porte en plusieurs couleur. »

¹⁶⁵ Voir Annexes : Écrits des patients : 6 octobre, consigne 3

¹⁶⁶ Voir Annexes : Ecrits des patients, Ecrits de Sylvain 2013/2014

Ici, le manque de liens logiques, et, notamment un *dont* entre « 3 et « rouge » (ligne2) gêne la compréhension du texte de Sylvain. Sans le pronom relatif, en effet, on entend là qu'il y a sept personnes assises sur le canapé, plus trois sur le dossier, plus une debout ; ce qui fait onze. Or, le début du texte commence par : « Sur cette photo, il y a 8 personnes. » Soit le jeune patient n'a pas l'inclusion (ce dont nous doutons), soit il ne peut l'utiliser, car elle est *inhibée*.

Dans cette production, par ailleurs, se pose la question de la place du « grand-père » qui est là sans être là. En effet, à la fois Sylvain nous dit qu'il manque à l'appel sur la photo, mais à la fois il sait ce que le grand-père fait et peut même décrire les vêtements qu'il porte. Ne serait-ce pas là, à nouveau, l'expression d'une confusion entre réel et imaginaire ?

Un autre exemple¹⁶⁷ vient illustrer, pensons-nous, les difficultés logiques présentes dans les textes du jeune homme qui écrit : « **Cette personne est inconscient car il connaît pas les risques pour faire rire les gens et il est pathétique car il fait n'importe quoi. Bref je l'aime bien.** »

Dans cette « démonstration », tout d'abord, on ne comprend pas bien le lien de cause à effet ; celui qui amène le JE à « bien aimer » l'autre personne, qualifiée d'« inconsciente » et de « pathétique ». A quoi renvoient, chez Sylvain, les termes d'« inconscient » et de « pathétique » ?

Ensuite, le sens de « Il connaît pas les risques pour faire rire les gens » est difficilement appréhendable par un autre sujet.

La parole de Sylvain, assez hermétique, gêne donc non seulement sa compréhension du monde ; mais aussi la compréhension que l'Autre se fait de lui. Le texte suivant¹⁶⁸, alors qu'il s'agissait d'écrire un scénario par rapport à un sentiment, témoigne en ce sens d'une grande confusion de la pensée :

¹⁶⁷ Voir Annexes : Écrits des patients, Écrits de Sylvain 2013/2014 : 30/06/2013

¹⁶⁸ Voir Annexes : Écrits des patients, 15 décembre, consigne 2

« Les semaines passent et le titpe en a marre il prevena ~~sa famille~~ qui ses cousins et de gens en gens et Nathan quand Nathan apprena ça **il se senti trailli, deçu, rempli de rancœur** il alla le voir pour s'expliquer. **Et toute la famille du type voulait sa peau**

Le lendemain Nathan voit le titpe et ses frère, frapper au sol Ben. Nathan s'approcha de lui et dit qu'il n'a plus d'honneur, raquetter un plus petit, un plus faible, y a de mérite. »

Nous pouvons entre autres observer ici :

- qu'il manque des mots (dernière ligne : « pas » entre « a » et « de ») ;
- que la temporalité n'est pas respectée (4^{ème} ligne : « Nathan s'approcha de lui et dit qu'il n'a plus d'honneur ») ;
- que la ponctuation, qui pourrait aider à accéder au sens, manque : (l.1 : « point » entre « marre » et « il ») ;
- que Sylvain invente des expressions (l.1 : « de gens en gens ») ;
- qu'avant le travail de restructuration (accompagné de l'orthophoniste et symbolisé par des flèches), la logique de ce texte était presque inaccessible.

Les difficultés de raisonnement logique de Sylvain n'entraînent cependant pas seulement des difficultés de compréhension. Elles l'empêchent, aussi et surtout, comme nous nous proposons d'étudier maintenant, d'accéder à la pensée réflexive, de justifier ses choix, d'y mettre du sens. Voici ce qu'il écrit un matin alors qu'il doit raconter une histoire dans laquelle le personnage éprouve de la haine¹⁶⁹ :

« Si Je ~~si~~ ~~parts~~ parts rendre compte à quelqu'un **c'est** car il m'avait trahi. Je prend **alors** une hache, je la ~~mest~~ mets dans mon sac et pars pour le voir. Il faisait nuit mais je suis éclairé par la lumière des lampadaires et les ~~pha~~ phares des voitures. Sur mon chemin je suis ~~passé~~ passe devant un bar, ça sent **fort** l'alcool. Un peu plus loin, il y a un bruit de voiture, mais je continue mon chemin. J'arrive à sa porte **où** je donne ~~des~~ coups de pied-violents coups. Il me reconnai. On s'insulte de tout les noms. Il ouvre la porte. Je ~~pris~~ prend ma hache et lui un fusil ~~et~~ je il tire dans ma jambe et je le tue. Et ensuite je brûle sa maison pour être tranquille. »

¹⁶⁹ Voir Annexes : Écrits des patients, 17 novembre, consigne individuelle.

Avant de commenter cet écrit, nous avons choisi d'insérer dans notre analyse un extrait du dialogue qui a suivi l'oralisation du texte, et qui s'est joué entre les encadrantes et Sylvain lui-même :

- L'orthophoniste : « *Bon, on est bien d'accord, dans la réalité, c'est interdit. Mais qu'est-ce qu'il lui a fait pour déclencher autant de colère ? Tu l'as pas dit, ça.* »
- Sylvain : ***J'sais pas.***
- L'orthophoniste : *Comment ce jeune homme aurait pu faire pour contrôler sa haine ?*
- Sylvain : ***Je sais pas.***
- L'orthophoniste : *Il l'a insulté ?*
- L'enseignante spécialisée : *Il s'était passé quelque chose avant ?*
- L'orthophoniste : *Comment il aurait pu faire, Sylvain, pour contrôler sa haine ?*
- Sylvain : ***Je sais pas. C'est quelqu'un d'extrême. »***

Sylvain revient, ici, sur « l'épisode de la hache », qui l'a conduit au CATTP. Remarquons, tout d'abord, que le post-adolescent emploie le « je », dans son histoire ; ce qui nous amène à penser qu'il ne se distancie pas forcément du narrateur.

Notons ensuite, l'extrême violence du personnage principal : celui-ci donne de « violents coups » de pieds contre la porte de l'habitation de l'autre personnage ; il prend sa hache ; le tue ; et incendie sa maison « pour être tranquille ».

Enfin – et c'est surtout ce qui préoccupe les encadrantes – à aucun moment, Sylvain ne semble capable d'expliquer les raisons de cet acte violent. « *Je sais pas* », répond-t-il à chaque fois que l'orthophoniste lui pose la question. Cet énoncé, répété à trois reprises, nous fait penser à l'*holophrase* que Claire Harmand nous a présentée comme un effet possible de la Forclusion du signifiant du Nom-du-Père¹⁷⁰. C'est une phrase « fermée » qui ne souffre aucun développement : c'est juste, *comme ça* ; « pour être tranquille. » Sylvain, pourtant, finit par nous donner un élément de réponse : « C'est quelqu'un d'extrême » (qui se situe dans le réel ?). Voilà donc pourquoi le personnage passerait à l'acte : il ne pourrait symboliser.

On comprend, à travers ces exemples, combien ce jeune patient a besoin d'étayage

¹⁷⁰ Voir Chapitre II : *Quand le langage se fait symptôme.*

pour mettre sa pensée en mots, d'abord, et développer sa pensée, ensuite. Mais, pour cela, Sylvain ne devra-t-il pas quitter la place qu'il s'est faite dans le réel, et advenir en tant que sujet dans le symbolique ? La question est : est-il prêt ?

4. Le sens dans le soin

Si Sylvain peine à mettre du sens sur ses actes, et sur le monde qui l'entoure en général, on peut alors se demander quel sens il met dans le soin qu'il reçoit.

Lors d'une séance ¹⁷¹, conscient de ses lacunes, il demande de l'aide à l'orthophoniste. Un dialogue s'ensuit alors :

- L'orthophoniste : « *Il faudrait que tu écrives des transitions entre chaque partie pour qu'on comprenne bien.* »
- Sylvain : « *Le problème, c'est qu'après, ce serait trop facile.* »
- L'orthophoniste : « *Tu veux mettre de la confusion dans la tête du lecteur ?* »
- Sylvain : « *Oui.* »

Pour l'orthophoniste, le jeune homme « veut qu'on comprenne qu'on ne peut pas comprendre. » Nous pouvons alors nous demander si Sylvain sait pourquoi il vient au CATTP.

Il aimerait, en fait, « effacer » le passé pour pouvoir l'oublier ; et non mettre des mots dessus pour expliquer ses actes. C'est ainsi que nous entendons aussi la parole du jeune patient dans les deux extraits de textes suivants ¹⁷² : ce qu'il n'aime pas c'est « **Faire une faute est et de ne pas pouvoir l'effacer parce qu'[il] n'a pas d'effaceur** ». Ce qu'il veut c'est « **oublier[r] le passé pour avanc[er].** »

Comment procéder, alors, pour amener ce jeune à développer sa pensée ; à être dans le *dire* et non dans le *faire* ?

¹⁷¹ Voir Annexes : Écrits des patients, 2 février

¹⁷² Voir Annexes : Écrits des patients, Écrits de Sylvain 2013/2014 : 30/06/2013 et photo/portait

5. CONCLUSION

Ainsi, Lacan, Anzieu et Vygotski nous permettent-ils de mieux saisir les rapports entre pensée et langage et entre langage et inconscient. Nous sommes alors plus à même d'entendre ce qui se joue chez nos jeunes patients dont la pensée peine à se déployer, et qui est de l'ordre d'une impossibilité à symboliser l'impensable ; mais aussi d'un défaut de contenance.

Paradoxalement, pourtant, si le langage se fait symptôme, il est aussi le canal par lequel le symptôme trouvera sa résolution. Il est, pour les post-adolescents de notre étude, celui par lequel *le dire qui ne peut se dire* devra être métaphorisé, et la jouissance contenue dans le registre du symbolique.

Le prochain chapitre de ce mémoire aura en ce sens pour objectif de situer la place de l'orthophoniste dans le soin qui peut être apporté à ce public. Quels objectifs thérapeutiques l'orthophonie se donne-t-elle ici ? En quoi l'écriture et le groupe sont-ils des médiations particulièrement appropriées auprès de jeunes en souffrance psychique ? En quoi, finalement, peut-on parler d'une *spécificité orthophonique* au sein d'un service de psychiatrie pour adolescents ?

III. QUEL ACCOMPAGNEMENT ORTHOPHONIQUE PROPOSER?

1. A PROPOS DE LA « GUERISON » EN PSYCHIATRIE : QUELS OBJECTIFS THERAPEUTIQUES ?

Le terme de « soin », tel qu'on l'utilise aujourd'hui dans la langue française, est né au XVII^{ème} siècle et signifiait alors « s'occuper de rétablir la santé de quelqu'un¹⁷³. » Le « soin » intéresserait donc la personne tout entière et ne viserait pas, en priorité, l'éradication d'un symptôme ou d'une cause pathogène. Bien plus que cela, encore, il s'agit de rétablir, par le soin, le processus de santé, de « restituer au sujet sa capacité à se prendre lui-même comme objet de soin¹⁷⁴. »

En ce sens, dans son article *La guérison apprivoisée : éclairage psychanalytique*¹⁷⁵, Florence Quartier nous enseigne qu'en psychiatrie, distinguer le « normal » (la bonne santé, la guérison) et le « pathologique » (la maladie) n'est pas si pertinent que cela ; car, pour la sociologue, « la guérison n'est jamais complètement acquise [et] la maladie est rarement complètement envahissante. En conclusion : le bien-être doit être sans cesse réinstauré. Comment l'orthophonie peut-elle alors s'inscrire dans cette recherche d'équilibre dynamique instable ?

Auprès de jeunes en grande souffrance psychique, les objectifs de l'orthophoniste, très généraux, seront de trois ordres : *accompagner le processus de subjectivisation ; accompagner l'émergence d'une « autre » symbolisation ; et ouvrir le champ des possibles.* Ce sous-chapitre cherchera, en ce sens, à apporter quelques précisions quant à ces trois « objectifs ».

¹⁷³ CATHELINE N. et MARCELLI D., (2011), op.cit., p.9

¹⁷⁴ CATHELINE N. et MARCELLI D., (2011), op.cit., p.10

¹⁷⁵ QUARTIER F. La guérison apprivoisée : éclairage psychanalytique, in *Santé mentale n°191* : Dossier : A propos de la guérison en psychiatrie – octobre 2014, p.55

1.1. Accompagner le processus de subjectivisation

Comme il a été précisé dans le premier chapitre de notre étude, l'enjeu principal de la période de transition que constitue l'adolescence, ou, plus précisément, la post-adolescence, est la réalisation de la deuxième phase du processus de séparation/individuation.

A ce propos, Audrey Linder et Yannis Bussy soulignent, dans leur article *Guérison et dynamique du rétablissement*, que « le rétablissement ne consiste pas uniquement ou essentiellement, à supprimer un certain nombre de symptômes ou à acquérir des compétences instrumentales ; [mais] implique [aussi] la possibilité de prendre ou de reprendre pied dans l'existence, de se sentir reconnu comme personne, de retrouver une position d'acteur et de sujet¹⁷⁶ ». A l'inverse d'une guérison « classique », le rétablissement est donc un processus éminemment subjectif : il n'y a pas *un* rétablissement mais *des* rétablissements car chaque patient entretient un rapport différent avec son symptôme, avec lui-même, avec le monde et les autres.

C'est donc la position que l'orthophoniste – et, plus généralement, le soignant – prendra vis-à-vis de son patient, qui est au cœur du rétablissement. En ce sens, soulignent Bussy et Linder, « en matière de santé, on ne rétablit pas quelqu'un, quelqu'un *se* rétablit ». [...] Le soignant sera toujours seulement un *accompagnateur*¹⁷⁷. »

Cependant, en procédant encore avec « le modèle de l'enfant qui se cramponne à sa mère et la peur de se perdre et de la perdre s'il s'ouvre au plaisir de la découverte du monde¹⁷⁸ », nous dit Jeammet, le jeune cherche paradoxalement une reconnaissance, une légitimité qui n'est pas donnée d'emblée. Ses *actes* autodestructeurs sont en ce sens des tentatives inconscientes de symboliser sa place au sein de la société qu'il habite, de se « remettre » au monde. Accompagner le processus de subjectivisation passera donc nécessairement par une « réelle » symbolisation de ses affects, et non plus par une *tentative de* qui ne fait qu'entretenir le sujet dans un état de dépendance : dépendance aux figures parentales, dépendance au symptôme, à sa propre souffrance. Pour (re)devenir sujet, il faut alors symboliser autrement.

¹⁷⁶ BUSSY Y et LINDER A, Guérison et dynamique du rétablissement, in : *Santé mentale n°191* : Dossier : A propos de la guérison en psychiatrie – octobre 2014, p.45

¹⁷⁷ BUSSY Y et LINDER A, (octobre 2014), op.cit., p.49

¹⁷⁸ JEAMMET P., (2009), op.cit., p.54

1.2. Accompagner l'émergence d'une « autre » symbolisation

Si pensée et langage sont intimement liés, comme nous avons pu le voir à travers les travaux de Vygotski, il est alors question de cheminer avec ces jeunes vers le déploiement de leur pensée en les amenant à « trouver » les mots, à *être* dans le langage, le symbole. La sociologue Livia Velpry, dans un article intitulé *Aller mieux avec des troubles psychiques*, nous dit à ce titre que le processus de rétablissement « se mesure au degré auquel on réussit à se distancier de l'univers de la maladie et de sa prise en charge, à s'appuyer sur d'autres ressources tant matérielles que symboliques¹⁷⁹ ». C'est en symbolisant, par le langage, que la pensée se mettra en mouvement ; qu'elle acquerra l'alternative de devenir flexible ; que ces post-adolescents pourront, par exemple, associer des projets ou des buts à des moyens ; qu'ils envisageront d'autres possibles. C'est encore par le langage que des distinctions entre réel, imaginaire et symbolique pourront s'établir. Mais, en quoi cela est-il « soignant » ?

1.3. Ouvrir le champ des possibles

Dans une acception différente de la psychanalyse lacanienne¹⁸⁰, « Le réel, nous dit le mathématicien Alain Connes cité par Jean-Claude Ameisen dans son émission radiophonique *Sur les épaules de Darwin*, est la superposition de tous les imaginaires possibles. Et à mesure que nous découvrons un nouvel imaginaire, nous changeons l'idée que nous nous faisons de la réalité. En modifiant le monde tel que nous le percevons, nous pouvons découvrir de nouveaux mondes et de nouvelles façons d'agir dans le monde¹⁸¹. » C'est précisément ce que le soin orthophonique cherche ici à développer et à encourager auprès de jeunes patients en souffrance psychique : avoir d'autres pensées par rapport à une situation jugée inextricable ; s'ouvrir à d'autres possibilités en soi ; se réapproprier le pouvoir sur sa vie en sortant de la répétition de *l'acte*.

¹⁷⁹ VELPRY, L, *Aller mieux avec des troubles psychiques*, in : *Santé mentale n°191* : Dossier : [A propos de la guérison en psychiatrie](#) – octobre 2014, p.38

¹⁸⁰ Rappel : le réel, pour la psychanalyse lacanienne, est inaccessible. Il renvoie à l'idée de la *jouissance de l'Autre*, de l'accomplissement du désir incestueux.

¹⁸¹ CONNES A, cité par AMEISEN JC. *Soi-même en train de vivre*, in *Sur les épaules de Darwin* ; France Inter, 18 avril 2015, accessible en ligne sur le site : <http://www.franceinter.fr/emission-sur-les-epaules-de-darwin-soi-meme-en-train-de-vivre>

Aller mieux consiste alors à faire du trouble psychique « un élément parmi d'autres dans l'organisation de la vie et dans les relations sociales¹⁸² », à établir un autre rapport à soi-même qui permette et soutienne une ouverture sur soi et le monde. Concrètement, il sera attendu, ici, le maintien des liens sociaux qui permettent une meilleure intégration et un autre positionnement dans la collectivité ; comme la scolarisation ou toute autre activité de groupe.

Dans cette optique, la guérison ne saurait être un « état à atteindre » mais elle fait figure d'un équilibre dynamique qui se (re)construit sans cesse, nous précise Florence Quartier¹⁸³. Elle dépendra donc de la capacité du patient à convoquer autrement ses défenses, à gérer plus efficacement ses conflits avec une réalité extérieure comme intérieure.

Mais, comment, lorsque penser devient douloureux, dégager l'adolescent du renvoi systématique aux idées noires ? Comment tendre vers ces « objectifs » lorsque le langage se fait lui-même symptôme ?

D'après Catheline et Marcelli, les « soins médiatisés en groupe » constitueraient une approche particulièrement pertinente auprès de ces jeunes en souffrance psychique. Transformant une activité simplement culturelle en une possibilité de soin, ils introduiraient tout d'abord un décalage pour détourner l'activité de son but initial. Ensuite, ils permettraient la création d'une dynamique de groupe incluant les adultes et autoriseraient ainsi le déploiement d'un « espace de co-pensée. »¹⁸⁴

C'est ce que nous nous proposons de développer dans les deux sous-chapitres suivants, où nous détaillerons les *moyens* que l'orthophonie emploie pour accompagner ces jeunes : l'*écriture* et les *soins médiatisés en groupe*. Un bref rappel sur la notion de *médiation*, tout d'abord, nous permettra de situer la démarche que nous allons décrire dans une optique, non pas « culturelle », mais avant tout thérapeutique.

¹⁸² VELPRY, L, (octobre 2014), op.cit., p.39

¹⁸³ QUARTIER F, (octobre 2014), op.cit., p.62

¹⁸⁴ CATHELINE N., MARCELLI D., (2011), op.cit.p.170

2. DEUX MEDIATIONS PORTEUSES AUPRES D'ADOLESCENTS EN SOUFFRANCE PSYCHIQUE

2.1. Remarques préalables sur le concept de « médiation »

La médiation, comme l'indique son étymologie latine *medius*¹⁸⁵, se situe « au milieu », à la réunion de deux états. Plus qu'un moyen, c'est un « processus qui toujours s'interpose entre l'un et l'autre, entre soi et soi, entre un avant et un après¹⁸⁶. » Elle vise toujours le changement mais de manière non brutale, progressive et silencieuse. Il est ici question d'espace tiers, d'entre-deux, permettant un va-et-vient souple de la pensée et, surtout, un décalage qui convient bien au public adolescent car décentrant de la relation duelle.

Catheline et Marcelli font ici un parallèle entre la médiation et l'espace potentiel décrit par Winnicott, où réalité interne et vie extérieure s'articulent simultanément, permettant au petit enfant de passer, sans tension, de l'une à l'autre, c'est-à-dire de construire son monde intrapsychique tout en reconnaissant et en acceptant la réalité externe.

Reprenant également la notion d'aire transitionnelle, Jeammet, insiste sur l'importance de présenter aux adolescents « un espace de rencontre où puisse se développer une aire d'échanges et de plaisirs partagés, sans que ceux-ci soient sexualisés et excitants, c'est-à-dire sans que l'adolescent ait à prendre clairement conscience de ces plaisirs et surtout sans qu'il ait à se poser la question de leur provenance et du rôle et de la place d'autrui dans leur déroulement¹⁸⁷ ». L'objectif est ici de retrouver du plaisir à échanger par l'intermédiaire d'un objet de médiation suscitant le moins de conflits possible. Par ailleurs, le psychiatre nous met en garde contre le fait qu'inciter un jeune à parler de lui, de ses émotions, peut être ressenti par ce dernier comme une forme d'intrusion de l'adulte. Jeammet conclut alors son « plaidoyer » envers le recours à la médiation auprès de ce public en énonçant que « c'est justement parce que rien n'a été dit que tout aura pu être gardé par l'adolescent comme son bien à lui¹⁸⁸ ».

¹⁸⁵ CATHELIN N., MARCELLI D., (2011), op.cit.p.22

¹⁸⁶ CATHELIN N., MARCELLI D., (2011), op.cit.p.10

¹⁸⁷ JEAMMET P., (2009) op.cit.p.57

¹⁸⁸ JEAMMET P., (2009) op.cit.p.58

Deux médiations, ou « aires transitionnelles », semblent à ce titre particulièrement pertinentes auprès d'adolescents ou de jeunes adultes en souffrance psychique. C'est ce que nous nous proposons d'explicitier maintenant.

2.2. L'écriture, un outil d'élaboration psychique

2.2.1. Ecriture et adolescence

Pascal Hachet, dans son article intitulé *Quelques enjeux psychiques de l'écriture adolescente*¹⁸⁹ pose l'hypothèse que « l'activité d'écriture à [cette période] prendrait le relais d'une activité psychique infantile : donner de la cohérence et du sens à l'image maternelle afin d'aider cette image à tisser de la cohérence et du sens pour l'enfant » ; ce, en dehors même de tout cadre thérapeutique.

L'écriture figurerait donc spontanément, ici, une tentative d'ajustement psychique, où le jeune essaierait de lier à son fonctionnement interne les conflits auxquels il est en proie, notamment ses pulsions sexuelles. L'écriture amène par conséquent le sujet à investir un espace psychique interne, à « s'intérioriser à l'extérieur sans le savoir¹⁹⁰ ».

Très utilisée dans les services de soin pour adolescents¹⁹¹, l'écriture permet, comme il sera question dans les points suivants, de travailler plusieurs dimensions à la fois.

2.2.2. Passer du « faire » au « penser »

Comme le souligne Catherine Rioult¹⁹², l'adolescent qui s'attaque à son corps essaie d'« écrire » sur ce dernier les conflits psychiques qu'il vit durant cette période de déstabilisation. Pour la psychanalyste, l'écriture sur papier, l'amène en ce sens à s'extraire de l'acte autodestructeur pour formaliser sa pensée et entrer dans le registre symbolique. Filtrées

¹⁸⁹ HACHET P. Quelques enjeux psychiques de l'écriture adolescente, in : *Lignes d'écriture n°27* – sept 2003

¹⁹⁰ NOËL Bernard, cité par RIOULT C (2013), op.cit.p.237

¹⁹¹ CATHELINE, N., MARCELLI, D. (2011), op.cit.141

¹⁹² RIOULT Catherine, (2013), op.cit.p.223

par la pensée, élaborées et projetées sur le papier, les émotions ne sont ainsi plus reçues de manière chaotique et menaçante, mais sont mises à distance. Le patient peut alors renouer avec lui-même, repréciser « les contours flous » de son histoire.

Explicitant ces liens qui unissent intérieur et extérieur dans l'écriture, Bernard Cadoux (cité par Rioult C.) nous éclaire quant à lui sur les fonctions de cette activité chez les sujets psychotiques : plus qu'une projection sur papier de conflits internes, au-delà d'une mise en sens, l'écriture permettrait, chez ces derniers, une inscription extérieure de ce qui n'a pas été inscrit psychiquement et qui a été dénié¹⁹³.

2.2.3. Contenir et apaiser les tensions

Dans son article, Pascal Hachet énonce que « certains écrits servent essentiellement à contenir les émotions et les tensions corporelles. Le jeune s'en détourne quand il devient adulte. »¹⁹⁴ En effet, pour Hachet, « le désir d'écrire du jeune semble plus vif lorsque ses rapports avec les autres – les parents, les enseignants, les copains, etc. – deviennent complexes pour lui. » L'écriture apparaît alors comme un choix spontané et apaisant. Catherine Rioult la nomme même « catharsis graphique » dans la mesure où elle permettrait de décharger le trop-plein d'émotions. « Cette mise à distance le libère d'un poids, d'une douleur parfois difficilement surmontables », nous explique la psychologue qui poursuit son raisonnement en énonçant que l'apaisement qui suit l'acte d'écriture ne provient pas seulement de l'extériorisation des pulsions, mais plutôt du geste créateur de « l'écrivain¹⁹⁵ », sur lequel nous nous attarderons plus amplement dans le quatrième point de ce chapitre. Avant cela, et par l'apaisement des tensions internes, l'écriture contribuerait également à ce que le jeune effectue « en douceur » la seconde phase du processus de séparation/individuation qu'il doit réaliser.

¹⁹³ CADOUX, B., cité par RIOULT C., (2013), op.cit.p.237

¹⁹⁴ HACHET Pascal, (2003) op.cit.

¹⁹⁵ RIOULT C., (2013) op. cit.p.236

2.2.4. Se séparer

Si la tâche de l'adolescent consiste en grande partie à se détacher des images parentales, l'écriture lui offre une possibilité d'effectuer cette séparation de manière souple et symbolique. En tant qu'activité solitaire, l'écriture faciliterait, en effet, chez lui, l'aménagement d'une certaine capacité à être seul et à gérer seul des conflits qui lui sont propres. Elle répondrait donc à l'un des paradoxes adolescents évoqués dans la première partie de cette étude : celui de la nécessité de se démarquer de ses parents, de s'afficher comme un individu responsable de lui-même, tout en préservant la continuité des liens affectifs existant entre le jeune et son environnement familial. Reprenant les travaux de Gutton sur l'écriture adolescente, Hachet énonce en ce sens que « la présence de la feuille de papier figurant le lecteur à venir », permet de construire cette capacité à être seul sans crainte de l'intrusion parentale. A ce titre, le psychologue voit dans l'écriture la possibilité d'effectuer le deuil d'une vie antérieure, celle de l'enfance, d'inscrire sa trace pour s'approprier le monde sans se perdre. « D'une certaine façon, nous dit Rioult C., c'est ainsi qu'il construit son identité¹⁹⁶ ». C'est ce que nous nous proposons d'expliquer dans le point suivant.

2.2.5. Trouver sa place, se créer une identité par l'écriture créatrice

Plus qu'un lieu d'expression de ce qui ne peut se dire, l'écriture permet aussi, à l'écrivain qui n'a pas (ou qui a peu) de pensée réflexive, de créer, dans un cadre soignant, un univers où il pourra s'inscrire et, d'une certaine façon, se révéler à lui-même.

Mettre en mots des affects, effectuer un travail psychothérapique, nécessite en effet avant tout d'être capable de penser ses pensées et de *mettre des mots* sur elles; ce qui, comme il a été évoqué dans les deux premiers chapitres de cette étude, est difficile, voire impossible, chez certains adolescents, « otages » de leurs conflits psychiques ou de leurs défenses. Ainsi, n'impliquant pas les mêmes processus et fonctionnements que ceux activés en psychothérapie et en introduisant une distance poétique, l'écriture créatrice vise-t-elle à parler de soi indirectement, en contenant l'afflux d'émotions.

¹⁹⁶ RIOULT C., (2013) op.cit.p.235

Comme l'écrivent Debray M. et Quentin M., « le texte invite à voir le monde autrement, le but étant de se l'approprier, d'y voir sa place, malgré sa différence »¹⁹⁷. La *liberté* est ici une notion fondamentale car le recours à l'imaginaire offre la possibilité d'être quelqu'un d'autre, d'éprouver d'autres sensations, de vivre une autre vie, où les « fautes » de grammaire sont même autorisées.

Le décalage par rapport au *code*, contenu dans un lieu de soin, permet par conséquent de tout oser, sans se faire mal : « oser dire, oser être dans toutes ses dimensions sachant que le langage écrit travaille l'identité et place celle-ci dans le monde. » En ce sens, nous explique Krebs P., (cité par Debray M. et Quentin M.) « écrire ce n'est pas tenter d'être fidèle à une idée [...] mais découvrir et créer sa pensée par les mots. Plus le public se découvre, plus il se crée comme individu écrivant. Il crée un univers, il crée des émotions, il crée son identité. »¹⁹⁸

Paul Ricoeur, cité par Jean-Claude Ameisen dans son émission *Sur les épaules de Darwin*, y voit là une tentative d'essayer de comprendre, de se comprendre : « nous apprenons à habiter, dit Ricoeur, des mondes étrangers à nous-mêmes. Nous explorons la dimension de contingence du monde réel. Nous ouvrons le monde des possibles et nous faisons l'expérience de la liberté. Et nous pouvons, alors, énoncer le philosophe de l'éthique, apercevoir dans la liberté de l'imagination ce qui pourrait être l'imagination de la liberté¹⁹⁹ ».

Enfin, l'écriture de textes fictifs paraît tout à fait appropriée au public adolescent, en recherche d'identité, oscillant entre le besoin de rester soi-même et celui de construire, dans le même temps, le futur adulte qui est en lui. En effet, comme le soulignent Catheline et Marcelli²⁰⁰, « la création de l'adolescent est ce qui lui permet d'affirmer et d'afficher sa singularité individualisante, son idiosyncrasie, tout en se soutenant d'un sentiment de « mêmeté » dans la mesure où cette création semble venir du plus profond de lui-même. »

Cette forme d'écriture, proposée dans un cadre thérapeutique pour qu'elle puisse émerger, apporterait donc une certaine continuité et, par conséquent, quelques éléments de réponses à l'un des paradoxes auxquels le jeune est confronté : « Comment changer tout en restant le même ? » En tant que vecteur d'expression de l'individualité, l'écriture est donc

¹⁹⁷ DEBRAY M. et QUENTIN M. Témoignage : Les temps d'écriture au CATTP, in *Soins psychiatrie n°250*, mai/juin 2007 – Dossier : La pluri-professionnalité en psychiatrie.

¹⁹⁸ DEBRAY M. et QUENTIN M. (2007), op.cit.

¹⁹⁹ RICOEUR, P, cité par AMEISEN JC, in : *Soi-même en train de vivre - Sur les épaules de Darwin* ; France Inter, 18 avril 2015, accessible en ligne sur le site : <http://www.franceinter.fr/emission-sur-les-epaules-de-darwin-soi-meme-en-train-de-vivre>

²⁰⁰ CATHELINE et MARCELLI (2011) op.cit.p.148

aussi, comme il sera question dans le point suivant, un recours privilégié pour reprendre confiance en soi, d'autant plus lorsque les assises narcissiques sont fragiles.

2.2.6. Reprendre confiance

Comme l'expriment les thérapeutes Debray et Quentin²⁰¹ en parlant de leurs patients, « il est important qu'[ils] expérimentent le fait que les frontières du connu soient plus élastiques qu'ils ne le voient en arrivant. Nous voulons le voir par rapport à une émotion (« moi qui était triste, je suis plus gai »), par rapport à une sensation (« Le monde m'était hostile, il l'est soudainement moins »)²⁰².

Cette (re)prise de confiance en soi, comme dans la réalité extérieure, est aussi l'un des objectifs de l'écriture créatrice qui permet, en quelque sorte, de s'appropriier (ou de se réapproprier) ses possibilités d'agir sur le monde, autrement que dans la destruction et la dépréciation. Pour les auteures, en effet, « il y a une valorisation importante, voire fondamentale, notamment dans le travail de reconstruction de soi, de sa propre image ». ²⁰³ Les assises narcissiques peuvent alors être ici renforcées, d'autant plus lorsqu'il est question de partager son texte en le lisant à voix haute. Le recours à l'oralisation du texte, difficile pour certains patients, implique en effet de prendre sur soi, de gérer ses émotions et celles de ceux qui écoutent. En ce sens, expliquent Debray et Quentin, « accepter l'émotion produite par la lecture de son propre texte est valorisant, d'autant plus qu'elle est souvent inattendue. »²⁰⁴ L'autre tiendrait donc un rôle majeur dans l'écriture.

2.2.7. Écrire pour être mieux entendu

A.M. Christin (cité par Rioult C.) déclare en écho à la phrase du peintre Paul Klee (« L'art ne produit pas le visible, il rend visible. »), que « l'écriture est un système de communication qui ne reproduit pas la parole, mais la rend visible²⁰⁵. » Ainsi l'écriture créatrice apparaît comme un moyen de *se dire* d'une manière détournée et serait

²⁰¹ DEBRAY M. et QUENTIN M., (2007), op.cit.

²⁰² DEBRAY M. et QUENTIN M., (2007), op.cit.

²⁰³ DEBRAY M. et QUENTIN M., (2007), op.cit.

²⁰⁴ DEBRAY M. et QUENTIN M., (2007), op.cit

²⁰⁵ RIOULT C., (2013) op.cit.p.234

particulièrement appropriée auprès d'un public adolescent qui a parfois l'impression que les mots prononcés ne comptent pas. C'est donc quand il ne se sent pas entendu, ou quand la parole ne suffit pas à exprimer qui il est, que l'adolescent recourt volontiers à la création d'écrits.

Or, être compris, être reconnu par les autres en tant que sujet à la fois identique et différent, structure aussi la pensée et la contient.

C'est là qu'intervient la nécessité d'être lu, du moins entendu, par d'autres, car « le sujet qui écrit seul se retrouve face à la mise en mots de ses maux lâchés, projetés sur un morceau de papier ; les regarde et souffre de la prise de conscience qui n'est pas élaborée, maintenue et contenue par le regard et la parole des autres²⁰⁶. » En effet, si, comme nous l'avons évoqué précédemment, l'écriture peut procurer un sentiment d'existence au sujet en souffrance psychique, ce sentiment ne saurait par essence être « incarné » en dehors de la présence des autres, car la parole est toujours adressée à un autre.

Cité par Ameisen, Paul Ricœur nous livre ainsi sa définition de l'existence de l'autre comme « condition de mon existence pleine et entière. Le plus court chemin de soi à soi passe par l'autre, poursuit-il, qui, en se dévoilant à moi, me dévoile à moi-même. Mais l'autre, c'est aussi nous-mêmes²⁰⁷ ».

En ce sens, souligne Ameisen, « L'écriture est une façon de se dépendre de soi en prenant sur soi, en devenant soi-même parce qu'on aura reconnu et mis au monde l'autre qu'on est toujours, l'autre toujours à découvrir, à reconnaître, à mettre au monde, à réinventer. Comme un manque en nous de la part de nous qui est dans tous les autres ; comme un manque dans tous les autres de leur part qui est en nous. Tenter de partager ce qu'il y a à la fois d'unique et universel en chacun de nous, s'ouvrir au monde et aux autres²⁰⁸. »

Ces réflexions nous conduisent à une deuxième justification, apportée par Catherine Rioult, et qui vient étayer la nécessité d'un recours à l'autre, voire même aux autres, dans l'écriture. « Il arrive, nous dit-elle, que le travail thérapeutique soit figé, ça n'avance pas. Il (ou elle) parle peu. La relation duelle ne lui convient pas²⁰⁹. » Selon Catheline et Marcelli, «cette co-présence d'un adulte et d'un adolescent reste [en ce sens] le plus souvent trop envahie par la dynamique conflictuelle parent/enfant réactivée par l'excitation pubertaire²¹⁰. »

²⁰⁶ RIOT-VIARD J., *Écriture de soi, écriture de soin*, en ligne sur le site : www.assopsypad.fr

²⁰⁷ RICOEUR P, cité par AMEISEN JC, (18 avril 2015), op.cit.

²⁰⁸ AMEISEN JC, (18 avril 2015), op.cit.

²⁰⁹ RIOULT C., (2013), op.cit.p.229

²¹⁰ CATHELIN Nicole, MARCELLI Daniel, (2011), op.cit.p.137

Ces remarques amènent donc à penser qu'introduire le groupe, dans un processus de soin auprès d'un public d'adolescents ou de jeunes adultes, peut parfois permettre de dépasser le silence ou l'enlèvement observé en relation duelle. Dans ce contexte, d'autres arguments plaident aussi en faveur du groupe. C'est ce que nous nous proposons d'étudier dans la troisième partie de ce chapitre.

2.3. Les soins médiatisés en groupe

D'après Marcelli et Catheline, « il ne suffit pas que, dans une structure de soin, des adolescents partagent une activité en groupe pour parler de soin à médiation²¹¹. » Pour les auteurs, deux grandes caractéristiques transforment une activité simplement culturelle ou ludique en une possibilité de soin médiatisé en groupe : « un certain « décalage » pour détourner l'activité de son but initial [ici, l'écriture], et la création d'une dynamique de groupe. » Quels sont, plus précisément, les grands objectifs de ces soins médiatisés en groupe ? Autour de quels concepts s'articulent-ils au juste ?

2.3.1. Objectifs des soins médiatisés en groupe

i. Soulager la capacité réflexive défaillante

Pour Catheline et Marcelli²¹², les soins médiatisés en groupe visent à accompagner le sujet dans son développement psychique en soutenant notamment l'activité de pensée lorsque celle-ci est inhibée ou évitée par des mécanismes défensifs trop rigides.

Distincts des soins à médiation proposés en art-thérapie, les soins médiatisés en groupe axés sur l'écriture n'ont pas pour visée de respecter la création brute, l'authenticité des écrits des patients ; car ils intègrent, à leur processus, le remaniement des textes. « Il s'agit de dépasser le simple jaillissement [qui] risque de laisser l'individu sidéré devant la crudité narcissique de son geste », précisent Catheline et Marcelli²¹³. L'intervention du soignant est

²¹¹ CATHELINE N., MARCELLI D. (2001), op.cit., p.197

²¹² CATHELINE N., MARCELLI D. (2001), op.cit.153

²¹³ CATHELINE N., MARCELLI D. (2001), op.cit.210

ici essentielle : c'est lui qui accompagne le jeune dans un travail de restructuration et de précision qui, à terme, l'amènera à se dépasser et à élaborer sa pensée. « Cette dimension de dépassement de soi est fondamentalement thérapeutique », insistent les deux auteurs, car il s'agit de faire en sorte que penser ne soit plus source de souffrance. Lorsque penser devient plaisir, l'adolescent pourra alors faire des associations d'idées et investir une activité (groupale ou non) plutôt centrée sur l'expression directe des affects. Notons qu'il peut aussi le faire de manière parallèle et non successive.

ii. Une esquisse de mise en sens

La lecture à haute voix des productions écrites n'a pas pour unique bénéficiaire celui qui lit ; mais elle participe intrinsèquement de la dynamique de groupe. Le contenu des textes de l'un, en effet, peut faire écho aux émotions ressenties par les autres qui seront sollicités, durant le temps d'échange qui suit la lecture à haute voix, pour donner leurs impressions. Selon le degré d'anxiété qu'elles génèrent, les idées exprimées dans les textes pourront alors ou non être discutées. « L'impact dépendra en grande partie du degré de transformations silencieuses déjà réalisées, c'est-à-dire du sentiment d'être entouré par l'enveloppe groupale et du sentiment que sa voix sera entendue par le groupe », expliquent Catheline et Marcelli. Le groupe permet donc, ici, au jeune, d'exprimer et de recevoir indirectement des affects, d'y associer les siens ou non, de donner son avis, tout en étant « protégé » par l'enveloppe groupale et, plus largement, par le cadre thérapeutique.

2.3.2. Flexibilité du cadre²¹⁴

Alors que les « groupes thérapeutiques à médiation », sont très inspirés de la cure psychanalytique, les « soins médiatisés en groupe » s'inscrivent, pour leur part, dans un cadre et une démarche bien différents.

Tout d'abord les soins médiatisés en groupe sont dits « ouverts » en ce sens qu'ils n'ont pas de date précise de fin et que les patients peuvent les intégrer en cours d'année. Ils se

²¹⁴ Nous nous référons principalement, dans ce chapitre, à la définition du cadre thérapeutique des soins médiatisés en groupes, tel qu'il est défini par Marcelli et Catheline (2011), op.cit. (p. 164-166)

terminent après une évolution favorable du jeune (ou pour des raisons pratiques, comme un déménagement) et en cohérence avec son projet de soin. Cela ne saurait donc se faire sans négociation préalable avec le médecin prescripteur des séances de soins, c'est-à-dire, ici, le pédopsychiatre. Cette particularité, impliquant la possibilité d'un changement de dynamique groupale, devra alors être abordée avec les jeunes restant, par les soignants qui encadrent le groupe, afin de contenir les interrogations et angoisses qu'elle peut susciter chez eux. Il s'agira alors de leur repréciser le caractère malléable mais aussi solide et pérenne du dispositif de soins. C'est pourquoi ces modifications ne peuvent excéder le nombre de deux ou trois par année scolaire, au risque de rendre le groupe insécurisant.

Ensuite, dans le cadre de la médiation, le jeune peut aussi refuser l'activité présentée (et, dans ce cas, rester observateur). Il pourra alors, par exemple, être invité à proposer une thématique en fonction de ses attentes ; ce qui a entre autres le mérite de le positionner en tant qu'acteur et responsable de son processus de soin.

Le cadre de ces groupes est donc évolutif, ouvert et flexible. On peut dire, en ce sens, qu'il répond particulièrement bien à la problématique adolescente où trop de rigidité sera perçue comme une trop grande contrainte que l'adulte cherche à lui imposer.

2.3.3. L'imbrication des cadres

Afin de rester dans une optique de soin et de faire en sorte que la flexibilité ne soit pas perçue de manière trop menaçante par les adolescents, cette malléabilité des soins médiatisés en groupe est contenue dans différents cadres. Ce sera le propos de ce sous-chapitre.

Tout comme les *matriochkas*, plusieurs cadres, plus ou moins souples, s'imbriquent afin de contenir le sujet, le groupe, l'atelier, ou bien encore la prescription médicale. Chacun d'eux, mais aussi l'ensemble de ces poupées russes, témoigne du souci d'une cohérence médicale et d'une solidité sur laquelle s'établira le développement des processus mentaux chez ces jeunes en souffrance psychique.

i. Premier cadre : l'institution

L'institution administrative, tout d'abord, la plus contenante des matriochkas, est le cadre le moins souple et qui offre le moins de liberté : c'est l'enveloppe « hôpital psychiatrique » et, plus précisément, en ce qui concerne notre étude, le CATTP-Ado.

ii. Deuxième cadre : l'indication de soin

L'indication de soin constitue pour sa part le deuxième cadre : c'est la prescription médicale à laquelle le jeune et sa famille ne peuvent répondre que par « oui » ou « non » : « est-ce que je participe au soin ou non ? » L'adolescent et sa famille sont ici pleinement considérés comme « acteurs » de la démarche de soin car tout refus devra être justifié et négocié.

iii. Troisième cadre: le sens donné aux soins

Un troisième cadre intervient dans les soins médiatisés en groupe : celui du *sens* que l'adolescent place dans sa démarche de soin. Pourquoi venir au groupe ? Très flexible, cette « matriochka symbolique » est parfois source de discussions au sein du groupe. Elle est également très importante pour l'équipe soignante qui, dès l'accueil du jeune patient, amène ce dernier à s'engager activement dans la thérapie à travers l'instauration d'un climat de confiance mutuelle passant par l'expression verbalisée d'un contrat initial et réciproque de participation aux soins. Responsabilisant le jeune patient, elle participe du processus de subjectivisation en le positionnant à une place de sujet de sa thérapie.

iv. Quatrième cadre : les modalités de participation et de fonctionnement des soins

Très malléable quant à lui, le quatrième cadre est d'abord celui des modalités de participation au soin : les horaires, les moyens de transport pour se rendre au groupe, ainsi que

celui des modalités mêmes du fonctionnement des soins : médiatisés/non médiatisés ; si oui, avec quelle médiation ? ; quel(s) cours vais-je manquer ?

Un travail de dialogue et de négociation avec les responsables du groupe commence ici ; d'où la nécessité pour ces derniers d'adopter des attitudes amenant le jeune à participer aux soins, en tant que sujet responsable de son parcours thérapeutique.

A ce titre, « le soin psychique nécessite deux ingrédients indispensables, nous précisent Sandrine Heller Miazza et Yannis Bussy dans leur article *Une vie satisfaisante avec la psychose* : « la volonté propre du patient, son choix, et le positionnement du soignant²¹⁵ »

a. Le positionnement thérapeutique

1) Contenir les émotions

« Ce qui soigne le patient, c'est la capacité de contenir les émotions, les pensées que le moi trop fragile du patient, trop peu assuré dans son sentiment d'existence, ne peut contenir, tolérer, penser », énoncent Sandrine Heller Miazza et Yannis Bussy²¹⁶. Ne pas fuir la souffrance de l'autre, mais au contraire, l'accueillir, la restituer par des paroles, des expressions adaptées du visage, permet en effet au patient « de se projeter vers un contenant externe, plutôt que de conserver ses émotions au-dedans²¹⁷ ». Le thérapeute est en ce sens « à l'image de la mère « container » [...] qui assure un travail de métabolisation des éléments psychiques toxiques de son enfant²¹⁸ ». C'est justement cette fonction de la mère qui permet au patient de changer ses affects bruts, en « émotions tolérables, supportables, pensables puis parlables. »

En ce qui concerne notre étude, en temps normal, les patients accueillis au CATTP-Ado attendent les séances de soin dans le couloir où ils peuvent s'asseoir et lire des revues mises à leur disposition. Cependant, les jeunes qui intéressent notre analyse sont invités, quant à eux, à patienter dans la salle d'attente. Le couloir, en effet, figure, pour l'orthophoniste qui

²¹⁵ BUSSY Y et HELLER MIAZZA S, Une vie satisfaisante avec la psychose, in : *Santé mentale n°191* : Dossier : A propos de la guérison en psychiatrie – octobre 2014, p.53

²¹⁶ BUSSY Y et HELLER MIAZZA S, (octobre 2014), op.cit., p.53

²¹⁷ BUSSY Y et HELLER MIAZZA S, (octobre 2014), op.cit., p.53

²¹⁸ BUSSY Y et HELLER MIAZZA S, (octobre 2014), op.cit., p.53

les suit, un lieu de passage insécurisant car insuffisamment *contenant*. L'*enveloppement psychique* commence donc par la conception (en amont), et par l'utilisation (en aval), du lieu de soin, en tant que cadre contenant des contenus psychiques.

Par ailleurs, face aux remarques de certains jeunes qui peuvent parfois mettre le cadre à mal, (comme la remise en question du bien-fondé d'une consigne d'écriture), le thérapeute doit ainsi faire preuve de souplesse, mais aussi d'une résistance suffisante, pour que le cadre ne « casse » pas. Des qualités d'écoute, d'anticipation, d'adaptation et de remise en question sont ici nécessaires pour *contenir* ces « attaques » du cadre et amener l'adolescent à choisir la coopération et le soin. Ainsi, le thérapeute se fait ici « encadrant. »

De même, une solide assise théorique permet-elle aussi à l'orthophoniste de contenir le projet thérapeutique, de savoir pourquoi proposer tel thème plutôt qu'un autre, telle consigne plutôt qu'une autre. « Quand la jouissance fait irruption massivement, nous dit Nasio, [...] nous sommes inévitablement interrogés sur la capacité de notre théorie à rendre compte de ces faits cliniques, sur notre propre capacité à préserver le cadre de l'analyse [(que nous traduisons ici par « les soins médiatisés en groupe »)] et contenir l'impact que signifie pour chacun d'entre nous d'affronter le réel²¹⁹. »

L'enjeu de ce cadre est directement lié au maintien de la stabilité et de la cohérence du groupe pour ce qui intéresse notre étude. A cet effet, et concernant plus particulièrement un public jeune qui est déjà passé à l'acte, Jeammet²²⁰ énonce que « le meilleur atout pour éviter cette issue ([l'auto-agression]), c'est le caractère contenant du lien établi, c'est-à-dire la confiance dont il est porteur [...] dans sa dimension de co-création d'un lien en grande partie nouveau ». Pour le psychiatre, la grande difficulté du projet thérapeutique réside en réalité dans la satisfaction du besoin de dépendance des jeunes, sans créer pour autant une dépendance aux soignants, de manière à ne pas gêner le développement de leur personnalité. Linder et Bussy nous disent à ce propos que « la position du thérapeute dans une relation d'« impouvoir », consiste à aider le patient à augmenter son pouvoir sur lui-même²²¹ » car « à trop désirer pour nos patients, avec toute la bonne volonté du monde, on leur ôte le droit de vouloir et de décider pour eux-mêmes²²² ». Dans le sous-chapitre suivant, nous serons amenée

²¹⁹ NASIO, (2001), op.cit.p.192

²²⁰ JEAMMET P. (2009), op.cit.p.50

²²¹ BUSSY Y et LINDER A, (octobre 2014), op.cit., p.46

²²² BUSSY Y et LINDER A, (octobre 2014), op.cit., p.48

à préciser plus encore en quoi le positionnement thérapeutique participe intrinsèquement du processus de subjectivisation.

2) Reconnaître le symptôme

Pour Nasio, reconnaître la face signifiante du symptôme est en soi un positionnement thérapeutique²²³. Ainsi, pour marquer « l'impact signifiant du symptôme²²⁴ », en reconnaître la portée inconsciente, le thérapeute se doit de rester coi, « interloqué » et surtout à l'écoute de cet *acte* qui produit et fait exister l'inconscient²²⁵. Mais, en quoi reconnaître la part inconsciente du symptôme est-il thérapeutique en orthophonie ?

Dubois et Kuntz, orthophonistes, nous précisent à ce titre que « tout discours [mais aussi tout « non discours »] a un effet ; celui que nous tenons sur le symptôme a pour effet de dégager une place nouvelle : celle du Sujet²²⁶ ». Ainsi, l'*écoute* du symptôme permet-elle d'accompagner le processus de subjectivisation du patient qui n'est ni *objet* de soin, ni *objet* de rééducation ou d'évaluation, mais tient bien place de *sujet* ; sujet « scindé » entre son désir inconscient et la *loi* qui s'impose à lui. Entendre sa souffrance, reconnaître son « désir inconscient, énigmatique²²⁷ », respecter sa parole et admettre sa « démarche imprévisible parfois chaotique²²⁸ » comme source ou marques de son symptôme, permet à cet effet de le positionner « en tant que sujet porteur de sa propre parole²²⁹ ».

Une autre particularité du positionnement thérapeutique conduit, dans les faits, le patient à prendre sa place de sujet dans la thérapie. C'est ce que nous nous proposons d'étudier maintenant.

²²³ NASIO JD. (2001), op. cit., p.90

²²⁴ NASIO JD. (2001), op. cit., p.91

²²⁵ NASIO JD. (2001), op. cit., p.64

²²⁶ DUBOIS G et KUNTZ JP, *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. Paris : Masson, 1999, 156 p. (Orthophonie), p.39

²²⁷ DUBOIS G et KUNTZ JP, (1999), op.cit, p.39

²²⁸ DUBOIS G et KUNTZ JP, (1999), op.cit, p.39

²²⁹ DUBOIS G et KUNTZ JP, (1999), op.cit, p.48

3) Se tenir en retrait, écouter, observer

Il s'agit, en premier lieu, de se décaler soi-même, d'être « en état de veille, de vigilance vis-à-vis de l'autre, d'écoute de nous-mêmes²³⁰ ». Pour cela, indiquent Dubois et Kuntz « *Être thérapeute*, c'est devenir soi-même sujet pour pouvoir reconnaître en l'autre un être à part entière, libre de ses choix²³¹. [...] C'est avant tout recevoir la demande de l'autre, l'expression de son symptôme dans une dimension de communication, dans un échange qui nous positionne nous-mêmes en tant que Sujets²³². » L'orthophoniste, ici, ne tient ni la place du rééducateur ni celle du pédagogue, « pourvoyeur[s] de savoir²³³ » ; mais, tout en étant conscient(e) de la fonction qu'il/elle occupe, il/elle accompagne son patient dans sa démarche d'approche du sens du symptôme par l'instauration d'une relation foncièrement intersubjective. Cette relation sera en elle-même « thérapeutique » car elle témoignera, comme le soulignent Dubois et Kuntz, de « l'assurance qu'ils progresseront à leur rythme²³⁴ », que leur propre dynamique sera préservée.

Cependant, se positionner comme sujet récepteur d'une parole (ou d'une non parole) d'un autre sujet, implique la nécessité d'être « à l'écoute » : à l'écoute d'un « au-delà de ces mots²³⁵ » qui nomment le trouble et la souffrance, à l'écoute du silence également. Une aire de « parole » plus vaste encore s'ouvre alors.

Pour Dubois et Kuntz, *écouter* revêt en ce sens plusieurs significations²³⁶ : c'est tout d'abord se mettre entièrement « dans la peau » de « cet autre symbolique » à qui le patient s'adresse. C'est aussi regarder ses dires et ses gestes, les soutenir du regard pour marquer la reconnaissance de l'enveloppe corporelle du patient. *Écouter*, c'est par ailleurs « ressentir en nous-mêmes les difficultés de cet autre », partager, « être avec » dans une relation de sujet à sujet. Enfin, écouter, c'est également « dire », dans le sens où la parole, ici, marque « notre enracinement dans la dimension symbolique du langage. » C'est notre parole d'orthophoniste qui permet à l'autre de prendre sa place dans l'échange verbal, de s'insérer dans les silences, les « espaces vacants » qui existent dans tout échange. Se pose alors, légitimement, la

²³⁰ DUBOIS G et KUNTZ JP, (1999), op.cit, p.40

²³¹ DUBOIS G et KUNTZ JP, (1999), op.cit, p.3

²³² DUBOIS G et KUNTZ JP, (1999), op.cit, p.40

²³³ DUBOIS G et KUNTZ JP, (1999), op.cit, p.40

²³⁴ DUBOIS G et KUNTZ JP, (1999), op.cit, p.39

²³⁵ DUBOIS G et KUNTZ JP, (1999), op.cit, p.46

²³⁶ DUBOIS G et KUNTZ JP, (1999), op.cit, p.49

question de la place qu'occupent cette « écoute » et ce « dire » au sein de soins médiatisés par l'écriture : comment, en effet, « écouter » notre patient lorsque celui-ci écrit ?

Si dans les ateliers d'écriture dits « traditionnels », l'*animateur* participe aux activités qu'il propose, dans un cadre thérapeutique, cependant, les *encadrants* n'écrivent pas pendant la séance, de manière à rester disponibles si besoin (reformuler la consigne ; accompagner tel patient dans la précision de sa pensée, encourager tel autre à verbaliser ses fantasmes etc.).

D'après Chantal Bédora et Anna-Marie Dupuy, deux orthophonistes qui ont mis en place des ateliers d'écriture thérapeutiques, « cela permet aussi d'observer la manière matérielle dont [les jeunes] écrivent²³⁷ », comment leur corps et leur pensée se met en mouvement. Citant le psychiatre et psychanalyste Serge Tisseron, Bédora et Dupuy relèvent en effet les liens qui unissent le corps, la pensée et le langage : pour elles, l'écriture correspondrait à la mise en forme d'une pensée dans les signes verbaux et donc un « point tendu entre les états profonds du corps et le langage qui le parle²³⁸. » Concrètement, se positionner comme observateur amène à voir si le jeune plonge sans retenue dans la rédaction ; si, au contraire, il cherche l'inspiration ; ou bien encore s'il semble « bloqué », voire même s'il peine à s'asseoir à la table qui lui sert de support d'écriture. Pour résumer, il s'agit d'observer si la pensée se met en mouvement et, si oui, comment elle procède.

Cette posture permet aussi de repérer d'autres symptômes, traces d'angoisse, comme les tremblements, les automutilations, les TOC, « l'avachissement » du corps sur la table d'écriture, ou bien encore la fuite du regard, que nous « accueillons » par notre « écoute » et auxquels nous assignons une portée *signifiante*, comme un mode de communication privilégié. Appréhender le trouble, quel qu'il soit, en tant que symptôme, impacte donc tout le dispositif thérapeutique et participe, par conséquent, entièrement du cadre de soins.

Enfin, et ce sera l'objet du point suivant, nous retenons et nous nous servons d'éléments essentiels de la relation thérapeutique : le transfert et son pendant : le contre-transfert.

²³⁷ BEDORA, C., DUPUY, A.M. L'atelier d'écriture au pôle Eysines-Saint Médard du CSMI, in : *Bulletin de l'association rénovation* n°45, décembre 2010.

²³⁸ TISSERON, S., cité par BEDORA, C. et DUPUY, A.M. (2010), op.cit.

4) Nourrir la thérapie du transfert et du contre-transfert

D'après Freud, cité par Dubois et Kuntz, « Le transfert s'établit spontanément dans toutes les relations humaines²³⁹. » En situation thérapeutique, il est entendu comme « un trop d'excitation affectueuse souvent mêlée d'hostilité qui n'ont leur source ou leur raison d'être dans aucune expérience réelle²⁴⁰ » : le patient, inconsciemment, assimile positivement ou négativement son thérapeute à des figures parentales ; et, ce faisant, il nourrit la dynamique thérapeutique. Précisons ici, que les orthophonistes n'utilisent pas le transfert à des fins interprétatives, comme c'est le cas en situation analytique. Ces thérapeutes du langage, *font* seulement *avec* le transfert, en prenant pleinement conscience de ce qui s'y joue, de ce refoulé « qui se réactualise dans la relation thérapeutique²⁴¹. » Ainsi, pour Dubois et Kuntz, « reconnaître le transfert, c'est en percevoir la dynamique dans la relation thérapeutique, [c'est] rester sensible, lucide, sur les différents affects dont nous sommes l'objet au cours des séances, et [...] ne pas céder à la tentative de la maîtrise et de l'emprise qu'un transfert puissant pourrait nous conférer ».

C'est donc prendre une certaine distance sur les débordements d'affects, les pensées ou les manifestations pulsionnelles qui peuvent parfois sembler envahir la relation thérapeutique. *Faire avec* le transfert est d'autant plus capital que, comme nous l'avons vu, la relation que l'orthophoniste-thérapeute entretient avec son patient est intersubjective.

Réciproquement, prendre conscience de notre propre transfert – ou contre-transfert – à l'égard de nos patients, peut être un levier thérapeutique non négligeable : chaque situation que nous rencontrons dans notre travail d'orthophoniste, chaque patient, fait résonner en nous nos propres affects et pensées. *Faire avec* cela, se questionner sur le ressenti que nous renvoie tel patient, c'est empêcher que notre propre transfert interfère sur la relation thérapeutique. Ainsi, convient-il de s'interroger sur nos affects (« Pourquoi suis-je si mal à l'aise en présence de tel patient ? Pourquoi cet autre refuse-t-il tout ce que je lui propose²⁴² ? », etc.), afin de mieux saisir la demande de notre patient.

²³⁹ FREUD S., cité par DUBOIS G et KUNTZ JP, (1999), op.cit, p.42

²⁴⁰ DUBOIS G et KUNTZ JP, (1999), op.cit, p.42

²⁴¹ DUBOIS G et KUNTZ JP, (1999), op.cit, p.42

²⁴² DUBOIS G et KUNTZ JP, (1999), op.cit, p.35

A l'intérieur des modalités de fonctionnement des soins, les objets de médiation que sont ici le groupe et les consignes d'écriture, présentent eux aussi une fonction thérapeutique. Nous nous proposons d'exposer maintenant en quoi celle-ci peut être contenante.

b. Les objets de médiation

1) L'enveloppe psychique groupale

Pour Anzieu, « un groupe est une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus²⁴³. » Le recours au groupe permet au sujet de s'étayer sur la capacité de contenance du groupe, doté d'un psychisme propre, pour restaurer une enveloppe psychique individuelle fragile. Empruntant la métaphore du moi-peau, dont il a été question dans les deux premiers chapitres de cette étude et qui rend possible l'accès aux représentations et à la pensée, Anzieu développe le concept d'« enveloppe psychique groupale » à laquelle il attribue les mêmes fonctions qu'à toutes les enveloppes : c'est un *sac* contenant, une *barrière* de protection et une *limite*. Elle sert de barrière de protection contre les stimuli extérieurs et contient les fantasmes et des identifications provenant de chacun. L'enveloppe groupale remplirait donc ici des fonctions de pare-excitation, de délimitation et de contenance. Face à certains « symptômes », notamment l'inhibition adolescente qui vise à l'évitement de la vie psychique, le groupe crée ainsi un espace contenant de pensée²⁴⁴.

Autre objet de médiation, contenant les pensées, les affects et les pulsions, les propositions d'écriture participent, comme nous nous proposons de l'explicitier maintenant, d'une mise en sens progressive du monde, des autres et de soi-même.

²⁴³ ANZIEU D, *Le groupe et l'inconscient, l'imaginaire groupal*. 3^{ème} édition, Paris : Dunod, 1999, 288 pages, (Psychismes), p.1

²⁴⁴ BRACONNIER A. et MARCELLI D. (2013), op.cit.p.150

2) Les consignes : recours à la progression des stratégies psycholinguistiques du langage adressé à l'enfant

Parce que la flexibilité du cadre le permet, les « écrivains » ont la possibilité de s'approprier les consignes en y répondant soit totalement, soit partiellement, ou bien encore, aucunement (en écrivant tout autre chose ou bien même en s'abstenant d'écrire). L'essentiel est de laisser leur imaginaire vagabonder dans un espace contenant. Afin d'encourager une participation maximale aux soins, cependant, le choix des consignes d'écriture revêt une grande importance : elles doivent être présentées de manière à canaliser suffisamment les pensées pour permettre leur déploiement et éviter à l'adolescent d'être confronté à la *page blanche*, potentiellement angoissante.

Développant la capacité à mettre du sens et soutenant l'inspiration, les propositions d'écriture devront par conséquent suivre une progression allant du plus simple au plus complexe, comme l'affirment Chantal Bedora et Anne-Mary Dupuy, dans leur article *L'atelier d'écriture au pôle Eysines-Saint Médard du CSMI*²⁴⁵.

Pour ce qui est de notre étude, compte-tenu des liens qui unissent le langage à la pensée et des analogies qui ont pu être précédemment établies entre les nourrissons et les adolescents, les consignes d'écriture ont la particularité d'emprunter la progression des stratégies psycholinguistiques du langage adressé à l'enfant (**LAE**). « S'il y a trace du bébé chez l'adolescent, il y a trajectoire de l'adolescent chez le bébé », nous précisent en effet B. Golse et A. Braconnier, cités par Catherine Rioult²⁴⁶. Comment le LAE se définit-il exactement et comment évolue-t-il au fil des âges de l'enfant ? En quoi, finalement, avoir recours à la progression des stratégies psycholinguistiques du LAE présente-t-il un intérêt dans l'accompagnement orthophonique d'adolescents ou de jeunes adultes en souffrance psychique ?

²⁴⁵ BEDORA C., DUPUY A.M. (2010), op. cit.

²⁴⁶ RIOULT C, (2013), op.cit.p.151

▪ *Définition*

Dans leur ouvrage intitulé *L'enfant et son environnement : une étude fonctionnelle de la première enfance*, Malcuit et Pomerleau²⁴⁷ définissent de manière très concise le langage adressé à l'enfant : c'est une « façon de parler que certains adultes utilisent quand ils s'adressent à un bébé ou à un jeune enfant ». Le Langage Adressé à l'Enfant tend en effet inconsciemment à rendre la forme sonore et contenant du langage la plus intelligible possible au petit enfant afin que celui-ci s'en empare. Tous les aspects du langage sont impactés : phonétique, phonologie, prosodie, morphosyntaxe, sémantique, lexique, gestualité, regard etc. On peut ajouter ici une précision que Khomsi nous apporte, à savoir qu'il s'agit d'un « d'apprentissage implicite » du langage, lors de routines communicationnelles ou de rituels²⁴⁸. Au-delà de cela, le LAE vise, comme nous nous proposons d'étudier maintenant, l'établissement d'une dynamique interactive.

▪ *Fonctions*

Le LAE aurait trois principales fonctions : la première d'entre-elles serait *le développement de l'habilité à communiquer*, notamment à travers l'instauration d'une alternance dans le dialogue. Khomsi nous dit à ce titre que la mère – qu'il définit comme « toute personne qui apporte des soins » – considère le nourrisson comme un interlocuteur potentiel avant de le considérer comme un interlocuteur réel. Une deuxième fonction serait *l'échange social d'informations ou d'émotions*. Enfin, *l'expression affective* justifierait, elle aussi, l'emploi du LAE dans la mesure où « exprimer des sentiments par le mode vocal, et tenter d'en provoquer en retour ou d'affecter le comportement de l'auditeur, peut être conçu comme un type de communication sociale²⁴⁹. »

²⁴⁷ MALCUIT G., et POMERLEAU A. *L'enfant et son environnement : une étude fonctionnelle de la première enfance*. Québec, Bruxelles : Presses de l'Université du Québec & P. Mardaga, 1983, 379 p., p.34

²⁴⁸ KHOMSI A. Langue maternelle et langage adressé à l'enfant, in : *Langue française* n°54, p.93-107

²⁴⁹ MALCUIT, G. & POMERLEAU, A. (1983), op.cit.p.280

▪ *Un langage qui s'adapte aux compétences des enfants*

Il est à noter, et c'est ce que nous retiendrons pour notre étude (car c'est bien à la progression sécurisante et contenante de ce langage que nous nous intéressons, non pas à son contenu « bébé »), que l'ensemble des caractéristiques et fonctions susmentionnées s'adaptent aux compétences psycholinguistiques, métalinguistiques et cognitives du sujet au fur et à mesure que celui-ci se développe, élargit ses compétences langagières et exprime ses désirs et son plaisir à communiquer.

A. Khomsi nous précise que « c'est [le sujet] lui-même qui règle l'évolution du LAE, à partir des progrès qu'il fait dans ses capacités de compréhension et des changements dans ses statuts de participant au dialogue²⁵⁰ » dont il sera de plus en plus initiateur et acteur. A cet effet, Khomsi souligne l'importance de l'attitude des locuteurs lorsqu'ils utilisent le Langage Adressé à l'Enfant. En effet, ces derniers « se montrent intéressés, encourageants, amicaux et peu orientés vers la tâche en cours ou peu tendus », tant sur le plan verbal que gestuel. Au-delà de la transmission implicite du langage, se profilent alors aussi des enjeux de *savoir-être* avec l'autre, d'apprendre à *s'accorder* les uns aux autres.

Selon Khomsi, ces comportements adaptatifs correspondraient à différentes « stratégies d'acquisition du langage », et évolueraient en s'adaptant au développement de l'enfant :

- Durant la première phase²⁵¹, les énoncés de l'enfant sont marqués par l'utilisation d'une **stratégie lexicale** où il n'existe pas de relation grammaticale entre les termes, et dans laquelle prime le contexte perceptif. A ce stade, la mère utilise des routines interactives du type « **Qu'est-ce que c'est ?** » car elle sollicite son enfant pour que celui-ci produise du lexique.

- Durant la deuxième phase, l'enfant accèdera à des **stratégies morphosyntaxiques** mises à jour par l'établissement de relations entre les formes lexicales et décentrées du contexte perceptif. Durant cette période, l'enfant pourra également s'auto-corriger, mais

²⁵⁰ KHOMSI A., (1982), op.cit.

²⁵¹ Il est à noter que les trois phases décrites se suivent certes chronologiquement suivant le degré de complexité psycholinguistique qu'elles exigent ; mais aussi que le passage de l'une à l'autre n'exclut pas un retour à tout moment à une phase antérieure : les trois phases se chevauchent alors et peuvent se mêler continuellement les unes aux autres.

– et c’est la grande différence avec le stade suivant – il n’aura *pas conscience des règles* grammaticales. L’adulte invite ici l’enfant à produire des verbes et des structures propositionnelles par des routines du type « **Qu’est-ce qu’il fait ?** »

- A la troisième phase, apparaissent des stratégies dites « **métalinguistiques** » permettant à l’enfant de justifier sa compréhension des énoncés et, plus largement, du monde. Interviennent alors, dans le LAE, des questions d’ordre narratif comme «**Et pourquoi..., et comment... ?** », sollicitant l’enfant au niveau du récit, de sa pensée, ainsi que de sa réflexion sur sa pensée.

▪ *Conclusion*

En conclusion, le LAE est un langage redondant, bien construit et simplifié à l’extrême pour faciliter l’accès au sens tant dans la compréhension du monde que dans l’expression des affects. Il s’établit entre un individu compétent et un petit enfant n’ayant pas encore développé un langage construit. Enfin, il vise, de manière implicite et au-delà d’une simple acquisition du langage formel, l’établissement d’une dynamique interactive communicationnelle dont le sujet sera de plus en plus acteur et initiateur. Pour cela, la mère, comme tout adulte, s’adapte au niveau de développement psychoaffectif, cognitif et linguistique de l’enfant.

En tant que contenant psychique (car lié à la forme du langage), le Langage Adressé à l’Enfant constitue donc un objet de médiation particulièrement intéressant, pour nous, orthophonistes (ou futures orthophonistes) auprès d’adolescents dont le fonctionnement psychique est tel que la pensée est inhibée. Il s’agit, en effet, dans la proposition de soin que nous décrivons, de nous appuyer sur la petite enfance, de tenir compte des aspects régressifs de l’adolescence, pour amener de jeunes adultes en souffrance psychique à structurer, plus encore, leur langage et permettre, ainsi, le déploiement de leur pensée.

Dans cette démarche, le code devient progressivement ce contenant qui contient des contenus articulés et différenciés, code symbolique qui permet à la réalité interne d’être contenue et « formulée ». Concrètement, comment procédons-nous ?

▪ *Le LAE, un outil d'élaboration psychique : description de la démarche*

La progression des stratégies psycholinguistiques du LAE

Le but est ici que le jeune accède au sens, à la compréhension du monde, des autres et de lui-même, en passant par le langage en tant qu'enveloppe psychique ; mais aussi en s'aidant de la dimension symbolique de celui-ci.

Le soin orthophonique vise alors à établir une correspondance entre la progression des consignes (voire, de toute parole) énoncées aux jeunes et celle des différentes stratégies d'acquisition du langage (passer du « *Qu'est-ce que ?* », au « *Et pourquoi..., et comment ?* ») ; afin d'accompagner une structuration graduelle des contenants de pensée tout en évitant l'intrusion trop brusque et déstabilisante de pensées anxieuses.

Il s'agit donc de proposer dans un premier temps des consignes privilégiant l'utilisation de **stratégies lexicales** (comme des inventaires d'objets, de lieux ou de personnages) ; afin que le jeune n'ait à mettre « que des mots » sur la perception qu'il a du monde, des autres et de lui-même (« *Qu'est-ce que c'est ?* »). Le fait, ici, de n'avoir qu'à « nommer », sans se préoccuper des relations entre les mots – entre les *idées*, pourrait dire Vygotski – participe en effet de la contenance des affects, des pulsions et des idées noires, comme l'illustrent les exemples de consignes suivants :

- L'orthophoniste : « *Aujourd'hui, on va penser au cinq sens : l'ouïe, la vue, l'odorat, le toucher et le goût. Vous en choisissez un parmi les cinq et vous listez tout ce qui vous passe par la tête, que ce soit réel ou imaginaire. A chaque phrase, vous reprenez ce sens en anaphore en l'utilisant sous la forme de verbes à l'infinitif ; par exemple, l'ouïe, ce sera « entendre ». Ça donnera à la fin une sorte de poème qui pourra être très beau. La question c'est : lequel choisissez-vous ?* »

Si l'orthophoniste *entend* ici le fait que les jeunes évoluent, pour le moment, dans le registre du fantasme, (elle fait appel à leur imaginaire), notons aussi que sa demande concerne la perception : elle s'adapte en ce sens à la « régression » de l'adolescent, et, comme elle le ferait avec un tout-petit, elle vise dans un premier temps une communication basée sur les sens. Nous savons, en effet, que c'est à travers ces

derniers que s'élabore l'enveloppe psychique du nourrisson. L'orthophoniste, avec l'aide du cadre, se positionne donc à ce niveau, et représente en ce sens « la mère qui enveloppe son enfant de ses odeurs, paroles ou caresses ». Elle a pour objectif, ici, de venir consolider cette première enveloppe psychique ; afin de procurer à la pensée un plus solide espace de développement.

Par ailleurs, la consigne est bien de lister des verbes et leurs compléments, non conjugués si possible (donc sans sujet apparent), et non de raconter une histoire avec des enchaînements logiques : cela permet tout d'abord, à ces « grands ado », de ne pas se sentir « obligés » de s'impliquer personnellement dans cet écrit. Ensuite, ce type de consigne est ajusté au niveau psycholinguistique des jeunes, empêchés de raisonner.

Notons, pour finir, que l'orthophoniste leur laisse « le choix » du sens à développer en anaphore ; ce qui participe du processus de subjectivisation. En d'autres termes, « lequel choisissez-vous » leur offre la possibilité de se positionner en tant que *sujets*.

Autre exemple de proposition d'écriture visant l'énonciation de **lexique** et axé sur la perception :

- L'orthophoniste : « *Vous allez choisir un lieu où vous avez dormi. Vous allez vous positionner dans ce lieu, l'imaginer, caméra à l'épaule sur 360° et vous allez décrire ce lieu : objets, murs, plafonds, sols, portes, fenêtres etc. Si c'est en dehors : « **Qu'est-ce qu'il y a autour ?** » ; mais aussi : « **quelles** sont les odeurs, les bruits de ce lieu ?, **A quel** moment de la journée et de l'année ? Le soir ? La nuit ? Est-ce qu'on s'y sent bien ? » C'est pour mettre dans l'ambiance ».* Elle sourit.

Un troisième exemple vient illustrer le recours au groupe afin d'« envelopper » les contenus psychiques potentiellement anxiogènes : c'est une consigne groupale.

- L'orthophoniste : « *On va **réfléchir ensemble** sur les sentiments. On va faire une **liste**. Vous allez dire à quoi vous pensez quand vous entendez « sentiment ».*

Ici, le jeune n'est pas laissé « seul » face à ses émotions qui peuvent le submerger. Le groupe, en plus des encadrantes, de la prescription médicale ou du CATTP, est aussi là pour contenir tout ce qui peut mettre à mal le patient. Cela montre en ce sens toute l'utilité des matriochkas.

Lorsque qu'il est assuré que ce type de proposition d'écriture ne renvoie pas le jeune à l'indicible ou à une angoisse paralysante, les consignes visant l'expression de ressentis

se font alors individuelles. Les haïkus, petits poèmes japonais très codifiés (donc très « enveloppants ») sont à ce propos très utiles pour parler de soi individuellement. Voici quelques exemples de titres de haïkus énoncés comme consignes :

- « Choses agaçantes »
- « Choses qui font battre le cœur »
- « Choses qui surprennent »
- « Choses mélancoliques »
- « Choses qui apaisent »
- « Choses écarlates » (proposé par l'un des patients)

Par ailleurs, si le recours à la progression des stratégies psycholinguistiques du LAE est un outil dont les encadrantes se servent pour formuler des consignes, c'est aussi, comme l'illustre l'extrait de dialogue suivant, une aide pour accompagner le jeune dans la précision de sa pensée, durant la production ou le travail de restructuration du texte²⁵² :

- L'orthophoniste, lors d'une relation duelle, visant l'accompagnement de la structuration de la pensée de Nino après l'écriture d'un texte : « *Quelle est la conséquence quand on dit les choses, Nino ? Moi, je pense, en tant que soignante, que, mettre un mot sur ce qu'on ressent, ça éloigne et ça empêche la destruction.* » Elle regarde l'écrit de Nino et dit : « *Et donc, ce serait qui, le tueur ? (le texte de Nino parle d'un tueur.) Il y a beaucoup de sous-entendus, d'images, de métaphores dans ton texte ; mais, pour comprendre, c'est pas facile parce qu'on n'est pas toi. Peut-être qu'il faut éclaircir ces images là, pour que nous, le groupe, les adultes, on puisse t'aider ; pour que ça t'aide, toi aussi. Par exemple : c'est quoi cette légende qui se poursuit ? Est-ce que c'est l'histoire d'une répétition ?* »
- Nino répond : *C'est les cadavres, la mort qui continue. C'est la légende de la mort.*
- L'orthophoniste aide Nino à préciser sa pensée : *Par exemple, ce bras, c'est le bras du destructeur ?*
- Nino : *Oui.*
- L'orthophoniste : *On pourrait mettre quoi à la place, pour préciser ?* Elle prend alors le dictionnaire des synonymes et le consulte avec Nino.

²⁵² Voir Annexes : Écrits des patients : 24 novembre, consigne individuelle

- Nino : *J'vois rien qui convient autant.*
- L'orthophoniste : *Mais, bon, comme avec le groupe, ici, on bâtit, on protège. On peut donc très bien parler de destruction, c'est pas grave, y'a le groupe pour protéger derrière.*

A ce moment, Nino remarque dans le dictionnaire le mot « annihiler » et décide qu'il remplacera le terme de « destructeur ».

- L'orthophoniste : *C'est qui le « te » ?*
- Nino : *C'est lui, le destructeur. »*

Le jeune patient se rend alors compte que le reste du groupe entend sa conversation avec l'orthophoniste et lui demande de parler moins fort.

Si nous avons choisi d'insérer cet extrait dans notre étude, c'est parce qu'il témoigne de plusieurs préoccupations thérapeutiques à la fois :

Nous remarquons tout d'abord que l'emploi du LAE²⁵³, dans le travail de reprise de l'écrit du jeune, sert à accompagner la précision de la pensée : « **C'est quoi** cette légende qui se poursuit ? **Est-ce que** c'est l'histoire d'une répétition ? » ; « On pourrait mettre **quoi** à la place, pour préciser ? »

Ensuite, on note que l'orthophoniste a observé que Nino ne comprend pas/plus le sens du soin (c'est le troisième cadre). Elle le lui rappelle alors : « *Mettre un mot sur ce qu'on ressent, ça éloigne et ça empêche la destruction* » ; « *il faut éclaircir ces images là, pour que nous, le groupe, les adultes, on puisse t'aider ; pour que ça t'aide, toi aussi.* »

Enfin, nous constatons que la soignante rappelle à Nino la solidité et la contenance du cadre : « *Avec le groupe, ici, on bâtit, on protège.* »

Après les stratégies lexicales, seront sollicitées des **stratégies morphosyntaxiques**, favorisant la description d'actions, de trajets ou d'événements et impliquant des proto mises en relations : c'est le « *Qu'est-ce qu'il fait ?* ». Tout aussi contenantes, ces propositions de description constituent un deuxième niveau d'élaboration. Les exemples de consignes suivants témoignent ici de ce qui est « attendu ».

²⁵³ Voir les passages soulignés : « c'est qui ? » ; « c'est quoi ? » ; « c'est le bras de qui ? »

- L'orthophoniste : « *Il y a des écrivains qui ont écrit des romans entiers de descriptions, par exemple, de trajets. Vous, est-ce qu'il y a des trajets que vous faites ou que vous pouvez imaginer ? D'où on part et où est-ce qu'on arrive ? Est-ce qu'il y a des personnes, des bruits, des odeurs, des lumières ? C'est le jour ou la nuit ? Aidez-moi. Vous le voyez dans votre tête, ce trajet possible, réel ou imaginaire ?* »

Ce que l'orthophoniste sollicite ici, c'est une mise en mouvement de la pensée, des mises en relation entre un point *A* et un point *B* ou, autrement dit, entre une pensée *A* et une pensée *B*.

Comme nous pouvons le noter, la proposition d'écriture ne vise pas l'expression directe du rapport entre un affect et un passage à l'acte, mais bien une circulation de la pensée dans un cadre très contenant, dans le vécu ou le fictif : notre action, dirons-nous, se situe à l'intérieur de la plus petite matriochka, et est en cela, très sécurisante. C'est, en effet, dans cet *espace* que des post-adolescents, qui souffrent d'un manque de contenance, ont toute la liberté de choisir ce qu'ils souhaitent exprimer et comment ils l'expriment : sécurisés par l'imbrication des cadres, ils expérimentent, alors, d'autres possibles ; notamment celui de prendre leur place de sujet responsable de sa parole.

La proposition d'écriture ci-dessous se décompose en deux temps : tout d'abord, les encadrantes sollicitent les jeunes au niveau lexical via une consigne groupale : « *Alors, aujourd'hui, on va essayer de vous proposer « la lettre » : A qui on peut écrire ? Vous nous faites des propositions ?* »

Puis, dans un deuxième temps, lorsque la pensée s'est mise en marche, elles demanderont à chacun d'écrire une lettre en fonction du destinataire et du message à adresser :

- L'orthophoniste : « *Vous choisissez le destinataire et qu'est-ce que vous avez envie de lui dire ? Prenez le temps.* »

Nous sommes ici dans le « *Qu'est-ce qu'il fait ?* » ou le « *Qu'est-ce qu'il dit ?* » qui permettra, d'une part, de mettre en relation des mots, des pensées avec des actes ; et, d'autre part, de noter si les patients sont en mesure d'accorder leur discours au destinataire de la lettre (*s'accorder à l'autre*).

Enfin, il est question de rechercher l'emploi de **stratégies métalinguistiques**, plus réflexives répondant aux questions : « *Et pourquoi ? Et comment ?* » Voici, par exemple, des propositions d'écriture qui visent l'expression d'une causalité :

- L'orthophoniste : « *Aujourd'hui – on vous a déjà parlé du courant surréaliste – on va chercher une contrainte littéraire. Il y a des gens qui ont beaucoup réfléchi à l'écriture automatique, sans réfléchir, ou bien, au jeu dans l'écriture, comme le cadavre exquis. Vous connaissez ?* (deux jeunes qui ont déjà participé à cette activité durant leur scolarité expliquent ce que c'est au reste du groupe.) *On voulait vous proposer ce jeu ce matin. Vous allez commencer à écrire une phrase qui commence par « Pourquoi ? », puis vous cachez en pliant un peu votre feuille et vous la passez à votre voisin qui va proposer une réponse qui commence par « Parce que... ». Les feuilles vont tourner plusieurs fois : il y aura donc beaucoup de phrases qui commencent par « Pourquoi », suivies de réponses qui commencent par « Parce que ». A la fin, ça fera une sorte de « poème de groupe ». Le but, ici, c'est d'essayer de faire quelque chose de groupal entre vous. »*

Afin de contenir les émotions induites par le « *Pourquoi ?* », auprès de nos jeunes patients qui ne sont pas encore en mesure d'expliquer les raisons de leurs passages à l'acte, les encadrantes ont décidé que cette activité serait groupale et, surtout, indirecte : c'est l'objectif de toute médiation « qui s'interpose entre soi et soi » et « vise le changement de manière non brutale, progressive et silencieuse », pour reprendre les propos de Catheline et Marcelli²⁵⁴.

Un autre exemple d'activité – proposée à mi-parcours car impossible à réaliser avant – sollicite, lui aussi, la mise en relation d'une cause à son effet. Il témoigne en ce sens du souci constant des encadrantes de respecter un va-et-vient progressif de la pensée, afin que cette dernière ne soit pas perçue de manière intrusive. L'exercice demandé est, cette fois-ci, individuel :

- L'orthophoniste : « *On se concentre sur ce que vous ressentez aujourd'hui, une émotion. Vous y réfléchissez et vous la posez en mot sur une feuille, pour vous. Après, on vous proposera la suite. Ce mot, c'est que pour vous, c'est juste une aide à la pensée, à l'imaginaire* ». Les jeunes réfléchissent puis écrivent l'émotion qu'ils ont

²⁵⁴ CATHELIN N., MARCELLI D., (2011), op.cit.p.10

choisie. La première partie de la consigne vise donc la mise en route de *stratégies lexicales*.

« *Maintenant, vous allez écrire un scénario, réel ou imaginaire, par rapport à ce sentiment-là : votre personnage a ce sentiment **pour quelle(s) raison(s) ? Y'a quelque chose qui s'est passé avant et autre chose qui va se passer après : qu'est-ce que c'est ?** Vous, vous imaginez cette histoire comme une bande dessinée ; les vignettes les unes à la suite des autres. C'est bon ? Vous visualisez ? Vous pouvez raconter le scénario soit en commençant par la vignette du milieu (ici et maintenant), soit en commençant par ce qui s'est passé avant, ou bien par ce qui va se passer après.* » La seconde partie de la consigne cherche, quant à elle, le développement de *stratégies métalinguistiques*.

Comme on le voit, ici, il est question d'établir des relations entre une cause et sa conséquence ; ce qui permet une articulation à la fois logique et souple de la pensée ; tout en restant décalé des véritables motifs qui ont conduit ces jeunes patients au CATTP-Ado.

Pour finir, et étendre notre réflexion, le « pourquoi » permet également de questionner le jeune sur sa manière d'être au monde, de le responsabiliser en tant qu'adulte – ou futur adulte. L'orthophoniste dit par exemple, à Nino, un matin où il refuse de participer à une consigne collective : « *C'est un travail de groupe qu'on vous demande. Réfléchis à ce positionnement que tu as de ne pas te mettre dans le groupe.* » Elle remarque d'abord le décalage, puis invite Nino à se questionner sur le *pourquoi* de son retrait. Elle le laisse y penser, s'interroger, et rechercher une solution ; lui attribuant ainsi une place de sujet responsable de sa pensée et de ses actes. On pourrait alors dire que l'orthophoniste, en ne répondant pas à la question, fait émerger le manque, le *désir de savoir*, la mise en sens.

Au fur et à mesure, ces post-adolescents passeront tantôt par l'imaginaire où ils pourront se réfugier, et tantôt par le symbolique nécessitant un langage-pensée structuré, et permettant une mise à distance des affects.

Lorsque ces conduites émergent, qu'un jeune parvient à établir des liens logiques, voire à réfléchir sur ses pensées et sur ses actes sans se sentir trop envahi par ses pulsions ou

émotions, alors nous considérons que le patient « initie la fin » de ces types de soins médiatisés en groupe et que le passage à une réflexion de fond, et accompagnée par d'autres professionnels, peut se faire. Mais, comment savons-nous que le jeune est *prêt* ?

Un questionnement régulier

Pour observer si la pensée se met en mouvement et comment elle le fait, les encadrantes relèvent et commentent, ensemble et à la fin de chaque séance, les productions écrites et orales, de même que leur différentes observations sur le positionnement du jeune au sein du groupe : Est-ce qu'il a confiance en nous ? Est-ce qu'il communique avec les autres ? Est-ce qu'il peut justifier ses réponses ? Pourquoi Alban n'est pas venu ce matin ? Qu'est-ce qu'il traverse aujourd'hui ?

Cet espace d'échange permet également d'émettre des hypothèses ou des réflexions qui amènent les encadrantes à définir, ou à redéfinir, un axe thérapeutique pour tel ou tel jeune, par exemple.

A ce moment, les soignantes interrogent également les émotions qu'elles ont ressenties par rapport au groupe et/ou par rapport à un patient donné. Elles utilisent alors leur propre transfert envers le jeune pour pouvoir accompagner au mieux ce dernier. C'est une sorte d'auto-évaluation constante qui leur permet de se repositionner, si nécessaire, ou bien d'ajuster leur soin au plus près de la demande du patient.

Ainsi, si l'analyse de l'ensemble de ces productions montre : un glissement vers un changement de positionnement ; une mise en mots ; une structuration logique des pensées entre-elles, etc. ; on peut alors émettre l'hypothèse que l'accompagnement orthophonique, tel qu'il a été pensé ici, a participé du processus de rétablissement. En d'autres termes, que le jeune est désormais plus à même d'exprimer verbalement sa pensée contenant de ses affects et rendue accessible par un contenant langagier plus structuré et fourni en images sémantiques.

Qu'en est-t-il, concrètement, des *effets* de cette démarche sur la pensée des trois jeunes dont il a été question dans le deuxième chapitre de ce mémoire ? Peut-on observer une

évolution dans l'expression de leurs ressentis ; dans la structuration de leur langage ; mais aussi, dans leur manière d'être au monde ?

Dans le sous-chapitre qui suit, nous tâcherons d'apporter quelques éléments de réponses à ces interrogations, à travers une nouvelle étude clinique des productions de Jules, Nino et Sylvain, quelques mois après leur entrée dans le groupe. Ce sera, pour nous, en quelque sorte, une « évaluation » de ce type d'accompagnement orthophonique. Avant de commencer notre analyse, cependant, proposons quelques réflexions autour du concept d'évaluation en psychiatrie.

3. ETUDES CLINIQUES II : « EVALUATION » DE LA DEMARCHE

La question de l'évaluation n'est pas simple, en psychiatrie, et, notamment, celle qui s'intéresse au suivi d'adolescents et de jeunes adultes. Comme le souligne en effet le pédopsychiatre du CATTP-Ado, « *une particularité de l'adolescence, c'est quand même le côté très mobile et fluctuant de tout ce qui se passe psychiquement*²⁵⁵ ». « *Cliniquement, c'est [donc] aussi une période d'évaluation difficile.* »²⁵⁶

L'évaluation se fait alors, en partie, au moment des entretiens, avec le médecin, par une autoévaluation du jeune lui-même :

- Le pédopsychiatre : « *Mes collègues m'ont dit que tes écrits étaient plus structurés maintenant qu'au début. Est-ce que tu t'en rends compte ? Est-ce que ça a un effet sur ce qui se passe au lycée ?*²⁵⁷ [...] *Où t'en es ? Est-ce que t'as toujours envie d'être dans le groupe ? Qu'est-ce qui t'intéresse ? Qu'est-ce que tu trouves dur ?*²⁵⁸ »

Notons, ici, que cette manière de procéder tend également à renforcer la responsabilisation du jeune dans le processus de soin ; car l'adolescent est amené, à ce moment, à porter un regard sur son engagement dans la thérapie et à estimer lui-même les effets de cette dernière dans sa vie quotidienne.

²⁵⁵ Voir Annexes : entretien avec le pédopsychiatre du CATTP, lignes 162-163.

²⁵⁶ Voir Annexes : entretien avec le pédopsychiatre du CATTP, l.165-166.

²⁵⁷ Voir Annexes : entretien avec le pédopsychiatre du CATTP, l. 194-195.

²⁵⁸ Voir Annexes : entretien avec le pédopsychiatre du CATTP, l.198-199.

Un autre facteur entre en jeu dans la « mesure » des changements opérés : la durée. Le pédopsychiatre du CATTP-Ado nous révèle à ce propos : « *une séance, ils vont bien et, trois séances après, rien ne va plus. Si on fait l'évaluation à la séance N°1, c'est super, ils vont bien et puis trois semaines après ils vont mal. Alors, si on fait l'évaluation ce jour là, on va se dire : « ça sert à rien ». Donc, l'évaluation, elle est vraiment sur la durée*²⁵⁹. »

Comme on le comprend, à travers les paroles du médecin responsable de la structure, « évaluer » le processus de rétablissement n'est donc pas aisé. Il n'existe pas, par conséquent, de bilan *normé* et *quantifié*, tel que l'on peut en utiliser dans d'autres secteurs médicaux ou paramédicaux.

D'autres critères, plus objectifs, cependant, permettent de valider (ou non) l'action des soignants auprès de ces post-adolescents en grande souffrance psychique : « *Que les gens restent en vie c'est déjà un travail médical, nous dit à ce propos le pédopsychiatre du CATTP. Après, il y a aussi le fait de tenir scolairement, ne pas aller trop mal ; ne pas être trop souffrant ; pouvoir affronter les choses ; découvrir de nouvelles choses parce qu'on est à l'adolescence ; tenir un engagement. C'est ça, les critères*²⁶⁰. »

Si l'atteinte de ces deux « objectifs » (rester en vie et tenir la scolarité) est facilement vérifiable, dans la réalité, pour chacun des jeunes suivis, on peut également essayer de voir si, de son côté, la structuration de la pensée et du langage a évolué. Si tel est le cas, alors, en quoi, la démarche que nous décrivons a-t-elle participé de la mise en mouvement de la pensée ?

C'est donc à travers une nouvelle analyse des textes et du discours de nos jeunes patients que nous pourrions vérifier, ou non, si le suivi orthophonique a effectivement permis : *l'accompagnement du processus de subjectivisation ; l'émergence d'une autre symbolisation ; et une ouverture du champ des possibles.*

²⁵⁹ Voir Annexes : entretien avec le pédopsychiatre du CATTP, l.179-183.

²⁶⁰ Voir Annexes : entretien avec le pédopsychiatre du CATTP, l.230-139.

3.1. Jules : une légère mise en mouvement de la pensée

D'un point de vue global, le pédopsychiatre du CATTP note un mieux-être certain chez Jules qui, alors qu'il « *faisait une TS par an depuis ses dix ans²⁶¹* », aujourd'hui, « *ne fait plus ça.* » Le soin orthophonique que nous avons décrit a-t-il participé de cette amélioration ? Si oui, en quoi ?

1. Une certaine réticence à grandir

Admettons, tout d'abord, que, de tous les patients du groupe, Jules est, celui chez qui nous observons « le moins » de mouvements de la pensée : il reste en effet souvent incapable de suivre le rythme du groupe ou de développer ses idées. Nous remarquons, alors, la persistance d'une certaine confusion dans sa pensée, comme l'illustre l'extrait de dialogue suivant :

- L'orthophoniste : « *Et toi, Jules, tu fais partie de groupes ?* »
- Jules : *Je pense.*
- L'orthophoniste : *Tu n'en es pas sûr ?*
- Jules : *Non.*
- L'orthophoniste : *Bon, ici, c'est un groupe. Déjà, ça fait « un ». Puis, t'as le groupe « classe », le groupe « famille ». Y'a quoi d'autre comme groupe ?*
- L'enseignante spécialisée : *Tu fais du sport, par exemple ?*
- Jules : *Oui, du tennis.*
- L'orthophoniste : *En club ?*
- Jules : *Oui.*
- L'orthophoniste : *Donc, tu fais aussi partie de ce groupe. »*

Nous percevons ici que Jules éprouve encore quelques difficultés à établir des connexions, des liens logiques, entre ce qu'il vit au quotidien et ce qu'il « pense » de ce qu'il vit. Quelle(s) hypothèse(s) pouvons-nous avancer pour expliquer notre constat ?

²⁶¹ Voir Annexes : Entretien avec le pédopsychiatre de CATTP, l.131-134

Les encadrantes notent en premier lieu, chez Jules, un manque d'implication (une fuite) dans le processus de soin. Ainsi, près de sept mois après son entrée au CATTP, et alors qu'il doit réfléchir à une qualité importante qu'une personne peut apporter dans un groupe, notre jeune patient « pense-t-il » à la pratique du Viet vo dao, « *pour se défendre contre les requins mutants de l'espace.* » De même, son regard est-t-il souvent dirigé vers la fenêtre de la salle, et, donc, vers l'*extérieur* du cadre de soin.

Pour nous, cet exemple illustrerait non seulement un manque d'implication, mais il témoignerait aussi du refus de Jules d'entrer dans le monde des adultes : il ne voudrait pas *savoir*. Nous comprenons alors un peu mieux pourquoi il répond souvent de manière sibylline ou bien encore pourquoi sa pensée peine à se mettre en mouvement.

Cette fuite de la pensée, Jules, qui s'assoupit souvent pendant les séances, l'explique de la manière suivante : « *C'est pas parce que je dors que je me sens bien. Parfois, y'a tellement de stress que je m'endors.* » Mais, de quel *stress* parle-t-il au juste ?

Pour l'orthophoniste, la pensée de ce patient reste encore très envahie de pulsions génitales. Elle se demande, d'ailleurs, s'il n'est pas « *de plus en plus « désinhibé » sexuellement* », dans ses textes mais aussi dans ses paroles. Un matin, par exemple, Jules relate sa rencontre sexualisée (réelle ou imaginaire) avec une jeune femme, sans même se rendre compte de l'incongruité de ses propos dans le groupe. Il écrit, par ailleurs, dans un texte : « *Viens me rejoindre dans le bain, l'eau commence à refroidir et j'aurais besoin de ton robinet pour faire monter la température !²⁶²* »

L'orthophoniste relève également qu'il se rend souvent aux toilettes durant les séances ; ce qui, pour la thérapeute se référant aux écrits de Françoise Dolto, peut indiquer qu'il ait, comme un tout-petit, « *besoin de vérifier.* »

Ainsi, Jules se trouverait encore souvent dans l'impossibilité d'écrire, de poser sa pensée, car encore trop envahi de la pulsion sexuelle.

En second lieu, mais intrinsèquement lié à ce que nous venons d'énoncer, nous remarquons que, lorsque le jeune patient parvient à écrire, il respecte rarement le temps imparti à la rédaction ; voire, la consigne. Les autres jeunes doivent par conséquent presque

²⁶² Voir Annexes : Ecrits des patients, 19 janvier.

toujours *attendre* Jules. Ces « attaques du cadre », entendues par les encadrantes comme un signe de toute puissance, les amènent alors fréquemment à questionner le jeune homme sur ce positionnement singulier :

- L'orthophoniste : *« Tu as fini ton écrit ? »*
- Jules : *Bah... je suis complètement hors-sujet. Mais je ne cherche pas à y retourner maintenant que c'est fait.*
- L'orthophoniste : *Est-ce qu'on peut dire qu'être dans le sujet c'est accepter les règles du cadre ? Est-ce qu'on peut dire que, ne pas accepter les règles, c'est une manière de se rebeller ? »*

[...]

- L'orthophoniste, un autre jour : *« Qu'est-ce que ça veut dire d'être en décalage ou d'être dans le même rythme ? Ou : qu'est-ce que ça veut dire de répondre à une contrainte, une règle, une loi ? Ici, on ne va t'obliger à rien, mais on va t'obliger à y penser. »*

Il existe, pour nous, un lien entre le « hors-cadre » de Jules et ce que nous avons questionné dans la première étude clinique qui présentait notre jeune patient : un certain rejet du code, un « refus » de chercher sa place dans le monde des adultes. Sept mois après son entrée dans le groupe, nous remarquons que cette tendance semble persister, comme l'illustre le texte suivant²⁶³ :

« Ainsi je m'exprime de la façon suivante. Clair, utilisant des mots compliqués pour me la péter et peut-être de façon pertinente et d'une insolence qui ferait vomir quelques défenseurs de la mauvaise foi. Vociférant mes idées comme un colonel apprenant le respect à ses frères soldats, comme un vieux capitaine pirate gueulant ses ordres manquant de régurgiter son œil de verre de son orbite. Comme un orteil rentrant dans l'eau du bain beaucoup trop chaude. Mes arguments ne sont certes pas évocateurs, d'une grande sagesse mais restent d'une pertinence qui rivaliserai avec la magnificence d'une mangouste enflammée. »

²⁶³ Voir Annexes : Ecrits des patients, 30 mars, consigne 2

Dans cet écrit, Jules nous dit avoir recours à des « idées » et à des « arguments » qui « ne sont [...] pas *évoquants* » ; c'est-à-dire que ces derniers ne renvoient à rien, ne signifient rien. D'ailleurs, le terme *évoquant* n'existe pas en tant qu'adjectif. Il n'appartient par conséquent pas au *code* sous cette *forme*. Peut-on, alors, véritablement parler de « pensée » et d'« arguments » ? En quoi tout cela est-il, en définitive, « pertinent » ?

Jules exprime peut-être, ici, sa toute puissance : il se compare, en effet, à « un colonel apprenant le respect » à des êtres vulnérables et à « un capitaine pirate (hors la loi, donc) qui gueule ses ordres ». Nous entendons, *a contrario*, que, lui, se sent invulnérable, car positionné dans l'absolu, l'« insolence », la « magnificence », la *Jouissance de l'Autre*, dirait Lacan.

Alors, le jeune homme emploierait « des mots compliqués », tels que *argument*, juste « pour [se] la péter », sans pour autant en maîtriser le sens, parce que le sens, pour lui, ne compte pas.

L'orthophoniste, lorsque le groupe a quitté la séance, relève même, dans le texte, une certaine « *attirance des sons des mots qui s'appellent les uns aux autres* ». Ainsi, dans le groupe nominal « la magnificence d'une mangouste enflammée », nous repérons, premièrement, qu'il n'y a, *a priori*, pas de sens ; et, deuxièmement, que le son [m] y est répété trois fois. Est-il possible, ici, d'établir un lien entre l'allitération du [m] et le fait que ce phonème soit aussi répété dans le mot « maman » ? Serait-ce là l'expression du désir inconscient de retourner dans le ventre de sa mère ?

Par conséquent, s'il y a bien « pertinence », dans les *dits* de Jules, celle-ci n'a pas tant trait au sens *littéral* du texte ; mais, plutôt, au fait que le post-adolescent semble nous dire qu'il évolue dans un univers de faux semblants, qu'« *il fait illusion* », comme le souligne l'orthophoniste.

Questionné, d'ailleurs, sur le sens qu'il prête à son écrit, voici ce que Jules répond :

- Jules : « *Le sens, c'est qu'il n'y en a pas.*
- L'orthophoniste : *Avoir des réponses, ça met du sens.*
- Jules : *La réponse, c'est l'absurde, le non sens de la vie. »*

Certes, les remarques du jeune patient peuvent être interprétées comme celles d'un

grand adolescent en proie à des questions existentielles (telles que : « *Qu'est-ce que je fais sur Terre ?* ») ; mais aussi, elles peuvent témoigner de la persistance, dans la durée, d'une incompréhension du monde et d'un certain désordre de la pensée.

Cependant, notons aussi que Jules peut dire de son texte, que le sens, c'est le non sens et, qu'en cela, il parvient à *mettre des mots* sur sa souffrance.

Dans le point suivant, nous verrons, par conséquent, que, si Jules peine considérablement à développer sa pensée, quelque chose s'est néanmoins mis en mouvement chez le post-adolescent.

2. Le besoin de nommer

Tout d'abord, relevons que Jules paraît s'intéresser, à présent, à la compréhension de ses écrits, à la manière dont ces derniers seront reçus par les autres. Lors du passage à l'oralisation, par exemple, nous observons qu'il rectifie de lui-même des incohérences morphosyntaxiques ou lexicales ; comme si l'oralisation permettait, ici, un *feed-back* vocal de ses pensées. Il est donc capable de porter un regard critique sur ses productions, comme l'illustre l'échange entre lui et Nino, qui a suivi l'oralisation du texte suivant²⁶⁴ :

« **Mr Le président**

Sachant mon départ de votre monde proche, je me permet de vous léguer ce qu'il vous revient. Ainsi lors de mon départ vous hériterez de toute ma colère, déception et incompréhension de votre monde. Vous vous amuserer peut-être à vous shooter mes cendre, mais celles de cette lettre, lorsqu'elles habiterons vos mains, vous enverrons vers un si mauvais voyage que le goût cuivré de mes larmes resteront à jamais sur vos papilles déjà embourbé d'oie gavé et du plus vieux sang de la terre. Mes arguments ne sont certes pas présent physiquement mais reste sensationnels. Si cela ne vous suffit pas écouter votre peuple, lui se seront les vitres cassées et les insituts brûlés qui deviendront ses arguments. Moi j'en ai déjà eu assez, mon départ étant proche je vais laisse les gens tout seul, pendant que moi je construirais mon monde des cendres des autres lettres. »

²⁶⁴ Voir Annexes : Ecrits des patients, 23 février : consigne unique

- Nino : « *Critique de Hollande, j'adore !* »
- Jules : *Il n'était pas visé, personnellement. J'aurais dû formuler autrement. »*

Selon nous, l'évaluation que fait ici le jeune patient de son texte (« *J'aurais dû formuler autrement. »*) nous renseigne non seulement sur sa capacité à se décentrer de ses écrits, mais aussi sur celle à *entendre* la parole de l'autre qui n'a pas tout saisi du sens que Jules voulait transmettre.

Pour éviter cela, d'ailleurs, le jeune homme feuillette désormais souvent le dictionnaire, en cours de rédaction. Pour nous, ce nouveau comportement témoigne d'une prise de conscience de la nécessité de partager un code commun avec ses pairs. Comme il le dit un matin : « *J'arrive pas à mettre des mots sur ce que je veux définir* ».

A travers ces paroles, cet « aveu » qu'il ne parvient pas à écrire ses pensées, nous sommes alors amenée à relativiser le sens de nos remarques, émises dans la première partie de cette étude clinique. En effet, bien que le processus de soin semble se dérouler très lentement chez ce jeune, il a quand même lieu et commence, entre autres, chez Jules, par une prise de conscience de ses lacunes dans la formalisation de ses pensées.

De là, d'autres observations nous conduisent, aussi, à nuancer nos propos émis dans le premier point de cette analyse.

Nous remarquons, tout d'abord, que notre jeune patient parvient de plus en plus à suivre le rythme du groupe, qu'il respecte désormais plus facilement le temps d'écriture. Alors qu'auparavant, les autres jeunes devaient attendre qu'il ait fini sa rédaction, à présent, Jules n'est plus systématiquement le dernier à terminer son texte.

Ensuite, notons que le post-adolescent ne paraît plus aussi souvent « bloqué » devant une consigne d'écriture. Écouter les autres jeunes oraliser leurs productions semble lui permettre, en ce sens, de passer à l'écriture. Le groupe, en tant qu'enveloppe psychique, l'amènerait, donc, ici, à « *lâcher un peu prise et à se mettre à penser* », souligne l'orthophoniste.

Ainsi, nous pouvons observer que le processus de rétablissement, chez Jules, passe chronologiquement, par :

- **L'acceptation du cadre** – qui serait ici permise par un questionnement systématique et régulier du jeune, lorsque celui-ci est *hors-cadre*.
- **La prise de conscience de ses lacunes** – à laquelle un cadre de pensée suffisamment *contenant* permettrait ici d'accéder.
- La **mise en mots de sa pensée**, par le biais de stratégies *lexicales*, en tant que *bases* de construction de la pensée verbale.

Rappelons, en effet, ce que Vygotski nous a enseigné à ce sujet : vers 2 ans, le petit enfant ressent le besoin de nommer ce qu'il perçoit du monde. : « Chez l'enfant s'éveillent [alors] une première conscience de la signification du langage et la volonté de s'en emparer²⁶⁵ ».

Souvenons-nous, également, de la conclusion de Vygotski : ce « stade » correspond à la découverte, « sans en prendre conscience cependant à cet âge », de la fonction *symbolique* du langage qui constitue, d'après Stern, une « manifestation de la pensée de l'enfant au sens propre²⁶⁶. »

Pour nous, cela expliquerait, alors, que la pensée conceptuelle tarde à s'exprimer dans le langage de Jules : encore trop envahie de la pulsion sexuelle, la pensée du jeune homme n'en est qu'au début de son « rétablissement ». Alors, comme le souligne l'orthophoniste : « *Il nous faut accepter la toute puissance d'un jeune, parce que derrière, il y a l'impuissance.* »

²⁶⁵ VYGOTSKI L., op.cit., p. 179

²⁶⁶ VYGOTSKI L., op.cit., p. 180

3.2. Nino : des mots sur son symptôme

La mise en mouvement de la pensée, dans les écrits et les paroles de Nino, peut s'observer à travers trois axes, intrinsèquement liés les uns aux autres, mais dissociés, pour des raisons pratiques, dans cette étude clinique : la parole, la pensée et le symptôme.

1. L'expression d'une autre parole

Si Nino paraît toujours en rébellion contre « le système » et contre ce qui lui est imposé, il ne parle plus, cependant, de sa mort prochaine. Sa parole exprimerait même (certes, avec parcimonie), une autre vision du monde, de soi, des autres. Plusieurs « faits » nous ont conduite à cette hypothèse :

Tout d'abord, soulignons que, depuis janvier, le jeune homme semble avoir abandonné sa position « d'être non-parlant ». Alors qu'il préférait auparavant le langage gestuel à la parole, cette tendance n'a en effet plus lieu, trois mois après son entrée dans le groupe. Quelque chose, ici, aurait donc bougé.

Nous y voyons là l'effet de l'*accueil* de son symptôme, de l'*écoute* de celui-ci. Des mots, en effet, ont été « posés », sur le symptôme lui-même, comme *moyens* de reconnaissance de la souffrance du jeune homme. Lorsqu'il ne pouvait s'asseoir, par exemple, car envahi de TOC, l'orthophoniste lui demandait à chaque fois s'il avait besoin d'aide. Alors qu'au début Nino refusait le soutien proposé, aujourd'hui, nous observons que non seulement il l'accepte, mais qu'il est maintenant lui aussi capable de formuler une demande d'aide quand il ne peut s'installer à la table d'écriture.

La confiance réciproque, instaurée par les encadrantes, aurait ainsi permis, via les mécanismes de transfert/contre-transfert, de faire advenir une demande du sujet. L'accompagnement thérapeutique, ici, serait donc éminemment soignant car il conduirait non seulement à mettre des mots sur la souffrance ; mais aussi à instaurer un dialogue entre deux sujets qui se reconnaissent mutuellement comme responsables et initiateurs de leur parole.

Si, par la parole, Nino parvient à mettre en mots la souffrance provoquée par son symptôme, il est désormais aussi capable de parler de ce qui le préoccupe en tant que futur adulte (par exemple : il n'aura jamais de petite amie²⁶⁷, imagine-t-il). Nino a trouvé, ici, pensons-nous, une *manière* différente de symboliser ses angoisses, de se projeter dans l'avenir, autrement que par une « mort annoncée²⁶⁸ ». Ceci expliquerait-il, alors, pourquoi la mort n'est plus aussi présente dans les écrits du jeune patient ?

D'autres productions de Nino nous amènent aussi à penser qu'un « mouvement » a eu lieu. Dans un texte, où il doit préciser la découverte d'un événement qui a suscité une enquête policière, Nino fait dire à son personnage²⁶⁹ : « **je pense y aller la nuit pour enfin calmer ma curiosité, 2 autre amis seront avec moi donc je pense que sa ira.** » Nous entendons ici la verbalisation d'une capacité à prendre appui sur des enveloppes extérieures (celles de « deux amis »), et, donc, la possibilité d'une certaine sécurité intérieure.

Cette capacité à prendre appui sur l'Autre, nous la remarquons également dans l'accompagnement du travail d'écriture. Un jour, alors que Nino ne peut/veut prendre la plume, l'orthophoniste lui propose d'écrire elle-même ce qu'il souhaite *dire* de son personnage. Dans l'extrait de dialogue suivant, voyons comment Nino s'appuie sur les paroles de l'Autre :

- L'orthophoniste : « *C'est un garçon ?* »
- Nino : *Oui.*
- L'orthophoniste : *Il a quel âge ?*
- Nino : *20 ans.*
- L'orthophoniste : *Et, comment tu vas décrire sa qualité ?*
- Nino : *Il fait tout pour survivre. Il est radin. Il a une forte personnalité. Il a eu une enfance difficile.*
- L'orthophoniste : *Et, ça fait quoi, cette forte personnalité, sur les autres ? Il est dominant, ton personnage ?*
- Nino : *Oui.*
- L'orthophoniste : *Qu'est-ce qu'il va chercher et qu'il ne va pas trouver ?*

²⁶⁷ Voir Annexes, Écrits des patients, 2 février

²⁶⁸ Voir Annexes, Écrits des patients, 8 décembre, consigne 4

²⁶⁹ Voir Annexes, Écrits des patients, 12 janvier, dernier écrit de Nino.

- Nino : *Une capsule avec quelque chose dedans pour les siècles prochains, avec certaines valeurs, comme il peut y en avoir dans les manuscrits.* »

A travers cet extrait, nous percevons, de Nino, sa capacité à s'appuyer sur les idées des autres pour se (re)construire. Ainsi, « cette *capsule* pour les siècles prochains, [...] avec certaines valeurs dedans », ressemble « étrangement » au *container* légué par les générations passées, et qui avait fait l'objet d'une consigne d'écriture un mois et demi auparavant. Non seulement le jeune homme s'en souvient ; mais aussi, il se réapproprie, intériorise, cette idée en faisant sien ce cadre contenant de pensées.

Enfin, nous remarquons que la *capsule* en question contient des *valeurs* ; « ce, en quoi l'homme est digne d'estime », nous précise Le Petit Robert²⁷⁰. Le jeune patient, que nous avons présenté comme fragile narcissiquement, commence-là à employer un lexique, des symboles, relatifs à l'estime de soi, à l'amour propre. Peut-on entendre, alors, ici, une forme de représentation du renforcement des assises narcissiques ?

Notons également la définition que fait Nino de lui-même à travers son personnage : alors qu'auparavant, il ne se définissait que par la négative et sans nuance ; ici, nous avons accès à plus de détails et à un autoportrait moins « noir » : c'est un jeune homme qui, bien que « radin », « fait tout pour survivre » et qui, par ailleurs, possède « une forte personnalité ». Nous sommes ici très loin de l'idée de « déchet » que nous avons relevée dans notre première analyse.

Nous formulons alors l'hypothèse que le patient se décrirait, ici, comme un jeune homme courageux et doté d'une certaine force psychique. Ce nouvel effet de nuance dans la parole le conduit, par ailleurs, à énoncer durant la séance suivante : « *Je suis dans le négatif, moi ; mais, le mieux, c'est ni trop optimiste, ni trop négatif.* » Ne nous dit-il pas là, pour la première fois²⁷¹, qu'il existe, dans son champ de pensées, un possible équilibre ?

Ainsi, Nino parvient-il plus facilement à mettre des mots, à s'appuyer sur l'extérieur et à se distancier peu à peu de son symptôme. Cette capacité à formuler plus explicitement ses affects ne proviendrait-elle pas, ici, de l'apparition d'une nouvelle exigence chez Nino : celle de se faire comprendre des autres ? C'est ce que nous nous proposons d'étudier

²⁷⁰ REY A., REY-DEBOVE J. *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1986, 2171 p.

²⁷¹ Nous sommes au mois de mai.

maintenant.

2. Une pensée moins confuse

Nino semble moins réticent à l'idée de laisser *sa trace* écrite. Certes, il exprime encore son mécontentement par rapport à telle ou telle consigne, en formulant, par exemple : « *J'ai pas envie de réfléchir* » ; mais il ne s'arrête plus là. Bien au contraire, il parvient la plupart du temps, désormais, à dépasser son rejet de ce qui est demandé et se met alors à écrire, à « penser ».

Cette mise en mouvement de la pensée, nous l'observons, tout d'abord, à travers le fait que le jeune homme « *mette des mots sur une certaine cohésion groupale ; en analysant ce qu'il y a de commun entre les textes* », remarque l'orthophoniste. Par exemple, Nino relève, un jour, que le terme « cendre²⁷² » est à la fois présent dans le texte de Jules, mais aussi dans celui de Sylvain. Comme si, en *écoutant* les autres, le post-adolescent comprenait ce qui les lie à lui (des pensées morbides), et apprenait, par là, à se décentrer de ses propres difficultés.

Nino nous semble par conséquent plus « soucieux » de mettre du sens dans ce qu'il fait et dans ce qu'il dit : il met, désormais, le ton, par exemple, quand il oralise ses textes, afin d'en faciliter la compréhension par les autres membres du groupe.

Courant mai, par ailleurs, le jeune patient interroge les thérapeutes pour savoir s'il peut leur apporter les mangas qu'il a écrits pour qu'elles « *vérifient* » s'ils sont compréhensibles ou non : il questionne la logique de ses histoires. Auparavant, une telle *parole* de la part du post-adolescent paraissait impensable, du fait de sa grande peur que ses pensées ne lui échappent, s'il les échangeait avec d'autres. La *contenance*, construite, par l'imbrication des cadres aurait-elle participé, ici, de cette ouverture au *point de vue* de l'Autre ?

Quelque chose s'est mis en mouvement, ici aussi, que nous entendons, non seulement, comme une ouverture à l'Autre, mais aussi comme une amorce de remise en question de son fonctionnement, comme une ébauche de réflexion sur ses pensées. Mais,

²⁷² Voir Annexes : Écrits des patients, 23 février

comment cela se traduit-il encore ?

S'il reste assez « négatif » dans les appréciations qu'il fait de ses productions, Nino est cependant capable de voir en quoi celles-ci sont lacunaires. Il semble, alors, se détacher d'un jugement brut et définitif, issu d'un narcissisme fragile : « *J'ai mal formulé*, dit-il, *y'a des choses que j'ai oubliées de mettre. C'est pourri.* » Même si nous continuons à voir, ici, une certaine dépréciation de ce qu'il est, nous remarquons, dans le même temps, qu'il reconnaît les défauts de son texte et qu'il peut même les identifier. Auparavant, le jeune patient n'était pas en mesure de s'exprimer ainsi et préférait conclure ou introduire son écrit par un simple et inexplicé « *C'est nul* » qui évitait tout commentaire, toute nuance.

D'autres « événements » nous amènent, eux aussi, à penser que Nino se distancie peu à peu de ses productions et de ses actes. Un matin, après s'être vivement opposé à la rédaction d'un écrit, il revient quelques minutes après sur ses paroles et dit aux encadrantes : « *Désolé d'être casse-bonbon ; mais j'ai peur de perdre mes histoires.* » L'orthophoniste qui le suit y voit là une auto-analyse de son comportement et des possibles impacts de celui-ci sur le groupe. Ainsi, non seulement il met en mots la confusion de sa pensée (« *J'ai peur de perdre mes histoires.* »), mais il justifie aussi, par là-même, le pourquoi de son opposition.

Ce début de pensée réflexive, nous l'apercevons également dans un certain recours à l'humour dont est capable Nino : ainsi, un matin, alors que le store de la salle de groupe est bloqué et qu'il faut appuyer sur l'interrupteur de manière répétitive pour lever le volet roulant, le jeune homme énonce en souriant : « *C'est bien, ça, pour les gens qu'ont des TOC. C'est fait pour nous.* » Nous comprenons, dans cette réflexion, dans cette *prise* de parole, une mise à distance du symptôme, une *idée* de mise en mots de la souffrance qui passe, ici, par l'autodérision. L'humour apparaît donc pour notre patient comme une voie possible d'expression de ses maux, comme une « autre » symbolisation.

Cependant, bien plus que cela, encore, l'humour de Nino lui permet d'entrer en contact avec autrui : un autre jour, en effet, il s'adresse pour la première fois à nous, stagiaire, en ces termes²⁷³ : « *Je n'avais jamais remarqué que vous étiez là* ». Bien que le ton humoristique de cette remarque nous ait rapidement fait comprendre qu'il s'agissait d'humour et non de dénégation, Nino s'explique aussitôt, de peur d'une mauvaise

²⁷³ Nous sommes au mois de mai.

interprétation de notre part : « *C'est une forme d'humour.* », précise-t-il. Ainsi, Nino tient-il désormais compte de l'Autre dans sa parole et, plus particulièrement, des effets que peuvent produire sa parole sur l'Autre.

Pour en finir avec l'humour, nous remarquons, enfin, que la réciproque (recevoir l'humour de l'Autre) ne le détruit pas, ne l'ébranle pas. Lorsqu'un matin, en effet, il s'oppose à une consigne d'écriture et que l'orthophoniste lui répond : « *Fais pas ta chochette* », non seulement Nino ne « s'écroule » pas, mais aussi il sourit et, finalement, accepte de se mettre à écrire. Serait-ce dû au fait que, dans le regard contenant que lui porte sa thérapeute, il se voit comme un jeune homme « normal » ; et non comme un patient souffrant de son symptôme ?

Progressivement, donc, nous observons dans les actes de Nino (paroles et comportements) une plus grande facilité à mettre des mots sur ce qui le préoccupe, une ébauche de pensée réflexive ainsi qu'une prise en compte de l'Autre.

Dans le dernier point de cette étude clinique, nous verrons que le symptôme de Nino (ses TOC) a, lui aussi, changé de mode d'expression.

3. Un symptôme qui se donne à voir

Pendant les trois premiers mois des soins médiatisés en groupe, les troubles obsessionnels compulsifs de Nino n'apparaissaient pas durant nos rencontres. Depuis début janvier, cependant, Nino nous donne à voir son symptôme à chaque moment de « transition » ; c'est-à-dire au début et à la fin de chaque séance : il lui faut alors plusieurs minutes pour s'installer et pour quitter la salle d'écriture. Comment entendons-nous « l'entrée en scène » de cet événement ?

Comme nous l'avons souligné dans la première partie de cette étude clinique, des mots ont été dits, « posés », sur le symptôme de Nino ; lui permettant ainsi d'accepter de l'aide et d'en demander si nécessaire. Les TOC du jeune patient sont ici *entendus* par l'orthophoniste qui, par ses actions et la verbalisation de ses gestes, amène Nino à pouvoir s'asseoir. Ainsi, après que le jeune patient a formulé une demande d'aide, l'orthophoniste s'approche de lui et lui dit : « *Je pose ton sac de cours à terre, je te tiens le bras, j'appuie un*

peu sur tes épaules. Voilà, tu vois, ça passe. »

En accompagnant ses paroles de gestes *réels*, la thérapeute, tout à la fois, symbolise et contient la décharge pulsionnelle ; comme le ferait une *mère* qui parlerait avec son enfant le temps d'un rituel ou d'un jeu de routines ; (et qui emploierait alors, sans le savoir, le Langage Adressé à l'Enfant). Par là, elle fait en sorte que Nino perçoive qu'il ne se réduit pas à son symptôme, à son corps en souffrance. Elle l'aide, pourrions-nous dire, à ne pas *jouir* de la souffrance engendrée par son symptôme.

Pouvons-nous, alors, parler de la répétition du même symptôme, des mêmes TOC, qu'auparavant ? Parce que ces derniers sont *parlés*, symbolisés, mis à distance, ils ne seraient en effet plus tout à fait étrangers à Nino, et, seraient donc, plus facilement « présentables ».

Si Nino expose, ici, son symptôme, ne serait-ce pas alors également parce que l'espace de parole et d'écriture, le cadre contenant, de même que la relation transférentielle entre lui et sa thérapeute, lui ont permis d'agir, de se sentir *libre* d'exprimer son *désir* ?

Nous serions donc en présence de « l'effet libérateur et apaisant du symptôme²⁷⁴ ». Il y a, à ce propos, un lien, nous dit Nasio, entre le transfert et le symptôme. En effet, si l'apparition de celui-ci signe l'établissement d'un transfert du patient sur son thérapeute, c'est qu'inconsciemment, le thérapeute devient, pour son patient, le *destinataire*, voire la *cause* de son symptôme. Ainsi, plus ce dernier est mis en mots, mis en sens, et plus il est projeté sur le soignant. « Le symptôme, [alors], appelle et inclut la présence du thérapeute.²⁷⁵ »

²⁷⁴ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.31

²⁷⁵ NASIO JD, (2001), op. cit.,p.18

3.2. Sylvain : un mieux-être certain

D'après le pédopsychiatre du CATTP-Ado, avant son entrée au sein du groupe, Sylvain « *risquait l'exclusion [du collègue], il allait très mal*²⁷⁶. ». Il avait peur de tout, des autres²⁷⁷. « *Maintenant, il est au lycée, il participe à des choses* », et ne fait « *quasiment plus de crises d'angoisses* ». Le médecin conclut alors : « *pour lui, globalement, il y a une amélioration de son état.* »

Comment ce mieux-être, observé chez Sylvain, se traduit-il en termes orthophoniques ? En quoi les écrits et paroles du jeune homme témoignent-ils, eux aussi, de cette « amélioration » ?

1. Une mise en sens de soi et de l'autre

Questionné par l'orthophoniste sur ce que lui apporte l'écriture²⁷⁸, Sylvain répond, après plus d'un an de soins médiatisés en groupe : « *Je sais pas, ça débloque, j'arrive à penser.* » Si ces paroles font écho à ce qui est attendu des soignantes, deux écrits postérieurs à cette remarque nous amènent à concevoir qu'effectivement, chez Sylvain, quelque chose s'est « débloqué ».

Dans un texte de début janvier²⁷⁹, par exemple, dans lequel le jeune patient est invité à résumer un livre qu'il aimerait écrire, voici ce que l'adolescent nous dit :

« **La montagne des petites pierres.**

Les petites pierres

Chaque personne a 2 sacs (devant et derrière), où l'on met des pierres plus ou moins grosses. Si tu fais un petit peu de mal, on te met un petit caillou dans le sac, dans ton dos et on met une grosse pierre si le mal que t'as fait est immense devant et tu verras que chaque personne sera mort sous une pierre rocher. »

²⁷⁶ Voir Annexes : Entretien avec le pédopsychiatre du CATTP, 1.207

²⁷⁷ Voir Annexes : Entretien avec le pédopsychiatre du CATTP, 1.56

²⁷⁸ Voir annexes : Écrits des patients, 8 décembre

²⁷⁹ Voir annexes : Écrits des patients, 5 janvier : consigne 2

- « *Qu'est-ce qu'on a à porter, chacun d'entre nous, de si lourd ?*, questionne l'orthophoniste, après l'oralisation de ce texte.
- Sylvain : *Le poids des actes.* »

Ici, nous notons, tout d'abord, que le jeune patient semble s'interroger sur la *conséquence* des actes de chacun (et, donc : des siens ?) ; ce qui, auparavant, n'apparaissait pas dans ses textes. La réponse qu'il donne à l'orthophoniste nous amène, en ce sens, à penser que l'établissement de liens logiques de cause à effet sur ses propres actes serait désormais possible pour Sylvain.

Cet extrait nous renseigne également sur l'apparition d'un autre changement chez le post-adolescent : un plus grand souci de précision et de compréhensibilité. Comme nous pouvons le voir, en effet, Sylvain rajoute les termes « devant et derrière », après relecture de son texte ; ce, afin de rendre la compréhension de ce dernier plus accessible à l'autre. Alors qu'auparavant le jeune homme préférait rester incompréhensible de manière à préserver un certain « mystère » dans ses histoires ; cette « tendance » aurait aujourd'hui cessé, l'accès au sens serait la priorité.

Nous remarquons cette même préoccupation dans les observations que nous faisons des interventions orales de Sylvain. Ce dernier, en effet, est désormais capable d'interpeler les encadrantes pour savoir si son texte est compréhensible par d'autres ; ce que nous n'avions jamais relevé jusqu'alors. Ainsi, à partir de janvier, Sylvain fera cette demande particulière à trois reprises. Pour nous, il s'agit d'une demande significative que l'autre, dans sa différence, a été intégré au champ de réflexion du post-adolescent.

Par conséquent, ne serait-ce pas ce que ce dernier souhaite nous dire lorsque qu'il énonce que, l'écriture le « débloque », que, par elle, il « arrive à penser » ? A quelle(s) conséquence(s) logique(s) peut-on alors s'attendre ?

2. Conséquences

Un peu plus tard, dans l'année, et après près d'un an et demi de suivi au CATTP, le jeune homme demande à ne venir au soin qu'une semaine sur deux, « *de manière à ne pas louper à chaque fois le sport* », précise-t-il. Comment interpréter cette nouvelle demande ?

Pour le pédopsychiatre du CATTP-Ado, il est particulièrement intéressant de relever tout essai de modification du cadre ou toute nouvelle demande²⁸⁰ ; d'autant plus lorsque le jeune a auparavant facilement « accroché » au soin ; voire, en était dépendant : « *Ça lance le dialogue sur « est-ce que j'ai besoin de vous ou pas ? » qui est une [...] question centrale de l'adolescence, précise le pédopsychiatre. C'est-à-dire : est-ce que je vais réussir à devenir un jeune adulte à peu près autonome et indépendant ou est-ce que j'aurai toujours besoin de psy ? » Même ceux qui accrochent facilement, comme Sylvain qui voulait toujours plus de rendez-vous, d'entretiens, le moment où il nous dit « Je voudrais ne venir plus qu'une fois sur deux », c'est intéressant. Avant, c'était jamais assez.*²⁸¹ », relève le médecin qui ne répond pas tout de suite à la demande du jeune homme ; mais invite plutôt ce dernier à s'interroger sur le sens de celle-ci.

Ainsi, le mouvement de la pensée que nous repérons chez Sylvain, cette mise en relation logique de deux idées entre-elles, si ténue soit-elle, amènerait le post-adolescent à réinterroger son positionnement de patient au sein d'un groupe. Exprimant très clairement sa préférence à poursuivre uniquement sa psychothérapie individuelle, il se sent désormais capable de *vivre* sans un étayage groupal hebdomadaire. D'autres écrits nous conduisent, eux-aussi, à cette même idée.

Ayant convenu, avec le médecin responsable, d'une pause de quelques mois dans le soin orthophonique, Sylvain se rend, alors, à sa dernière séance²⁸². La consigne, ce jour-là, est d'abord groupale : il s'agit de lister tous les destinataires possibles d'une lettre. Alors que d'autres patients ont des idées plutôt irrationnelles (« *quelqu'un qui n'existe pas* »), voire morbides (« *le notaire* », pour écrire un testament), Sylvain lui, choisit « *la lettre de motivation pour chercher un emploi.* »

S'il est possible de comprendre cette proposition comme une sorte de « collage » à la demande de l'autre (les adultes encadrants) ; il est aussi envisageable d'entendre, ici, une certaine projection dans l'avenir, une « envie » de dépasser l'adolescence et de grandir. La réponse du jeune homme, à la consigne qui suit cette première proposition d'écriture

²⁸⁰ Voir Annexes : Entretien avec le pédopsychiatre du CATTP, l.215

²⁸¹ Voir Annexes : Entretien avec le pédopsychiatre du CATTP, l.221-227.

²⁸² Voir Annexes : Ecrits des patients, 23 février : consigne groupale

(« Ecrire une lettre à quelqu'un »), nous apporte en effet quelques éléments allant dans ce sens. Voici donc ce que Sylvain écrit dans son dernier texte :

« Sainte Terre, voici mon testament. Je souhaite être en cendre dans la bouche de ses lâches, et de pus être écrasé par la dernière pierre. Frères, excusez moi du mal que j'ai pu vous faire. Les petits ne prenez pas exemple sur les grands, ne touchez pas de la fumée. Papa maman, grace à vous j'ai compris tout ces sacrifices. Merci. Je dis adieux à tous ces lâches en jouant au brigant. Qui se mettent à dix contre toi, mais seul il change de trottoir.

Adieux à tout les autres enfoirés. »

Ce texte, pour nous, est révélateur de plusieurs changements chez Sylvain : tout d'abord, soulignons que son oralisation est très difficile, car teintée d'émotion ; ce qui nous amène à penser que ce qui y est écrit touche intimement le jeune patient.

Ensuite, cette production confirmerait le fait que le post-adolescent tient désormais compte de l'autre, et des conséquences de ses actes sur l'autre. Ainsi, non seulement il écrit « excusez-moi du mal que j'ai pu vous faire » ; mais, aussi, notons qu'il rajoute, après relecture, le « vous », c'est-à-dire l'autre, jusqu'alors absent de ses écrits. Pour les thérapeutes, cette lettre serait indirectement adressée aux autres membres du groupe (ses « Frères ») et aux encadrantes (« Papa maman ») à qui il dirait « au revoir » parce qu'il se sent mieux, parce qu'il aurait « compris » qu'il fallait se comprendre.

De plus, nous remarquons les liens de continuité sémantique que Sylvain établit lui-même entre ses textes. Le « testament » ci-dessus, dans l'énoncé « ne pus être écrasé par la dernière pierre », fait en effet écho à « La montagne des petites pierres », métaphore du *poids des actes*, écrite quelques semaines plus tôt. Ainsi, pour ne plus passer à l'acte et éviter de se sentir par la suite « coupable », le post-adolescent semble avoir *décidé* de s'éloigner de ces « lâches », de ne plus être « parlé » dans la bouche de ceux par qui il se sent persécuté (« Je souhaite être en cendre dans la bouche de ses lâches. »). En leur disant « Adieu », « *il s'en détacherait* », souligne alors l'orthophoniste.

Enfin, après analyse de cet écrit, nous émettons une dernière hypothèse, déjà évoquée dans un précédent exemple : un possible *désir* de devenir adulte. C'est, du moins, ce que nous comprenons à travers l'énoncé « Les petits ne prenez pas exemple sur les grands » où nous entendons une certaine aspiration à devenir soi-même, à ne plus dépendre des adultes.

3. Points de questionnement

Si ces « améliorations », que nous avons relevées jusque là, constituent un réel pas en avant dans le processus de soin de Sylvain, certaines paroles prononcées par ce dernier lors de sa dernière séance nous amènent, cependant, à nuancer nos propos. Voici un extrait du dialogue qui a suivi la lecture oralisée du testament fictif, et qui s'est établi entre Nino et notre jeune patient :

- Nino : « *C'est une métaphore de mettre de la cendre dans la bouche de ces enfoirés ?* »
 - Sylvain : *Oui, c'est une métaphore.*
 - Nino insiste : *Parce qu'un gamin de 6 ans, il comprend pas l'image, là. »*
- Silence de Sylvain

Ce qui nous amène à relativiser quelque peu les « progrès » de Sylvain, c'est qu'ici le post-adolescent valide la métaphore (« *Oui, c'est une métaphore.* »), mais qu'il ne l'explique pas. Or, nous pouvons entendre ce comportement de deux manières : soit Sylvain n'a pas compris la demande implicite de Nino (l'explicitation de la métaphore) ; soit il l'a comprise mais ne peut l'expliquer. Dans tous les cas, nous comprenons que l'accès à la dimension symbolique du langage reste encore très aléatoire

Pour conclure, bien qu'il reste encore à Sylvain un certain chemin à parcourir pour accéder à la parole de l'autre, un changement de positionnement a pu être observé. On peut alors penser qu'il s'agit-là d'un *effet* de la démarche de soin décrite dans ce mémoire, sur la contenance psychique du jeune homme.

En définitive, Jules, Nino et Sylvain semblent tous trois s'être emparés, à leur manière, des outils mis à disposition par l'équipe soignante. Chacun d'eux, par la mise en place d'un cadre thérapeutique à la fois souple et solide, a su trouver, dans cette proposition de soin, de quoi développer sa pensée, sans être systématiquement renvoyé à l'angoisse ou aux idées noires.

On peut avancer, en ce sens, que la méthode que nous avons décrite a bien participé : de l'accompagnement du processus d'individuation ; de l'émergence d'une autre symbolisation ; d'une ouverture sur le champ des possibles ; en d'autres termes, du *désir* de mettre du sens sur la vie.

Cependant, différentes questions, relatives à des biais non perceptibles dans notre étude, pourraient nous amener à nuancer nos conclusions. C'est ce que nous nous proposons d'exposer dans le chapitre suivant ; où il sera également question d'un possible transfert de ce type d'accompagnement orthophonique, dans un cadre thérapeutique différent.

IV. POINTS DE DISCUSSION ET OUVERTURE

1. POINTS DE DISCUSSION

Dans ce sous-chapitre, nous verrons que la part de *non-dits* peut nous conduire à nuancer nos conclusions. Les questions ci-dessous, en effet, introduisent toutes un biais que nous n'avons pas pu examiner durant notre étude.

Tout d'abord, Nino, Jules ou Sylvain ont-ils, en parallèle, bénéficié d'un travail d'accompagnement psychothérapeutique (ou autre) qui aurait, lui aussi, facilité l'apparition d'une pensée réflexive ou d'un mieux-être ?

Ensuite, nous ne savons pas comment a évolué en parallèle, la relation qu'entretiennent ces jeunes avec leur environnement ; et, plus précisément, avec leurs parents. Si les rapports générationnels sont moins « tendus » : avons-nous là une cause ou un effet de la thérapie ? Inversement, si les liens affectifs sont encore plus « tendus » qu'auparavant, devons-nous entendre, là, un signe d'individuation ou bien la persistance, chez le post-adolescent, d'une difficulté à transmettre ses pensées ?

Par ailleurs, ne peut-on pas évoquer le risque de « collage » aux attentes des thérapeutes ? Cette question, que nous nous sommes posée lors de l'étude clinique des productions de Sylvain, concerne en réalité chacun des jeunes patients qui, hors transfert thérapeutique, n'aura peut-être pas le *désir* d'entendre la parole de l'Autre, ni de symboliser ses affects par la parole.

Enfin, qu'en est-il, dans la durée, de ce travail initié par l'orthophonie ? Ces jeunes en souffrance psychique parviendront-ils à transférer, sur le long terme et dans leur quotidien, ce dont ils se sont montrés capables en atelier d'écriture ?

Si ces interrogations restent, pour le moment, sans réponse, la démarche que nous avons présentée n'ouvre pas seulement la porte du questionnement. Dans la dernière partie de

ce mémoire, nous allons voir, en effet, que les *bénéfices* qu'elle peut apporter sont tout aussi observables dans d'autres cadres de soins.

2. RECOURS A LA PROGRESSION DES STRATEGIES PSYCHOLINGUISTIQUES DU LAE DANS D'AUTRES CADRES THERAPEUTIQUES : EGLANTINE

Pour des questions de temps, mais aussi d'identification des symptômes, il n'a pas été possible de valider ou non cette démarche auprès d'un plus large public. Spontanément, cependant, l'emploi de la progression des stratégies psycholinguistiques du Langage Adressé à l'Enfant nous est venu à l'esprit dans un tout autre cadre que l'hôpital psychiatrique, lors d'une rencontre singulière.

Églantine²⁸³ a dix ans. Elle est scolarisée en classe de CM2 et consulte une orthophoniste libérale pour une dyslexie/dysorthographe majeures.

Lorsque nous rencontrons, pour la première fois, la jeune fille, son attitude et son comportement nous laissent perplexes : en plus d'un débit de paroles excessivement rapide, il lui est impossible de rester assise sur une chaise plus de dix secondes, sans présenter une grande agitation psychomotrice. Églantine se déplace alors beaucoup durant les séances d'orthophonie, et à toute vitesse.

Alors qu'après une séance, nous échangeons, avec l'orthophoniste, sur la *difficulté* de cette prise en charge, la question d'un défaut de contenance est évoquée ; de même qu'un certain rapport au « code ». Nous proposons donc à la thérapeute de « tenter » une autre approche : celle du recours la progression des stratégies du LAE, sans tenir compte, pour le moment, de l'aspect formel du langage écrit.

Lors de la séance suivante, et après accord de la thérapeute et d'Églantine, nous demandons dans un premier temps à celle-ci, de lister, tout d'abord, les noms des personnes qui sont importantes pour elle. Puis, nous sollicitons la jeune patiente pour qu'elle précise, à

²⁸³ Afin de respecter l'anonymat, le prénom de la jeune patiente a été modifié.

l'écrit, ce que font ou ce qu'aiment faire, dans la vie, les personnes qu'elle a choisies. Enfin, nous l'amenons à préciser sa pensée : « *Pourquoi ces personnes sont-elles importantes, pour toi ?* »

Dans un deuxième temps, nous l'invitons à lire ses mots et ses phrases à haute voix.

Qu'avons-nous alors observé ?

Tout d'abord, Églantine semble s'être volontiers prêtée à l'exercice. ; ce qui a permis une mise en action du corps et du psychisme vers l'écriture, un premier mouvement de la pensée. Serait-ce dû au fait qu'elle savait que son écrit ne serait pas *jugé* sur sa forme ?

Nous avons constaté, ensuite, que l'agitation psychomotrice de la jeune fille a cessé ; ce qui a facilité, à la jeune patiente, l'accès à différents *moyens* de sa pensée pour répondre à notre demande.

D'ailleurs, bien que cette activité ait duré près de vingt minutes, Églantine est parvenue à « se poser » sur sa chaise qu'elle n'a pas quittée durant tout le temps d'écriture. Le temps de concentration avait visiblement augmenté.

Enfin, lorsque nous avons questionné Églantine sur son ressenti par rapport à cette activité, la jeune patiente semblait satisfaite d'avoir pu écrire « *quelque chose* [d'elle] ».

Pour nous, cette observation illustre le processus de séparation/individuation que traverse, actuellement, la jeune fille. Ainsi, la méthode que nous avons « testée » permettrait non seulement à Églantine d'exprimer ses affects (la *consigne* étant assez « personnelle »), mais aussi de le faire de manière non « intrusive », car progressive. Enfin, elle faciliterait la « contenance » du flot d'émotions que *parler de soi* peut provoquer – surtout s'il faut le faire oralement et qu'on ne se connaît pas encore très bien.

Nous comprenons, alors, que recourir au Langage Adressé à l'Enfant en tant que contenant des contenus psychiques peut être un atout dans l'accompagnement orthophonique de patients « empêchés de penser » et/ou en situation de *rejet* du langage écrit.

En permettant une circulation progressive et fluide de la pensée, cette démarche conduit finalement Églantine à déposer, sur le papier, ses affects, ses pulsions, à les symboliser et, donc, à ne plus se sentir envahie par eux.

Un travail sur la *forme* du code peut alors se poursuivre ; ce qui n'a pas encore été testé.

CONCLUSION GENERALE

En conclusion de ce mémoire, rappelons que l'adolescence est une période *sensible* durant laquelle le psychisme et le corps du jeune se métamorphosent. Cet âge de la vie, plein de promesses, est aussi fait d'écueils qui peuvent mettre en péril la santé, voire la vie-même de l'adulte en devenir.

Lorsque ces bouleversements s'accompagnent d'une inhibition de la pensée, il est alors nécessaire, voire urgent, de cheminer, *avec* l'adolescent, vers une autre issue que la destruction ou l'autodestruction.

Considérant qu'un défaut de *contenance psychique* et de *symbolisation du réel* sont à la source de la souffrance de ces jeunes, l'orthophonie se propose ici d'accompagner ces derniers dans un travail de structuration de leur pensée, à l'intérieur d'un cadre tout à la fois flexible et solide.

Comme nous l'avons observé, la démarche décrite tout au long de cette étude a permis à la pensée de jeunes adultes, suivis dans un service de soins psychiatriques, de se mettre en mouvement. L'écriture et les soins médiatisés en groupe (notamment le recours à la progression du LAE) apparaissent alors ici comme des outils particulièrement adaptés à la période adolescente ; car ils participent d'une mise en sens, non-intrusive et progressive, de l'autre, du monde et, par-là, de soi-même. De même, nous comprenons combien il est nécessaire de questionner régulièrement notre pratique orthophonique pour avancer avec ces jeunes, dans le processus de rétablissement.

Si les résultats que nous avons observés ne sont peut-être pas tous attribuables au soin orthophonique, il serait néanmoins intéressant d'étudier en quoi cette démarche singulière peut être transférable à d'autres lieux de soins. L'essai encourageant que nous avons mené auprès d'une jeune patiente dans un tout autre cadre thérapeutique, nous amène, en effet, à penser qu'elle pourrait bénéficier à un plus large public.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- ANZIEU D, *Le groupe et l'inconscient, l'imaginaire groupal*. 3^{ème} édition, Paris : Dunod, 1999, 288 p., (Psychismes)
- ANZIEU D. *Le Moi-Peau*. Paris : Dunod, 1985, 254 p.
- ANZIEU D. *Le Penser - du moi-peau au moi-pensant*, Paris : Dunod, 1994, 179 p.
- ANZIEU D et al. *Les contenants de pensée*. Paris : Dunod, 1993, 213 p. (Coll. Inconscient et culture)
- ANZIEU D. et al. *Émergences et troubles de la pensée*. Paris : Dunod, 2000, 221 p.
- BRACONNIER A. et GOLSE B, *Bébés-ados : à corps et à cri*. Toulouse : Erès, 2008, 234 p. (Le Carnet Psy)
- BRACONNIER A. et MARCELLI D. *Adolescence et psychopathologie*. 8^{ème} éd., Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 2013, 669 p. (Les Ages de la vie)
- BRACONNIER A. et MARCELLI D. *L'adolescence aux mille visages*. Paris : Odile Jacob, 1998, 265 p.
- CATHELINE N. et MARCELLI D. *Ces adolescents qui évitent de penser. Pour une théorie du soin avec médiation*. Toulouse : Erès, 2011, 256 p. (La vie devant eux)
- DAMON AB. *On ne badine pas avec les ados - ados-naissants, adolescents: nos adorables adultes en devenir*, Paris : Broché, 2011, 216 p.
- DUBOIS G. et KUNTZ JP. *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. Paris : Masson, 1999, 156 p. (Orthophonie)
- LAUFER M, GIBEAULT M. *Adolescence et rupture de développement. Une perspective psychanalytique*, Paris : PUF, 1984, 255 p.
- MALCUIT, G. et POMERLEAU A. *L'enfant et son environnement: une étude fonctionnelle de la première enfance*, Québec-Bruxelles : Presses de l'Université du Québec & P. Mardaga, 1983, 379 p.
- NASIO JD, *Cinq Leçons sur la théorie de Jacques Lacan*. Paris : Payot et Rivages, 2001, 244 p. (Petite Bibliothèque Payot)
- REY A. et REY-DEBOVE J, *Le Petit Robert*, Paris : Dictionnaires le Robert, 1986, 2171 p.
- RIOULT C. *Ados : scarifications et guérison par l'écriture*. Paris : Odile Jacob, 2013, 267 p.
- VYGOTSKI L. *Pensée et langage*, 4^{ème} édition, Paris : La Dispute, 1997, 546 p.

Articles et revues :

BEDORA C. et DUPUY AM., L'atelier d'écriture au pôle Eysines-Saint Médard du CSMI, *Reliance : Bulletin de l'association Rénovation n°45*, décembre 2010, 6 p.

BUSSY Y et HELLER MIAZZA S, Une vie satisfaisante avec la psychose, in *Santé mentale n°191* : Dossier : A propos de la guérison en psychiatrie, octobre 2014, p.53

BUSSY Y et LINDER A, Guérison et dynamique du rétablissement, in *Santé mentale n°191* : Dossier : A propos de la guérison en psychiatrie, octobre 2014, p.45

DEBRAY M. et QUENTIN M. Témoignage : Les temps d'écriture au CATTP, in *Soins psychiatrie n°250* : Dossier : La pluri-professionnalité en psychiatrie, mai/juin 2007

HACHET P. Quelques enjeux psychiques de l'écriture adolescente in : *Lignes d'écriture n°27*, sept 2003

HARMAND C. Troubles du langage dans la schizophrénie. Le signifiant dans le réel. In : *Après-midi des cartels*. Paris, le 9 juin 2007. p.57-65

JEAMMET P. Les destins de la dépendance à l'adolescence, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, vol 38, n°4-5, 1990, p190

KHOMSI A., Langue maternelle et langage adressé à l'enfant, in : *Langue française n°54*, Université François Rabelais de Tours, 1982, p.93-107

QUARTIER F, La guérison apprivoisée : éclairage psychanalytique, in *Santé mentale n°191* : Dossier : A propos de la guérison en psychiatrie, octobre 2014, p.55

SCHARMANN G. Les balafrés du divan. Essai sur les symbolisations plurielles, *Adolescence n° 51*, 2005, p. 159-164

VELPRY, L, Aller mieux avec des troubles psychiques, in *Santé mentale n°191* : Dossier : A propos de la guérison en psychiatrie, octobre 2014, p.38

Documents électroniques :

AMEISEN JC. Soi-même en train de vivre, in : *Sur les épaules de Darwin* ; France Inter, 18 avril 2015, accessible en ligne sur le site : <http://www.franceinter.fr/emission-sur-les-epaules-de-darwin-soi-meme-en-train-de-vivre>

JEAMMET P. *Paradoxes et dépendance à l'adolescence*. Bruxelles : Frédéric Delcor et Ministère de la Communauté française, 2009, 61 p., accessible en ligne sur le site : www.yakapa.be

LE BRETON D. *Adolescence et conduites à risque*. Bruxelles : Frédéric Delcor – Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, 2014, 57 p., accessible en ligne sur le site : www.yakapa.be

RIOT-VIARD J. *Ecriture de soi, écriture de soin*, accessible en ligne sur le site : www.assopsypad.fr

VERSINI D. *Rapport thématique : Adolescents en souffrance, plaidoyer pour une véritable prise en charge*, Paris : République Française, 2007, accessible en ligne sur le site : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000719/>

ANNEXES

1. ECRITS DES PATIENTS

6 OCTOBRE

Jules absent

Consigne 1 :

L'orthophoniste : « On a réfléchi à ce qui serait intéressant pour vous de travailler, parce que c'est pas toujours facile d'écrire comme ça. Aujourd'hui, on va penser aux cinq sens. » Elle les énonce. « Individuellement, vous en choisissez un parmi les cinq et vous listez tout ce qui vous passe par la tête, que ce soit réel ou imaginaire. A chaque phrase, vous reprenez ce sens en anaphore (elle explique ce qu'est une anaphore) en l'utilisant sous sa forme de verbe. Par exemple, l'ouïe, ce sera « entendre. Ca donnera à la fin une sorte de poème qui pourra être très beau. La question c'est : « Lequel choisissez-vous ? ». Est-ce que dix minutes pour faire tout ça, ça vous va ? »

NINO²⁸⁴

Voir des grains rouges en déplacement sortant de cette matière se durissant cicatrisant

Voir le désert sans fin qui vous poussent au desespoir rentrent.

Voir le debut et de toute la fin de toute choses.

Voir ceux qui céde a la folie et a la tristesse jusqu'à en finir.

Voir les chemins de la vie et l'espoir closes.

Voir le desespoir nous envahir avant de changer et de devenir.

Voir ceux en qui nous avions confiance nous trahir. et nous

Voir nos actes dont nous voulons repentir.

SYLVAIN

Entendre les gens passer dans la rue
entendre les voitures avancer sur la route
entendre la musique des radios
entendre le chant des oiseaux
entendre le clocher qui indique l'heure
entendre le bip des montres qui change d'heure
entendre

entendre la musique des radios

²⁸⁴ Les flèches indiquent un travail de restructuration du texte, après écriture.

Consigne 2 :

L'orthophoniste: « Avant de lire votre poème, vous allez choisir une phrase que vous avez écrite et y associer un souvenir, réel ou imaginaire, que vous allez raconter. On se donne vingt minutes ? »

NINO

La Transparanse mutuelle

Il y a 2 manière de voir, voir ce qu'on ressent, et voir les choses extérieures
Donc le « voir » peut se être décrit de plusieurs manières.

« Tresor » peut ~~être~~ être quelque chose qu'on y tient, par exemple une valeur morale.

Le temps

J'espère que tu trouvera
Ta dulciner
2 Moyens c'est en même temps personnel même des expériences.
Et aussi des autres.
Et sa parle de quelqu'un qui se noie dans le desespoir, attendant sa fin.

SYLVAIN

Quand j'étais petit, je n'~~aimais~~ aimais pas trop la musique.
Je pensais que ça servais ~~juste~~ à (~~compl~~) combler ~~juste~~ un vide. Mais (~~comme pour la plupart des gens,~~) le rytme ~~me~~ rentrais dans la tête. Puis les paroles. (~~Mais a présent~~ Puis) Petit à petit je me mis a écouter la musique. D'abors populaire, puis un style de musique précis (rajouté) et enfin quelque artiste inconnu, pour les choisir j'ai d'abors écouter les paroles puis entendue la musique et en grandissant j'écoute en 1^{er} la musique puis les paroles. Donc je suis (~~rele~~) revenu aux chanteur populaire.

Consigne 3

Il reste dix minutes de séance. Les encadrantes proposent aux jeunes de lister, individuellement, toutes les personnes âgées qu'ils connaissent.

NINO

Marie-claire
Mr Bris
Grand-père Alain
Grand-père
Mémère
Mme Mr Bouriaux

SYLVAIN

Lil Wayne
Snoop Dogg
Max Boublil
Kev Adams
Frank Dubosk
Black M
La Fouine
Jamel Debouz
On One (??)
Eminem
Speilberg
Robin Williams
Maska (???)
Johnny Depp

JULES

Aucune personne âgée citée

13 OCTOBRE

Tous présents

Consigne groupale :

L'orthophoniste : « *On va aujourd'hui chercher ensemble tous les lieux où on peut dormir. »*

Jules : « *Dans une salle de classe. »*

Fabien : « *Chez soi, dans sa chambre. »*

Sylvain : « *Le salon. »*

Alban : « *A la belle étoile. »*

Nino : « *Sur un canapé. »*

L'orthophoniste : « *Dans un camping, sous une tente, dans ma voiture. »*

Jules : « *Contre quelque chose. »*

Alban : « *Avion, bateau. »*

Nino : « *Y'en a tellement qu'on ne peut pas tout dire. »*

Consigne 2 :

L'orthophoniste : « *Evidemment, mais tout ça nous évoque quelque chose. Vous, vous allez choisir un lieu où vous avez dormi. Vous allez vous positionner dans ce lieu où vous avez dormi, vous imaginer, caméra à l'épaule, sur 360 degrés, et vous allez décrire ce lieu : objets murs, plafonds, sols, portes, fenêtres etc. Si c'est dehors : qu'est-ce qu'il y a autour ? Mais aussi : quelles sont les odeurs, les bruits de ce lieu ? En plus, à quel moment de la journée et de la l'année ? Le soir ? La nuit ? Pour mettre dans l'ambiance. Est-ce qu'on s'y sent bien ? Est-ce que c'est compliqué ? On se donne 30 minutes ? »*

NINO

Une silhouette qui tracé des trait s'affèsent dans le sable. Continuant sont chemin dans ce vaste desert ou rien ne vivait.

Cette silhouette tomba d'épuisement, tout à coup il commença a s'endormir, il faisait de plus en plus noir pour lui. Alors que le soleil était à son apogée. Le sable se déplacent au grès du vent qui commençait à recouvrir cétte silhouette de part en part.

Il luttait pour sa survis, mais en vint. Puis il ferma c'est popière, le noir qui l'etreint comme un bon lit. Il s'endormia dans un sommeil bien mérité pour commencer ce nouveau voyage et long voyage que fut la mort. Cet silhouette qui avait tant lutte finissa recouvert par le desert comme sa dernière demeure.

Dans ce desert ou dans le temps la mer était là, ce desert ou les epave et les ruine d'un port ensevelie. Les dunes avait remplace les vagues et le sable l'eau. C'était une mer de sable, dont les graind de sable représentait les sentiment négatif, colère, haine, desespoire de tous les être mort si bien qu'il était surnomé le désert des mort.

SYLVAIN

La salle est une salle de sport, de tennis plus précisément. Il y a deux petits terrains de tennis côte à côte Ils sont séparés par un grand fillet. Le sol est bleu. A gauche des terrains il y a des ~~grands~~ petits gradins. Sur le terrain n° 2 il y a 2, 3 terrains de babminton. Le plafond est troué, à cause des balles de tennis qui sont envoyé trop fort. A droite il y a un petit placart entre les 2 terrains. Il fait jour, il fait beau et il fait ~~chaux~~ chaud.

JULES

Et malgré tout, rien n'arrivait à me réveiller. J'avais beau être au milieu de mes camarades avec le véluxe me bombardant le visage de photons, mon sommeil était bien trop lourd et profond pour que je puisse en sortir. Même si ma présence était revendiquable, la vie autour de ce corps vide continuait. Devant celui-ci le professeur continuait d'envoyer des rafales de vecteur et des roquettes de type algorithme protégeant son quartier général sobrement surnommé « tableau blanc ». Où les marqueurs, en fin stratèges, y préparaient leurs méticuleux plans. J'avais beau être sur la première ligne de front, j'étais le seul à terre sur cette froide et peu confortable table où j'avais juste eu le temps de dégainer ma trousse presque vide et mon classeur. Mes camarades de fronts étaient encore debout usant chaque gouttes d'ancre avec ardeur en vociférant de temps à autres quelque insultes à 2 inconnus envers l'ennemie dominant. Nous étions 35 et j'étais le seul abbattu, de toute façon je n'ai jamais voulu faire la guerre mais la MEN m'avait remit dans ce qu'ils appellent le « droit du minimum civil ». derrière nous les ordinateurs commençaient à beaucoup chauffer annonçant une vague de retrait vers eux imminente. Mes camarades se demandaient, entre deux coups de crayon, si il fallait me faire venir les infirmières de suites ou attendre la fin de la bataille afin d'éviter de les abimer pour « reconforter moralement les soldats » qu'ils disent. J'ai beau n'avoir jamais fini une bataille, je ne suis pas dupe. Et comme toujours les clairons du jugement dernier se faisaient désirées. Alors que je commençais à m'endormir, le professeur nous faisait découvrir les joies des schémas amateurs. Ainsi la tour Eiffel était réduite à un triangle, le stade de france à un cercle et la tour de Pise à un trait de biais.

3 NOVEMBRE

Alban absent

Consigne groupale 1 :

- L'orthophoniste: « *On va réfléchir ensemble sur les sentiments. On va faire une liste vous allez dire à quoi vous pensez quand on vous dit « sentiment. »* Elle s'approche du tableau pour écrire les sentiments que les jeunes vont énoncer.
- Jules : *La peur.*
- Fabien : *L'amour.*
- Nino : *Ça, c'est incontournable.*
- Sylvain : *La joie.*
- Nino : *Je ne m'y connais pas en sentiments.*
- L'orthophoniste : *Allez, faut te lancer. Tu ne crains rien, ici.*
- Nino : *Le désespoir, la panique, l'espoir.*
- L'orthophoniste : *La panique vient avec le sentiment de peur mais c'est pas pareil.*
- Jules : *Le désir.*
- Nino : *La jalousie.*
- Sylvain : *La colère.*
- Nino : *La haine.*
- Jules : *La pitié.*
- Nino : *Le dégoût.*
- Sylvain : *L'angoisse.*
- Jules : *L'incompréhension.*
- L'orthophoniste : *Je rajoute l'ennui.*
- Nino : *Le vide.*
- L'orthophoniste : *Est-ce que c'est un sentiment, le vide ?*
- Nino : *Oui, parce qu'on peut ressentir un vide en soi. Y'a plein de sentiments qui ne sont pas répertoriés. »*

Consigne groupale 2 :

- L'orthophoniste : « *J'aimerais que vous vous mettiez d'accord pour en choisir un. Comment on pourrait faire pour choisir groupalement ?*
- Nino : *Par élimination.*
- Jules : *On peut tuer les autres pour imposer son idée.*
- Sylvain : *On tire au sort.*
- L'orthophoniste : *Bonne idée, chacun d'entre vous va choisir un sentiment, l'écrire sur un petit bout de feuille blanche. Ensuite, vous le pliez et on va demander à Mme BIGUET, qui est neutre, de tirer au sort.*
- Nino plie sa feuille en 16.
- *C'est pour te faire remarquer »,* note l'orthophoniste en souriant.

Je pioche « la haine. C'est le sentiment que Nino avait choisi.

Consigne groupale 3 :

- L'orthophoniste : « *On poursuit le travail de groupe, vous allez créer un personnage ensemble.*
- Nino : *En dessin ?* (ses jambes tremblent)
- L'orthophoniste : *Non, vous êtes dans un groupe d'écriture.*
- L'orthophoniste : *Vous imaginez un personnage et on va ensemble essayer de le décrire, comme ce qu'on peut trouver sur une carte d'identité : nom, date de naissance, là où on habite... Quoi d'autre ? »*

- Jules : *Le numéro national d'identité.*
- L'orthophoniste : *Est-ce que ce numéro nous caractérise vraiment ? Qu'est-ce qui nous caractérise le plus ?*
- Nino : *Le sexe.*
- L'orthophoniste à Jules : *Très bien. Jules, tu choisis le sexe ?*
- Jules : *Une femme.* L'orthophoniste prend des notes au tableau.
- L'orthophoniste à Fabien : *Le prénom ?*
- Fabien : *Sarah.*
- Jules : *Gérard, c'est mieux.*
- L'orthophoniste à Jules : *Si on garde Gérard, alors c'est un transsexuel. Garde cette idée-là.*
- L'orthophoniste à Sylvain : *L'âge.*
- Sylvain : *28 ans. Ensuite, il faut calculer son année de naissance, elle serait née en 1986.*
- Nino imagine une date : *Ce serait le 7 janvier 1986.*
- L'orthophoniste à Nino : *Où elle habite ?*
- Nino : *Au Danemark. ».*

Consigne individuelle :

- L'orthophoniste au groupe : *« Maintenant, vous allez prendre une feuille et vous allez imaginer quel est l'événement qui provoque le sentiment de haine chez Sarah. Qu'est-ce qui lui est arrivé ? »*
- Nino : *Ça va être glauque.*
- L'orthophoniste : *Pas grave. Ici, tu peux. On est là pour contenir ce qui peut nous traverser la tête, nous paraît étrange ou compliqué. On en parle ensemble, ne t'inquiète pas. »*

NINO

Son père est mort quand elle avait 3 ans, elle Sa mère se remaria avec un autre homme qui avait un fils, à l'âge de 6 ans elle se fesa abusé par ce garçon qui ne la considérait pas comme quelqu'un de sa famille. Jusque A l'âge de 16 ans elle développa une certaine haine contre les homme le garçon. Un jour sa mère mouru du cancer c'était un jour de plus comme celui-ci, le vent frappait violamment les vitres. Le dernier mot que la mère lui disa : « Déchet » Elle déprimat pendant une semaines, Et un jour le déклик, elle rassembla l'étrange affaire et partit, elle appela le garçon pour un rendez-vous, lui y va croyant quelque chose, quand il arriva il n'y avait personnes une silhouette inquietante se dessina derriere lui et d'un coup un couteau de cuisines lui trancha la gorge delicatemnt pour qui a le temps souffrir avant de qu'il meure. C'était Sarah qui avait fait ça, on voyait un sourire se dessiner devant le corps ensanglanté. Puis s'enfuit de la ville avec le cœur léger où elle refesa sa vie sans oublier sont passé.

SYLVAIN

Sarah rentra chez elle après son travail ~~de prof.~~ Elle entra dans l'immeuble, entra dans l'ascenseur. Et ouvrit sa porte d'entrée. Elle entendit ~~du~~ un bruit. ~~Sa~~ Ca venait de la chambre. Devant la porte elle vit un sac. Elle l'ouvrit et découvrit le téléphone de son petit ~~copain copin~~ copin Antoine (rajouté en V). Elle regarda les messages et découvrit que sa sœur sortait avec ~~son petit~~ Antoine, prise de colère elle jeta le téléphone par la ~~fen~~ f fenêtre. Elle prit de l'argent et s'en alla au bar. Quelques verres plus tard Elle vit (rajouté en V) Antoine entré dans l'immeuble. Elle le suivit, Jusqu'à ~~sa~~ leur maison. Elle demanda à Antoine de ~~se~~ regarder par la fenêtre car le volet était bloqué. Puis elle le pousse.

JULES

Sarah avait beau avoir 28 ans, elle en paraissait 10 de moins. Elle avait la pale blondeur de ses cheveux ainsi que ses yeux si bleu que l'on s'y noyait. Rien qu'avec ces deux traits aucune personne ne voulait la vexer pour lui plaire et que si je m'attardais sur chaque détail qui pourrait plaire, j'y passerai une journée entière. Mais sous ces cheveux blond de la danoise se cachait quelque chose qui repousserait plus d'une avance. Son intelligence était loin d'être mauvaise mais cela d'un être réagissait beaucoup sur ces sentiments. Invitée par une copine lors d'une soirée elle fait la connaissance d'un home qu'elle trouvera séduisant jusqu'à ce qu'il lui raconte sa passion pour les cheveux et l'équitation qui va la conduire à le haïr.

17 NOVEMBRE

Tous présents

- L'orthophoniste : « *Est-ce qu'il y a des choses que vous aimeriez échanger avec le groupe ?* »
- Les adolescents répondent unanimement par la négative.
- L'orthophoniste : *Est-ce que vous vous souvenez sur quoi on avait travaillé la dernière fois ?*
- Jules : *Les sentiments.*
- Nino : *La haine.*
- L'orthophoniste : *Quels étaient les autres sentiments ? Vous vous souvenez ?*
- Nino : *Y'en avait une paye.*
- L'orthophoniste : *Ça va peut-être pas être les mêmes aujourd'hui.*
- L'enseignante spécialisée : *Et puis, Alban peut nous en apporter de nouveaux. »* (rappel : il était absent à la dernière séance)
- Alban : *Amour.*
- Sylvain : *Colère.*
- Alban : *Souffrance.*
- Nino : *Indifférence.*
- Fabien : *Pitié.*
- Jules : *Désir.*

- L'orthophoniste : « *Comment on fait pour en choisir un en groupe ?* »
- Jules : *Des combats de coqs.*
- Nino : *Pierre, feuille, papier, ciseaux. »*
- L'orthophoniste, réagissant à la proposition de Jules : *Ici, on ne se fait pas de mal, ni avec les gestes, ni avec les mots. Est-ce que l'un d'entre vous peut oser choisir ?*
- Pas de réponse
- L'orthophoniste : *Pas grave, on va tirer au sort.*
- Nino : *Ou bien tout le monde en choisit un différent dans le groupe et on fait 'pierre, feuille, papier, ciseaux', c'est moins ennuyant.*
- L'orthophoniste : *Vous êtes d'accord avec Nino ?*
- Fabien : *Oui, c'est bien.*
- L'orthophoniste : *C'est presque un combat de coqs (elle sourit) ; mais, la plume, ce sera pour écrire. »*

Alban choisit la souffrance

Sylvain choisit la colère

Jules choisit l'indifférence

Fabien choisit l'amour

Nino choisit la colère

Ils jouent à « pierre, feuille, papier, ciseaux » et c'est Nino qui gagne.

Consigne groupale :

- L'orthophoniste écrit « Colère » au tableau « *pour aider à penser* », dit-elle.
- L'orthophoniste : « *Le groupe va s'entre-aider pour trouver tous les mots qui nous passent par la tête quand on pense à la colère.* »
- Nino : *Insulte.*
- Alban : *Tromperie ou trahison.*
- Jules : *Bêtise.*

- Fabien : *Dangereux.*
- Sylvain : *Violence.*
- Nino : *Meurtre.*
- L'orthophoniste : *T'as raison, on peut théâtraliser.*
- Fabien : *Règlement de compte.*
- Jules : *Incapacité.*
- Alban : *Bruyant.*
- Nino : *Vengeance.*
- Jules : *Dispute.*
- Fabien : *Adversaire.*
- Sylvain : *Force.*
- Nino : *Insupportable. »*

Consigne individuelle :

- L'orthophoniste : *« Maintenant, on va faire un autre travail en gardant ça dans notre tête. Il y a des écrivains qui ont écrit des romans entiers de description, par exemple, de trajets. Vous, est-ce qu'il y a des trajets que vous faites ou que vous pouvez imaginer ? D'où on part et où est-ce qu'on arrive ? Ne le dites pas. Gardez-le dans votre tête. Est-ce qu'il y a des personnes, des bruits, des odeurs, des lumières ? C'est le jour ou la nuit ? J'oublie des choses ? Aidez-moi. Vous le voyez dans votre tête, ce trajet possible, réel ou imaginaire ?*
- Nino : *On a le droit de dire qui est le personnage ? Comment il est ? C'est indispensable, non ? Sinon, c'est un inconnu.*
- L'orthophoniste : *C'est toi qui décides, pour tes lecteurs, quand on va t'écouter.*
- Nino : *Si on choisit « il », on peut utiliser « lui » ?*
- L'enseignante spécialisée : *Oui, « lui », ça va avec « il ». »*

NINO

Lui, dont la mort a été volé et ressucité en objet maudit. La errance est son seul maitre. Lui qui marche de pas à pas sans rien éprouvé. Partout où il allait il se retrouvait au baus milieu de ses cadavres. Il continua même des centaine d'années plus tard, rencontrant des personnes le suivant, des amis, des camarades. Mais quand il se retourné pour regarder en arrieres comme toujours, il n'y avait plus personne tous mort. Se qu'il fut a maudire sa propre existence. IL continua voyant le des civilisations se modifier, les gens se massacrent pour des choses futile. Si loin sur se chemin maudit de desespoir et de colère infinie dont ceux qui si trouve esperent pouvoir mourir. Vous direr vous les mortel qu'il ont de la chance, mais quand on y reguarde mieux, on y voit l'enfer de l'infini. Il ne pouvait aimer mais tous ceux a qui il tenait mourrait devant lui. ~~Se~~ ~~sa~~ ~~vie~~ Il sera toujours seul quoi quil fasse. Se chemin en vivant se nourrissant de la folie et, la colère et du desespoir appelés l'imortalité.

SYLVAIN

Si Je ~~si~~ ~~parts~~ ~~parts~~ rendre compte à quelqu'un ~~c'est~~ car il m'avait trahi. Je prend ~~alors~~ une hache, je la ~~met~~ mets dans mon sac et pars pour le voir. Il ~~faisait~~ nuit mais je suis éclairé par la lumière des lampadaires et les ~~pha~~ phares des voitures. Sur mon chemin je ~~suis passé~~ passe devant un bar, ça sent ~~fort~~ l'alcool. Un peu plus loin, il y a un bruit de voiture, mais je continue mon chemin. J'arrive à sa porte ~~où~~ je donne ~~des coup de pied~~ violents coups. Il me reconnai. On s'insulte de tout les noms. Il ouvre la porte. Je ~~pris~~ prend ma hache et lui un fusil ~~et je~~ il tire dans ma jambe et je le tue. Et ensuite je brûle sa maison pour être tranquille.

JULES

A ce moment le bus arriva. Nous y montèrent tout les deux, moi, avec mon 2,23m ridicule et ma jupe d'un noir éblouissant, et mon ami, Spartacus, 1,80 au garrot et une robe rose à pois verts, couleurs banales pour un poney de la haute bourgeoisie. Une fois les billets présentés et installé dans nos siège en 0ème classe, cela se situe au dessus de la 1^{ère} mais pas trop non plus. Le trajet se passait plutôt bien en dehors du mal de transport inévitable. C'est au moment où Spartacus à commandé son sirop de chaise d'automne que tout s'est gâté. Lors de sa première gorgée il a commencé à pleuvoir des vaches, cela faisait un boucan pas possible* La pluie s'était intensifiée que le chauffeur a du s'arrêter, par précaution, pour installer son parachaton comme si il n'était pas assez en retard comme ça. Et mon voisin de derrière qui n'avait pas fini d'être lourd, à profité du comique de la situation pour glisser à mon oreille « sur place, s'il vous plait. » qui lui valu une douche de sirop de chaise de ma part dont Spartacus était déçu d'avoir payé son verre pour rien.

*Malgré le ~~boucan~~ vacarme je pouvais encore, malheureusement, entendre mon voisin de derrière qui commençait à m'aborder. Je n'ai rien contre le fait de me faire draguer, je trouve cela agréable même, mais j'étais dans un tel état d'énervement que j'ai laisser passer un magnifique « La partie de jambe en l'air se sera sur place ou à emporter ? » ce qui devait le remettre à sa place jusqu'à mon arrêt.

24 NOVEMBRE

Tous présents

Consigne groupale :

- L'orthophoniste : *« Aujourd'hui - on vous a déjà parlé du courant surréaliste – on va chercher, chez les écrivains, une contrainte littéraire. Des gens qui ont beaucoup réfléchi à l'écriture automatique sans réfléchir, ou bien, au jeu dans l'écriture, comme le cadavre exquis. On voulait vous proposer ce jeu ce matin. Vous allez commencer à écrire, puis vous cachez et vous passez à votre voisin etc. A la fin, ça fera une sorte de poème de groupe (deux jeunes ont déjà fait cela au lycée). Le but, ici, c'est d'essayer de faire quelque chose de groupal, entre vous. »*

L'orthophoniste lit les productions des jeunes. Voici quelques exemples :

« Pourquoi le vent souffle-t-il fort ? »

« Pourquoi les voitures roulent ? »

« Pourquoi les blessures du corps se guérissent-elles, alors que celles de l'esprit restent profondes ? »

Tous sourient.

« Pourquoi ceux qui sont différents sont-ils persécutés ou exclus ? »

« Pourquoi ton père t'a tué ? »

« Pourquoi la vie est répétitive ? »

- L'orthophoniste : *« Quel effet ça vous a fait d'écouter ça ?*
- Sylvain : *Ça fait sourire.*
- Fabien et Jules : *C'était amusant.*
- L'orthophoniste : *En tous cas, dans les questions, il y a des questions fondamentales. Est-ce qu'il y en a une que vous avez retenue ?*
- Fabien : *Oui, une que j'ai écrite : « Pourquoi les quartiers Nord de Marseille sont-ils dangereux ? »*
- L'orthophoniste : *C'est fondamental, pour toi, ça ? Et la réponse ?*
- Fabien : *Parce que certaines personnes souffrent de la société. »*

- L'orthophoniste : *Et toi, Jules ?*
- Jules : *« Pourquoi l'avenir se transforme en passé et pas l'inverse ? »*
- L'orthophoniste répond en lisant la réponse écrite alors que la question avait été cachée : *« Parce que c'est une façon de vivre ». C'est la question du temps, du déroulement. C'est comme : « Pourquoi ne glisse-t-on pas vers le haut dans un toboggan ? » Ici, c'est la question de la place : où est-ce qu'on est dans le déroulement du temps. »*

- L'orthophoniste : *Et toi, Alban ? Tu as écrit : « Pourquoi la vie est-elle répétitive ? » La réponse donnée ici, c'est : « Parce que l'homme critique tous ceux qui sont différents, par peur. » Vous savez, vous, pourquoi est-ce qu'on a l'impression que ça se répète ? Et-ce que c'est négatif ?*
- Alban : *C'est positif, autant que négatif.*
- L'orthophoniste : *Alors, pourquoi est-ce que c'est répétitif, à ton avis ?*
- Jules : *Ca se répète tant qu'on n'arrive pas à avancer.*
- L'orthophoniste : *Est-ce qu'il n'est pas important d'avoir des habitudes ? Ou bien : Est-ce qu'il est important de se laver les dents tous les matins ? Ou bien : Est-ce que c'est important de pouvoir se dire « stop », de se servir de quelqu'un qu'on aime bien*

comme modèle ; ou comme mauvais modèle ? Y'a plein de niveaux et comment faire pour éviter de répéter toujours la même bêtise, la même chose ? Qu'est-ce qui va me faire bouger ? » Elle propose différentes possibilités :

- *Se faire aider ;*
- *Dire « non » ou accepter ;*
- *Remuer dans les brancards ;*

En tous cas, ne pas être seuls ; se faire aider. C'est ce qu'on fait ici. »

- Fabien : *« Le travail aussi, c'est répétitif.*
- L'enseignante spécialisée : *Oui, comme le sommeil et s'alimenter.*
- L'orthophoniste : *Puis, quelquefois, on n'a pas envie de se bouger ; mais être obligé d'avoir certains rythmes, ça aide.*
- Sylvain : *La répétition, c'est comme un cercle qui s'agrandit de plus en plus.*
- L'orthophoniste : *Mais, parfois, on a envie de briser le cercle. »*

- Sylvain donne sa question fondamentale : *« Pourquoi le ciel est bleu ? »*
- L'orthophoniste lui répond : *Quand on souffre, est-ce qu'on mettrait la couleur bleue ?*
- Réponse de Nino : *Non, c'est plutôt le noir.*
- Fabien : *Ou le rouge, car c'est la couleur du sang. »*

- L'orthophoniste revient ensuite sur une remarque que Nino a faite précédemment. Il ne semblait pas trouver d'intérêt ou de sens à cette activité : *« Vous aimeriez proposer quelque chose, un travail écrit, ensemble ? Est-ce qu'il y a un travail que vous avez fait dans les semaines précédentes et que vous aimeriez reprendre ?*
- Fabien : *Moi, j'aimerais faire des poèmes où on peut dire tout ce qu'on n'ose pas faire.*

Les autres n'ont pas d'idée ou n'en expriment pas.

- L'orthophoniste : *Est-ce que la proposition de Fabien vous plaît ?*
- Réponse de tous les jeunes : *Oui, pourquoi pas ?*
- L'orthophoniste : *Ok, donc, Fabien, comment tu te verrais travailler le poème ? Sur la forme ?*
- Fabien : *Bah, avec des rimes, mais c'est pas obligé.*
- L'orthophoniste : *Il y a plusieurs manières de travailler le poème : avec des rimes, certes, mais quel démarreur on va donner ? Consigne individuelle : Vous allez écrire trois strophes d'une chanson, quatre vers, quatre phrases. Pour les rimes, c'est pas grave. On verra avec le dictionnaire des rimes si vous n'y arrivez pas. Et entre chaque couplet, une phrase, un refrain, on pourrait appeler ça un leitmotiv. Et puis, réfléchissez, en parallèle, à ce qui pourrait vous faire avancer ici, ou si vous avez des idées de travail en groupe.*
- Nino : *C'est trop difficile avec le refrain.*
- L'orthophoniste : *Est-ce que tu peux essayer de faire quatre phrases, déjà, avec ce qui te préoccupe ?*

- L'orthophoniste : *Est-ce que vous voulez qu'on travaille sur les rimes ?*
- Réponse unanime : *Oui.*

Elle va chercher deux dictionnaires pour trouver des rimes.

- Nino cache sa feuille et dit : *« J'ai autre chose à penser aujourd'hui.*

- L'orthophoniste lui demande : « *Qu'est-ce qui ne vas pas ? La semaine dernière déjà, c'était pas la forme. Tu veux qu'on se voie à la fin du groupe ? Tu veux en parler à quelqu'un ?* »
- Nino : *Non.*

L'orthophoniste lui donne alors quelques conseils sur la structure de son poème.

- L'orthophoniste : *Quelle est la conséquence quand on dit les choses, Nino ? Moi, je pense, en tant que soignante, que, mettre un mot sur ce qu'on ressent, ça éloigne et ça empêche la destruction.* » Elle regarde sa feuille et dit : « *Et donc, ce serait qui, le tueur ? (le texte de Nino parle d'un tueur.) Il y a beaucoup de sous-entendus, d'images, de métaphores dans ton texte ; mais, pour comprendre, c'est pas facile parce qu'on n'est pas toi. Peut-être qu'il faut éclaircir ces images là, pour que nous, le groupe, les adultes, on puisse t'aider ; pour que ça t'aide, toi aussi, que tu bénéficies aussi de ça, de cette mise à distance. Je vais t'aider, si tu veux bien. Je te laisse pas tomber, si tu veux bien. Par exemple : c'est quoi cette légende qui se poursuit ? Est-ce que c'est l'histoire d'une répétition ?* »
- Nino répond : *C'est les cadavres, la mort qui continue. C'est la légende de la mort.*
- L'orthophoniste aide Nino à préciser sa pensée : *Par exemple, ce bras, c'est le bras du destructeur ?*
- Nino : *Oui.*
- L'orthophoniste : *On pourrait mettre quoi à la place, pour préciser ?* » Elle prend alors dans le dictionnaire des synonymes et le compulse avec Nino ; mais, pour Nino, aucun autre mot ne convient mieux que « destructeur ».
- L'orthophoniste : *Mais, bon, comme avec le groupe, ici, on bâtit, on protège. On peut donc très bien parler de destruction, c'est pas grave, y'a le groupe pour protéger derrière.*
- Nino remarque le mot « annihiler » et décide qu'il remplacera le terme de « destructeur ».
- L'orthophoniste : *C'est qui le « te » ?*
- Nino : *C'est lui, le destructeur.* » A ce moment, il se rend compte que tout le monde entend sa conversation avec l'orthophoniste au sujet de son texte et lui dit : « *Chut, moins fort.* » »

NINO

Pouris : c'est phrase sont pouris

↓

Toi, le ~~destructeur~~ (annihilateur)
la legende se poursuit,
les mort s'ensuive,
ton bras imaculé du sangs

Toi la haine de ces choses qui tont tout pris
ton futur, passé, présent tu continues à marcher
Toi le dernier être dans cette prairie,
tu ne peux rentrer,
ni ~~de~~ ton ame se reposer

Toi fait de bois
sachant que le sang en attire d'autre,
que la haine engendre la haine
et toi piege a l'interieur
ne peut que detruire , tuer
et pourtant tu continues à t'accrocher
espérant pouvoir en sortir.
Et rentrer dans cet ancien cercle

JULES

Malgré la souffrance et la douleur
Tu me réchauffes toujours le cœur
J'ai beau avoir vécu toutes les guerre
Celle de la liberté restera toujours ouverte.

Et je reste là, seul, à travers les feuilles mortes

J'ai beau sentir une pâle odeur de renouveau
La grande toque la surplombe de caviard et de foie gras
Imposant un cycle de préparation infernal
Dont les ingrédients ont peur d'en sortir.

Et je suis toujours là, seul, entouré de compost

Ainsi l'arbre près de moi
Se nourit de tout ce compost
Qui lui permettra de produire plus de feuille
Pour ce nourrir de plus en plus

Et je finirai là, seul, au milieu de cette forêt, qui grandit à ne pas en finir

8 DECEMBRE

Deux jeunes manquent : Alban et Jules

Je demande aux trois adolescents qui sont présents s'ils peuvent résumer ce qu'ils ont fait la semaine d'avant.

- Fabien répond : « *On a fait des Haïkus sur ce qu'on peut ressentir sur le moment, sur nos rêves. Il explique ensuite, ce que c'est : C'est un poème de trois vers. Le premier a cinq syllabes, le second sept et le troisième cinq.* »
- L'orthophoniste : « *Est-ce que vous avez l'impression que ça vous sert, l'écriture ?* »
- Fabien : *Oui.*
- L'enseignante spécialisée à Fabien : *Tu l'utilises beaucoup, toi.*
- Fabien : *Quand j'ai envie d'écrire, je me sens mal, mais je me sens mieux quand j'écris.*
- Sylvain en réponse à l'orthophoniste : *Je sais pas, ça débloque, j'arrive à penser.*
- Nino : *Moi, tout ce que je fais, c'est de créer des histoires et de les dessiner. C'est tout.*
- L'orthophoniste : *Mais, le fait d'écrire, ici, t'y as déjà réfléchi ?*
- Nino : *J'aimerais faire des mangas, mais j'y arrive pas. Mieux vaut espérer que rien faire de ma vie. Tant que mes mangas sont lus, ça me va, même par une seule personne.*
- L'orthophoniste : *T'as envie de partager tes histoires. On peut faire le parallèle avec ce qu'on fait ici : se faire du bien en échangeant ensemble et en trouvant les mots.*
- Nino : *Dans les mangas, mes histoires, j'essaie de mettre une certaine morale dedans. Le problème, c'est que j'ai une grande mémoire. Je n'oublie rien. C'est ça le problème.* »

Sylvain et Fabien acquiescent de la tête.

- L'orthophoniste : « *On vous propose, aujourd'hui, un titre d'Haïku. Vous allez écrire quelque chose sur ce titre-là, sous la forme 5-7-5. On avait retenu le rêve, que Fabien avait proposé la fois précédente. (Consigne 1 :) Aujourd'hui, le titre c'est « Chose agaçante.* »
- Nino : *C'est un sujet débile. On pourrait mettre le titre qu'on veut ; tout ça pour ne pas écrire des choses qu'on ressent.*
- L'orthophoniste : *Tu voudrais écrire des choses que tu ressens ?*
- Nino : *Souvent, le type qui écrit autrement, différemment, en groupe, est hors-sujet.*
- L'orthophoniste : *Nous, on voudrait vous aider à penser autrement, à avoir d'autres points de vue. Vous avez déjà questionné vos grands-parents pour savoir ce qu'ils ressentent ?*
- Nino : *Pourrait-on changer de sujet ? SVP ?*
- L'orthophoniste : *Ta réaction est très forte, Nino. Sauf que Sylvain et Fabien ne comprennent pas trop. Donc, la chose agaçante, malgré ce que dit Nino, on va s'y attabler. Qu'est-ce qui est agaçant et comment l'écrire sous la forme d'un Haïku ? On se donne quelques minutes ? C'est rapide.* »

NINO

Chose agaçante

Tableau à cret

L'hurllement sortant

La poussière gênante

Le vert opaque

SIMON

Les gens qui se plaignent

Les gens qui crient tout le temps

Les gens qui poucavent

Les encadrantes ne commentent pas et passent directement au deuxième titre (consigne2) :
« *Choses qui font battre le cœur.* »

NINO

Chose qui font battre le cœur

Le organisme

La peur de ceux qui voie

La palpitation

Il dit, à propos de sa production : « *C'est pourri.* »

L'orthophoniste rétorque : « *On peut penser différemment de toi.* »

SIMON

Courir dans la nuit

On s'amuse et on rigole

Courir dans la nuit

Consigne 3 : « *Choses qui surprennent* »

NINO

Chose qui surprenne

Une Farce d'ami

Terrible événement

Surprise cruelle

SIMON

Lâché par mes potes

Je les ai toujours aidés

Je comptais sur eux

Consigne 4 : « *Chose mélancolique* »

- Sylvain : *Je sais plus ce que ça veut dire, « mélancolique ».*
- L'orthophoniste : *A votre avis, ça veut dire quoi ?*
- Fabien : *Être content d'être triste.*
- L'orthophoniste : « *Nino, tu es d'accord ?* »
- Nino : *Oui.* »

- L'orthophoniste : « *Ok, c'est parti, alors.* »

NINO

Chose Melancolique

Tristesse caché

~~Doux~~ voile noir très mélancolique

~~Mort annoncé~~

La dousce Brise des mort

SYLVAIN

Un mal pour un bien,

Tu frappes pour aller mieux,

La machoir, les buts.

- L'orthophoniste : « *Merci à vous. Maintenant, est-ce que l'un d'entre vous a un titre à donner ?* »
- Sylvain : *Non.*
- Nino : *L'écarlate.*
- L'orthophoniste : *Ça vous va ?*
- Fabien : *Je sais pas ce que ça veut dire.*
- Nino : *C'est là la problématique : quelle est cette chose écarlate ?*
- L'orthophoniste : *Ça vous parle ?*
- Sylvain : *Non.*
- L'orthophoniste, à Nino : *Est-ce que tu peux donner une définition ? Sinon, si tu ne peux pas (puis elle se ravise et dit : « si tu ne veux pas »), on va chercher dans le dictionnaire.*
- Nino : *C'est une couleur : rouge sang brillant. Bien sûr, quand le sang durcit, on n'a plus cette couleur là.*
- Fabien : *D'accord.* »

Sylvain hoche la tête.

Consigne 5 : « Choses écarlates »

NINO

Chose ecarlate

Le ruisseaux de sang

Les cheveux ~~euleur~~ écarlate

Splandite détruis.

SYLVAIN

Quell et cette chose écarlatte ?

Je n'ai pas d'idée,

Pour ce sujet compliqué,

Ça finit comme ça.

La thérapeute : « *Alors : « Choses qui apaisent ».* » (consigne 6)

NINO

Choses apaisantes
Des souvenir drole
La Famille réunies
Dessiner créer.

SYLVAIN

Fermer les deux yeux,
S'allonger et s'endormir,
Respirer à fond.

15 DECEMBRE

Alban absent

- L'orthophoniste à Jules : « *Comme tu n'étais pas là, on va te mettre au courant de ce qu'on a fait depuis la dernière fois. Qui veut bien lui expliquer ?* »
- Nino : *Des poèmes japonais.*
- L'enseignante spécialisée : *Sur les deux séances, d'ailleurs.*
- L'orthophoniste : *Comme on va continuer, j'aimerais que vous lui en parliez, des Haïkus.*
- Jules : *J'connais.*
- L'orthophoniste : *Ça représente quoi, pour toi ?*
- Jules : *Je sais pas.*
- Au autres, elle demande : *On en a fait quoi, nous ?*
- Nino : *Un peu de tout sur rien.*
- L'orthophoniste : *C'était pas rien.*
- Nino : *De tout ET de rien ! J'ai pas dit rien !*
- L'orthophoniste explique à Jules la forme de Haïku et précise : *Mais on n'est pas obligé d'être académiques non plus. On n'est pas rigides. Le principe, c'est : « Qu'est-ce qu'on ressent à un moment précis ? »* Elle lui donne ensuite l'exemple suivant : *Le titre, c'est Nostalgie et le poème :*
*« Parfums des chrysanthèmes
Il est bien loin mon village natal
Même si mon pays est ici.*
- Elle demande alors à Jules : *Ça va, Jules ?*
- Jules : *Oui. »*

Consigne 1 :

- L'orthophoniste : « *Vous aviez souhaité continuer les Haïku la semaine dernière ; donc, aujourd'hui, on va en faire, mais à partir de photos qu'on a prises sur Internet.* » Elle en sort une vingtaine, qu'elle étale au centre de la table. « *Vous allez en choisir une et, à partir d'elle, vous allez écrire un Haïku sur ce que vous évoque cette photo.* »
- Nino : *Pff... »*

Fabien se met debout pour mieux voir les photos étalées afin de faire son choix.

Les autres jeunes restent assis. Fabien choisit un jeune homme au visage impassible.

- Nino : *Ils sont tous pareils pour moi.*
- L'orthophoniste : *Qu'est-ce qu'on pourrait dire sur ces personnes ? Quand vous croisez des gens, vous avez des ressentis. On n'est pas neutres. Et vous, ça vous évoque quoi ?*

Nino et Sylvain ne se décident pas à choisir. Nino tremble.

Jules, lui, a fait son choix. Comme Fabien, il réfléchit avant d'écrire.

- Jules : *C'est 5/7/5 ?*
- L'enseignante spécialisée : *Oui. »*

Le rythme de l'activité semble moins soutenu que celui de la séance précédente et Nino est dans le refus. Alors que l'activité touche à sa fin, il n'a encore rien écrit. Sylvain, lui, a finalement écrit un poème ; mais je ne l'ai pas vu choisir d'image.

Etant assise à côté de lui, je regarde ce qu'il a écrit :

**Encore des Haïkus.
En plus d'une description d'image
J'aime pas ce travail.**

- L'enseignante spécialisée à Sylvain : *« T'as fini, Sylvain ? »*
- Sylvain : *Oui.*
- L'enseignante spécialisée : *T'as choisi laquelle ?*
- Sylvain : *C'est une surprise. »*

Alors que Nino se repose, bras enroulés autour de sa tête posée sur la table, Jules et Fabien terminent l'activité.

Sylvain lit son poème. Nino lève son pouce en signe d'approbation.

Rires et sourires des encadrantes en réaction au message de Sylvain.

- L'orthophoniste : *« Ça a le mérite d'être clair.*
- Sylvain : *On en a trop fait. Ça m'énerve. Pis j'aime pas travailler avec les images.*
- L'orthophoniste : *Ok. Comment on va faire, alors, aujourd'hui ? Car on a prévu de travailler avec les images...*
- Sylvain : *Après, y'en a peut-être d'autres qui aiment ça. »*

JULES a choisi le portrait d'une jeune fille :

J'ai beau sourire

L'obscurité m'envahi

Et pourtant je prie

Le manque d'argent

- L'orthophoniste : *« Derrière le sourire, il y a parfois de grandes tristesses. Tu crois que c'est un ressenti de tristesse dans ton Haïku ? »*
- Jules : *Peut-être mais c'était pas le but. Je voulais surtout respecter la consigne.»*

- L'orthophoniste à Nino puis à Sylvain : *« Toi tu dis « indifférence » et toi « j'aime pas ça. » Moi, ça m'évoque la question de l'Autre, regarder les autres et se mettre à leur place. Ça vous paraît trop difficile ? »*
- Nino : *Pas vraiment. C'est facile d'essayer de penser comme une autre personne.*
- Sylvain : *Oui, c'est pas nous-mêmes donc c'est plus simple.*
- Jules : *Objection ! »* Sa réflexion, suivie d'un silence puis d'un rire général a un effet théâtral. Se rendant compte que tout le monde attend la suite de son objection, Jules poursuit : *« Bon, faut que j'argumente : pour moi, notre manière de réfléchir va dépendre de notre expérience et donc on ne peut pas savoir puisque toutes les expériences sont différentes selon la vie de chacun.*
- Nino, un peu agressif envers Jules : *« Ça se tient, mais on peut copier. »*
S'installe alors une tension entre les deux jeunes.

- L'orthophoniste prend la parole : *« On ne peut pas être dans la tête de l'Autre, mais, ici, on voulait que vous imaginiez des histoires à partir de ces portraits. Ce que j'entends, c'est que vous avez envie de parler de vous. Mais c'est pas évident, ça. Donc, on peut essayer de prêter des ressentis à des personnes pour qu'on y réfléchisse ensemble.*
- Nino : *Réfléchir en groupe, y'aura toujours des objections.*

- L'orthophoniste : *C'est aussi ça, l'intérêt de ce travail : on va exprimer quelque chose de nous. Toi, c'est l'indifférence ; mais, pour les autres, ce sera différent. On a tous des manières différentes de voir, de ressentir.*
- Nino : *Un mot n'a pas toujours la même définition. Y'en a des multitudes selon la personne qui parle. Par exemple, « heureux », ce sera différent pour tout le monde alors j'accuse le dictionnaire de vouloir uniformiser et raconter des sornettes. C'est comme l'armée, c'est une forme de propagande : « Allez vous faire tuer pour votre pays. »*
- L'orthophoniste : *Je comprends, Nino, mais c'est la question du « Pourquoi vous êtes là ? ».*
- L'enseignante spécialisée : *C'est aussi se nourrir du point de vue des autres.*
- L'orthophoniste : *De toute manière, c'est intéressant, aussi, de contester, de faire des objections. Et toi, Sylvain, t'as bien dit que tu ne souhaitais pas imposer ton point de vue au groupe. Après, Nino, ce qui est intéressant, c'est la différence de points de vue sur une photo. Elle prend un portrait, le montre au groupe et dit : *Quand je regarde cette photo là, j'ai un ressenti qui sera différent chez chacun d'entre-nous parce qu'on est tous différents. Et puis, demain, j'aurais peut-être un autre ressenti et c'est pas grave car tout est en mouvement. C'est ce qu'on souhaite, nous, adultes, soignants, que vous vous mettiez en mouvement.* Elle illustre ses propos en demandant à chacun d'entre-nous notre ressenti sur la photo qu'elle montre. Il n'y a que des réponses différentes.
*Mais bon, tous ces visages c'est peut-être un peu compliqué. Peut-être que c'est une expression, une émotion que vous choisissez, plus qu'un portrait. Dans votre tête, c'est peut-être ça qu'il faut utiliser aujourd'hui.**
- Sylvain : *Ce qui me dérange un peu, c'est que c'est des personnes réelles et que je ne veux pas leur imposer une histoire.*
- L'orthophoniste : *Oui, mais là, on est dans le fictif. Imagine-toi au lycée, quelqu'un passe à côté de toi et te sourit. Toi, tu vas imaginer quelque chose face à ce sourire. Mais on peut tous imaginer plein d'histoires différentes face à ce sourire : qu'il nous est adressé, qu'il ne nous est pas adressé, qu'il symbolise la joie, le mépris etc. Et pourtant, on va lui prêter du sens. On ne sait pas ce qui est dans sa tête mais le sourire, lui, est réel et c'est toi qui va lui donner du sens et ce sera ta vérité à toi. On n'est peut-être pas obligé d'utiliser les portraits mais c'est pour aider l'imaginaire. C'est juste une aide. On va donc arrêter les Haïkus.*
- Nino joint ses mains et lève les yeux au ciel. Il est bien content.
- L'orthophoniste à Fabien : *Et toi ?*
- Fabien : *J'aime bien les Haïkus mais c'est bien d'arrêter aussi. »*

Consigne 2 :

L'orthophoniste : *« Alors on se concentre sur ce que vous ressentez aujourd'hui, une émotion. Vous y réfléchissez et vous la posez en mot sur une feuille, pour vous. Et, après, on vous proposera la suite. Ce mot, c'est que pour vous, c'est juste une aide à la pensée, à l'imaginaire. »*

Consigne 3 :

- L'orthophoniste : *« Maintenant, vous allez écrire un scénario par rapport à ce sentiment-là. Ce personnage a ce sentiment pour quelle raison ?*
- Nino : *On a déjà fait ça plusieurs fois.*

- L'orthophoniste : *Tu perçois ça comme ça ? Qu'est-ce que tu souhaiterais, alors ? Tu crois que c'est toujours le même sentiment que tu éprouves d'un jour à l'autre ? Que rien ne change ? Tu te rends compte qu'à chaque fois qu'on propose quelque chose, tu refuses ?*
- Nino : *J'ai été créé pour ça, c'est normal.*
- L'orthophoniste : *Alors, peut-être qu'il faudrait penser à ce qui te ferait du bien, toi, à ce qui pourrait t'aider. C'est important pour nous de savoir ça. »*
Elle reprend ensuite son idée : *« Le personnage qui éprouve ce sentiment : quelque chose s'est passé avant et y'a quelque chose qui va se passer après. Qu'est-ce que c'est ? Vous vous imaginez cette histoire comme une bande-dessinée. C'est bon, vous visualisez ? Vous pouvez raconter le scénario soit en partant de la vignette du milieu (ici et maintenant), soit en commençant par ce qui s'est passé avant, ou bien parce que va se passer après. »*

Les jeunes écrivent, sauf Nino qui se cache la tête entre les bras.

Sylvain dit qu'il n'y arrive mais il a trouvé son sentiment. L'orthophoniste vient l'aider.

- L'enseignante spécialisée : *« Et toi, Nino, t'as élaboré, dans ta tête ?*
- Nino : *Désolé, y'a plus de place.*
- L'orthophoniste rappelle à Sylvain : *Tu imagines une BD, des vignettes côte à côte. La tienne, c'est celle du milieu. C'est pour ça qu'on a parlé de scénario tout à l'heure. »*
Elle donne ensuite les mêmes conseils à Jules.
- A Nino : *C'est pas possible, pour toi, de faire ce travail là ?*
- Il détourne la tête et dit : *Trop de contenus.*
- L'orthophoniste : *Essaie, sauf si tu penses que c'est impossible, que ça sert à rien. Je trouve ça dommage, moi, de te priver de ça. »*

Après une dizaine de minutes, les jeunes ont fini ; sauf Jules qui gomme beaucoup.

- L'enseignante spécialisée : *« T'as presque fini, Jules ?*
- Jules : *Ouh là ! Non !*
- L'enseignante spécialisée : *Tu penses pouvoir finir bientôt ?*
- Jules : *Non, mais autant arrêter tout de suite, j'ai pas fini la première partie.*
- L'enseignante spécialisée : *C'est la description du personnage que t'as pas fini ?*
- Jules : *Euh... En quelque sorte, oui, en quelque sorte. »*

Entre temps, l'orthophoniste a vérifié dans ses dossiers ce qui a déjà été ultérieurement proposé au groupe. Elle a remarqué que le 13 octobre, l'activité était plus ou moins similaire mais sans photo. Elle le dit aux jeunes.

- L'enseignante spécialisée : *« Après, le ressenti du 13 octobre peut être différent de celui d'aujourd'hui. C'était il y a deux mois.*
- L'orthophoniste demande au reste du groupe s'il a la même impression que Nino. Les jeunes répondent par la négative.
- Elle dit à Nino : *Leur ressenti a évolué, tu vois. Tu peux peut-être travailler ça, même si seul un détail change, une toute petite chose qui a changé. Après, tu fais comme tu veux, c'est une proposition qu'on te fait. »*

L'enseignante spécialisée demande à Fabien si elle peut lire son texte. Il accepte.

Après ce que lui a dit l'orthophoniste, Nino a fini par écrire quelques lignes ; mais ne veut pas les faire lire.

Jules semble absent, songeur.

L'orthophoniste lui demande s'il veut encore un peu de temps ou s'il veut bien partager son texte au groupe ; ce à quoi il répond : « *Non, en fait, le passage tout seul, il ne veut rien dire.* »
L'orthophoniste : *Allez, il faut savoir prendre des risques. Ici, tu ne crains rien. On y va. »*

JULES

Le monde lui appartiendrait pendant 2h. Elle attendit ce moment toute la journée. Les cours, l'avenir, ses potes et même son copain n'auraient plus d'importance durant ces 2 h. Et pendant ces 2 h elle allait se sentir libre, au dessus de tout. C'est court 2 h, très court mais ça suffisait pour tenir une semaine qu'elle se disait . Les heures filaient et l'impatience se faisait sentir. Elle aurait bien voulu en parler à son copain, mais elle ne voulait pas prendre le risque qu'il ne comprenne pas. Pourtant elle hésite. Pratiquer avec lui serait génial mais elle ne voulait pas lui être perçu comme un monstre. Alors elle remet ça au lendemain, se satisfaisant de ces 2 h hebdomadaires.

- L'orthophoniste : « *Ça vous fait penser à quoi ?* »
- Nino : *Dictature, désolé !*
- L'enseignante spécialisée : *Ça dépend, moi je pense à la liberté.*
- L'orthophoniste : *Elle peut aussi transformer des choses pour elle, vivre des choses impossibles.*
- Nino : *Mais ça peut faire le malheur de quelqu'un à contrecoup.*
- L'orthophoniste à Jules : *Elle se sent comment, elle, ton personnage ? Elle est heureuse de ça ?*
- Jules : *Oui, elle va se sentir libre, mais fondamentalement, c'est pas bon.*
- L'orthophoniste : *Pourquoi ?*

Jules réfléchit mais ne peut pas donner de réponse.

- L'enseignante spécialisée : *C'est intéressant, ton idée.*
- L'orthophoniste au reste du groupe : *Ça pourrait être quoi, ce « mais » ? On dirait qu'elle est coupée du réel.*
- Jules : *C'est un peu ça, oui.*
- L'orthophoniste : *Elle a tout pouvoir sur le monde réel ?*
- Jules : *Pas seulement, elle va créer dans le monde réel mais c'est pas une dictature. Elle va se créer un monde en changeant les conventions actuelles.*
- L'orthophoniste : *Et après ? Est-ce que tout redevient comme avant ?*
- Jules : *Oui.*
- L'orthophoniste : *Elle en est triste ?*
- Jules : *Non, pas vraiment.*

Fabien, sollicité, ne sait pas quoi en penser.

Sylvain, lui, pense à un pacte avec le diable ; que le personnage touche le bonheur et qu'après, il retourne aux enfers. Il la voit comme un monstre.

- L'orthophoniste à Sylvain : *Alors, le monde réel est un enfer ?*
- Sylvain : *Non, pas vraiment.*
- Nino : *Dedans, y'a de l'égoïsme. Elle fait tout pour être mieux, au détriment des autres. Le malheur des uns fait le bonheur des autres. Mais rien ne se justifie.*
- L'orthophoniste : *Moi, ça m'a fait penser à la métaphore du groupe : deux heures pour créer. »*

SYLVAIN :

Les semaines passent et le tite en a marre il prevena sa famille qui ses cousins et de gens en gens et Nathan quand Nathan apprena ça il se senti trailli, deçu, rempli der rancœur il alla le voir pour s'expliquer. Et toute la famille du type voulait sa peau

Le lendemain Nathan voit le tite et ses frère, frapper au sol Ben. Nathan s'approcha de lui et dit qu'il n'a plus d'honneur, raquetter un plus petit, un plus faible, y a de mérite

L'orthophoniste : « *C'est la question de quand on choisit un ami, on prend un risque. Parfois on est déçu mais pas toujours. Certains risques sont bons.* »

NINO

- L'orthophoniste à **Nino** : « *Tu veux lire ?* »
- Nino : *Non, mais je veux bien le faire à l'oral, sans le lire. J'ai plein d'histoires de mangas dans la tête et je risque de les mélanger, c'est pour ça que je ne préfère pas écrire.* »
- Il invente alors une histoire au fur et à mesure, de manière très descriptive et détaillée et qui raconte l'histoire d'un gradé militaire qui part en mission avec son équipe. Je relève quelques mots et quelques énoncés : « *monstre* », « *vendeur d'armes* », « *l'armée* », « *sécuriser son escouade* », « *tout détruire* », « *il tomba d'épuisement* », « *tués d'une façon horrible* », « *seul* », « *ils le traitèrent de monstre* », « *comme quoi il n'avait pas le droit de vivre* », « *un monstre qui voulait juste vivre en paix* ».
- L'orthophoniste : *On dirait que l'autre moitié de son équipe n'a pas compris qu'il était là pour les protéger. Y'a quand même la question de l'incompréhension. C'est comme ça, parfois, dans un groupe.*
- Nino : *Et encore, la suite, c'est pas mieux.* »

05 JANVIER

Alban absent

Consigne 1 :

L'orthophoniste : « *Vous allez lister les événements de votre vie sous forme de frise, du début de votre vie, à la fin. En imaginant, aussi, votre naissance.* »

NINO

1997
2004
2003

JULES

1 Naissance 1997	3 1 ^{ère} console de JV 2002
2 Naissance 6. 1999	6 entrée au collège 2008
4 Naissance D. 2004	7 Sortie du collège Entrée au lycée 2012
5 Naissance E 2007	9 Entrée à Corbilo 2014
3 -1 ^{er} année de musique 2002	6 – 1 ^{er} argent de poche 2008
4- 1 ^{er} instrument 2004	8 – 1 ^{er} cours de conduite 2013
7 -1 ^{ère} copine 2012 (1 an)	
10- ma mort 2024	

Consigne 2 :

L'orthophoniste : « *On vous propose de faire un travail dans l'imaginaire, Vous allez devoir penser à une nouvelle que vous voudriez écrire. Vous, vous écrivez le résumé de ce livre, la 4^{ème} de couverture qui donne envie de lire. Vous vous demandez : « Quel roman je voudrais écrire ? Quel message ? Quel sujet ? Est-ce que c'est autobiographique ? Est-ce que c'est une fiction ? Est-ce que c'est une biographie ? »*

NINO

Fiction, critique. AXOS Memory

Nous suivent un jeune homme mort tué par ces compagnons et est porteur d'un pouvoir celui de l'oméga. Il ressuscite en faisant un marché avec dieu. Il sera comme un fantôme pour la société. Mais quel est la nature de se marché ? Anti-héros ou héros a vous d'en juger ? Son passé vous le découvrirer. Attention son regard et l'odeur de poussiere seront surement les derniers si vous en mêler de ces affaires. Vous découvrirer la corruption et les defaut d'une société.

SYLVAIN

La montagne des petites pierres.

~~Les petites pierres~~

Chaque personne a 2 sacs (~~devant et derrière~~), où l'on met des pierres plus ou moins grosses.
Si tu fais un petit peu de mal, on te met un petit caillou dans le sac, dans ton dos et on met une grosse pierre si le mal que t'as fait est immense devant et tu verras que chaque personne sera mort sous une ~~pierre~~ rocher

JULES

La goutte de trop

Se trouvant au milieu d'un monde
Qui lui semble absurde, elle lui fallait
Faire un choix. « La destruction
Amène à la création » était une
De ses phrases fétiches. Alors
Que faire ? Destruire le monde
Pour mieux le façonner ou alors
C'est elle qui devrait se détruire
Pour ce monde si incompréhensible ?

12 JANVIER

Tous présents

- L'orthophoniste : « *Alors, aujourd'hui on va proposer un cadre d'écriture, comme d'habitude. A moins que vous vouliez proposer quelque chose ?* »
- Les jeunes patients : *Non*
- L'orthophoniste : *C'est une nouvelle policière. On va commencer aujourd'hui. C'est une histoire courte. Quand vous l'aurez écrite, on l'imprimera de façon anonyme. Qu'est-ce que c'est, pour vous, une enquête policière ?*
- Nino : *Un truc impossible à faire. (Tête dans les bras)*
- L'orthophoniste : *Ne baisse pas les bras avant de commencer, Nino, laisse-nous le bénéfice du doute.*
... silence...

- L'orthophoniste prend un feutre, s'approche du paper board et dit : *Bon, une enquête policière, c'est quand il y a un événement. Y'a une enquête pourquoi ? On essaie d'y penser en groupe_? (consigne groupale)*
- Nino : *Un meurtre, ou vol*
- Alban : *Disparition*
- Nino : *Kidnapping*
- Fabien : *Braquage*
- Sylvain : *Harcèlement*
- Alban : *Viol*
- Jules : *Accident, mystère*
- L'orthophoniste : *Une enquête pour un mystère ?*
- Jules : *Je ne sais plus ce que je voulais dire, pourquoi j'ai dit ça.*
- L'orthophoniste : *Quel est l'événement mystérieux ? (elle écrit quand même la proposition de Jules : « le mystère »)*
- Jules ne répond pas
- Alban : *trafic*
- Jules : *attentat*
- Fabien : *règlement de compte*
- Sylvain : *dégradement d'objets*
- Fabien : *fusillade*
- Sylvain : *détournement*
- L'enseignante spécialisée : *abus de confiance*
- L'orthophoniste : *Sur plusieurs séances, on va essayer de monter cette enquête. Vous allez faire un choix d'événement dans la liste. Après, il y aura aussi une victime de cet événement. La première contrainte qu'on vous donne, c'est d'écrire la dernière page du journal de cette victime : qu'est-ce qu'elle a écrit sur cette page qui, d'ailleurs, pourrait donner quelques indices ? C'est les dernières heures avant l'événement : qu'a fait cette victime ? Il y a peut-être une date sur cette page ». (consigne 2)*

NINO : avant de lire son texte à l'oral, Nino dit : « *C'est merdique* »

Première ligne : langue imaginaire, dont les signes ne sont pas traductibles avec *Word*.

UNE FEMME

Avant-hier soir un vieux couples visitans la région a retrouvé la tête de la l'une des trois disparues il y a un mois. Et ce matin la police local a retrouver d'autre morceaux de corps. Les circonstanse et l'heure du décès sont encore inconnus. Ce qui laisse dire que la victime à été tué sauvagement. Ceux qui ont trouver le corps nous disent que l'agresseur ne pouvait pas suposer pas être humain, vu l'état des morceaux retrouver pour l'instant.

JULES

Il ne parvient pas à écrire. Il est « bloqué »

Consigne 3 :

- L'orthophoniste : « *La 2^{ème} page de la nouvelle, on a 20 minutes, c'est une personne qui découvre l'événement ou la victime. Donc, vous allez imaginer l'événement : qui va appeler la police ? Vous allez décrire cette personne contactant la police : une sorte de dialogue. Pourquoi elle contacte la police ?* »
- L'enseignante spécialisée : *Qu'est-ce qu'elle a vu ? Qu'est-ce qu'il y a ?*
- L'orthophoniste : *Ça peut être une main-courante : à telle date, telle personne est venue au poste. »*

NINO qui n'avait pas répondu à la 2^{ème} consigne, y répond maintenant :

5 /10 /15

~~Novem~~

~~Octobre~~

16 Aout 2015

Aujourd'hui j'ai réentendu cet rumeur comme quoi il se passerai des choses bizare dans la forêt. Sa atise mas curiosité plus je l'entend plus j'ai envie d'aller voir. se soir je pense y aller la nuit pour enfin calmer ma curiosité, 2 autre amis seront avec moi donc je pense que sa ira.

JULES

Il ne parvient toujours pas à écrire.

19 JANVIER

Tous présents

Consigne :

L'orthophoniste : « La 3^{ème} page de la nouvelle est : La police commence son enquête. Il y a des victimes et la police va dans la famille des victimes, les informe de la situation et les questionne. Vous, vous allez décrire cette rencontre entre la police et la famille – ou les amis – en tout cas : la personne à avertir. »

NINO

Aujourd'hui nous allons voir les proches de la familles, quand nous lui avons annoncé la tragédie les parents refusame de me croire, il criait : « ce n'est pas possible » ou « Pourquoi » Alors Je leur demandames se qu'ils ont fait le soir de la disparition : la mère était en train de dormir et le père en train de regarder la télé. Nous demandames de jeter un coup d'oeil aux journal de la victime. L Cela parlait d'une rumeur sur la forêt où elle a été retrouvé par Morceaux au point Nord a l'extrimité Nort, Sud, Est , donc la dernière partie du corps devrais etre a l'ouest, mais pourquoi a des endroit ou il serait facilement repérable, que dans la forêt ou il ne serait peut-être jamais retrouvé. Soit c'est une mauvaise blague, soit le tueur se fout de nous. Mais il reste encore é disparus. Je comprend pas.

JULES

Une fois rentré chez moi/nous, enfin comme vous voulez, je me rendis compte que celui qui m'appelais « mon petit arc en ciel de bonheur aux chocolat sucré » avec toujours un petit sourire, n'était pas présent et n'avais laissé aucune trace de quelconque passage. Alors je commençais à m'inquiéter. Après l'avoir appelé lui, ses copains et son patron sans avoir de bonnes réponses, j'appela la police par sécurité. Pour me détendre, je pris un bain bien chaud. En entendant frappé à la porte, je cria « Entre, c'est ouvert » ne voulant pas sortir de mon bain. Pensant reconnaître les bruits de pas de mon « canard sucré des îles paradisiaques d'amour », je lui cria « Viens me rejoindre dans le bain, l'eau commence à refroidir et j'aurais besoin de ton robinet pour faire monter la température ! » Rajouté après le premier jet : En me mordant la lèvre inférieure d'avance. Mes ardeurs furent calmés secs lorsque je découvri que mon invité malgré lui portait un uniforme bleu.

Rajouté après concertation avec l'orthophoniste. (il manque, en effet, l'idée de disparition) :

La demoiselle, contre toute attente, va apprendre que son conjoint a disparu. Après quelques questions dont les réponses ne feraist pas avancer l'enquête , le gendarme lui dévoile qu'un autre cas de disparition a été signalé.

37 Brumaire – 254

Après l'appel de Mme. B

Nous nous sommes mis en route au lieu de travail de son conjoint. N'ayant pas de nouvelles informations, nous nous dirigeons vers les bars de la ville pour vérifier qu'il ne s-y était pas rendu comme beaucoup de « disparu ». Une fois ceux-ci vérifié, il restait introuvable Nous priment alors l'affaire un peu plus au sérieux. Nous finiront par aller voir Mme pour allerz la questionner. Elle nous affirma qu'aucune dispute qui l'aurait poussé à s'en allé ne s'est produite, qu'il n'avait pas spécialement d'ennemies ou d'une suceptible double vie. Après lui avoir demandé des informations sur sa santé à lui et à elle, j'ai essayé de la rassurer comme je pouvais, avant de retourner au poste, pour voir si de nouvelles informations étaient tombés. Encore un échec. Mais pas total, une autre disparition a été signalé mais cette fois-ci d'une jeune fille...

26 JANVIER

Alban absent

Consigne :

L'orthophoniste : « *On est toujours sur notre nouvelle, mais à l'étape suivante. Aujourd'hui, vous allez devoir penser à « comment se termine votre histoire ? » J'imagine que vous avez la fin de l'histoire en tête. Vous allez relire ce que vous avez déjà écrit pour vous remettre tous les éléments en tête. »*

NINO

Aujourd'hui nous sommes allée à l'ouest de la forêt où nous avons retrouvé la dernière partie. Nous sommes allés voir l'ancien gardien de la forêt alors qu'elle était encore interdite enfin plus que maintenant quand nous lui expliquons il dit « leurs fautes, leurs colères après leur réveil ne partiront pas, c'est la fin pour elle, aucune chance. » Il nous raconta une légende à dormir debout comme quoi autrefois un dieu de la forêt aurait donné sa succession à un démon qui aimait cette forêt, mais qu'un jour les hommes ont commencé à s'attaquer à la forêt. Cela déclencha sa colère, il dévora et chassa les humains en représailles c'est alors que des humains téméraires construisirent sur la colline au centre de la forêt un temple et lui jurèrent qu'ils ne remettront jamais les pieds ici. Nous sommes donc allés dans le soi-disant temple et nous avons retrouvé les deux autres filles, affolées étant livrées à elle-même et sur le temple en ancienne langue. Ceci est mon dernier avertissement, sinon ce sera votre fin à tous.

Il prenait ~~faisait~~ ses victimes qui rentraient dans la forêt et les arrachait leur membre pour les dissuader.

Quand nous sommes sortis de la forêt une des filles dit : elle ... elle a dit pendant qu'elle était dans la forêt « que c'est chiant cet endroit, on devrait le raser, ça sera mieux... » c'est là qu'il est apparu. Un... vrai monstre ou démon

Nous avons tous maintenant trop peur pour nous y approcher, au + nous avons aucun suspect, ni alibi, rien.

SYLVAIN

Bonjour je suis l'auteur du hack de X. Je voulais vous apprendre que vous vivez dans mon monde, c'est moi qui vous ai écrit et imaginé. Ce monde n'existe que dans ma tête, et vous ne pourrez jamais rien faire **contre** ma volonté. Et pour mon bien, vous allez tous disparaître. Je suis maître de ma vie, et aussi de la vôtre. Vous suivrez ces dernières lignes. Plus jamais j'écrirai de journal et de médicaments.

JULES

Petit récapitulatif sur l'affaire débuté le 37 Brumaire -254. Madame s'inquiète de son mari qui tarde à rentrer. Après une interrogation peu fructueuse, le commissaire retourne a sa bureau avec une disparition sous le bras. Une fois arrivé On l'informe de la disparition d'une autre personne, cette fois-ci c'est une jeune fille qui s'est volatilisée. Après quelques autres disparitions, il parvient à localiser l'endroit où seraient probablement cachés les personnes.

Avec surprise nous apprenons que les enlèvements ont été causés par la jeune fille. Après quelques jours de tensions cette jeune fille fut abattu par les forces spéciales. Les personnes enlevés n'aurait apparemment pas portés plaintes. Nous attendons donc impatiemment les derniers détails que le comissaire nous fournira une fois les derniers problèmes administratifs réglé.

2 FEVRIER

Consigne :

L'orthophoniste : « *La dernière étape c'est l'article de journal, quand le rapport de police a été déposé et que le jugement a eu lieu. Vous, vous écrivez l'article avec les conclusions du jugement. Par exemple : M. ou Mme un(e)tel(lle) a été inculpé(e) et le juge a décidé de telle sentence. »*

NINO

Cela fait déjà 5 ans que l'affaire de la femmes demembré a été abandonné. Depuis ce jour la forêt à été interdite d'accès, d'après nos informateur cette acte serait liée a une légende comme quoi cette forêt aurait un gardien. Doit-on y voir un acte criminel ou de folie ? D'après moi après qui a entendu l'histoire et la légende je pense que nous pourrions y voir une justice derriere, si je devais l'appeler je dirai que c'est la loi du dieu de la forêt. En y pensant nous somme pareil nous déforeston des endroits et en conséquence feusont imigré ou éteindre des espèces. Je trouve cette histoire romantique, comme quoi le démon tomba amoureux de la déesse et de la forêt. Et comme quoi cet déesse donna sa vie pour protéger la forêt et que le démon prenna la relève. En tout cas c'est ce que je pense cher lecteur.

JULES

Texte manquant

SYLVAIN

Texte manquant

23 FEVRIER

Consigne groupale :

- L'orthophoniste : « Alors, aujourd'hui, on va essayer de vous proposer « la lettre ». Et on s'est dit : « A qui on peut écrire ? » Vous nous faites des propositions ?
- Nino : *Son testament*
- L'orthophoniste : *donc, là, on écrit au notaire ?*
- Nino : *Oui, même si ça s'adresse à la famille.*
- Fabien : *A sa petite amie, si c'est un couple à distance.*
- Sylvain : *Une lettre de motivation pour rechercher un emploi.*
- Jules : *A quelqu'un d'imaginaire.*
- L'orthophoniste : *J'hésite à l'écrire au tableau, parce que c'est trop vague pour ma liste. Ce serait qui ?*
- Jules : *Je sais pas*
- L'enseignante spécialisée : *Parce que, selon le destinataire, on oriente le contenu de la lettre.*
- L'orthophoniste : *Qu'est-ce que tu aurais voulu dire à ce quelqu'un d'imaginaire ? - Au groupe : On aide Jules ?*
- ...silence...
- Jules : *Une lettre destinée à quelqu'un qui n'existe pas. Pour parler, tout simplement. Sans qu'il n'y ait personne.*
- L'orthophoniste : *Donc, comme si on écrivait à soi, comme une page de journal intime...*
- Jules : *Oui, on peut dire ça.*
- Fabien : *A quelqu'un qui est en prison.*
- L'orthophoniste : *Alors, tu peux préciser ? Tu l'aurais connu comment ?*
- Fabien : *Bah... quelqu'un de ma famille. Ça peut être un frère.*
- Jules : *Une lettre de démission*
- L'orthophoniste à Nino : *Et toi, Nino ?*
- Nino : *A soi-même ou à une double personnalité*
- Sylvain : *Un ami.*
- L'orthophoniste : *Bon, c'est pas mal, ces propositions. D'autres idées ?*
- Jules : *Une lettre de menace.*
- Fabien : *Au Président, ou au maire.*
- L'orthophoniste : *Qu'est-ce qu'on peut vous proposer à partir de là ?*
- Sylvain : *Bah... écrire une lettre. »*

Consigne :

L'orthophoniste : « Vous choisissez le destinataire et qu'est-ce que vous avez envie de lui dire ? Prenez le temps. »

NINO

Salut et ouais, c'est encore moi puisque l'on a le même corps il y a que cette solution pour te prévenir où te parler. En ~~passant~~ pensent qu'on est si près et aussi si éloigner de l'autre. Ah la Ah la. Comme tu dois le savoir on est le 16 juillet, ta pas interet de faire le con et n'oublie surtout surtout pas que presque personne est au courant de notre situation. Bon, je te laisse la relève moi je vais bien roupiller. Allez passe une bonne journée.

Sayonara. ☺

PS : « évite de prendre mon pc se parce ta le tiens tu crois qu'on en a 2 pourquoi ? Interdiction de ramener ta copine et tes potes. »

SYLVAIN :

Sainte Terre, voici mon testament. Je souhaite être en centre dans la bouche de ses lâches, et de pus être écrasé par la dernière pierre. Frères, excusez moi du mal que j'ai pu vous (rajouté en V) faire. Les petits ne prenez pus exemple sur les grands, ne toussiez pas de la fumée. Papa maman, grace à vous j'ai compris tout ces sacrifices. Merci. Je dis adieux à tous ces lâches en jouant au brigant. Qui se mettent à dix contre toi, mais seul il change de trottoire.

Adieux à tout les autres enfoirés.

JULES

Mr Le président

Sachant mon départ de votre monde proche, je me permet de vous léguer ce qu'il vous revient. Ainsi lors de mon départ vous hériterez de toute ma colère, déception et incompréhension de votre monde. Vous vous amuserer peut-être à vous shooter mes cendre, mais celles de cette lettre, lorsqu'elles habiterons vos mains, vous enverrons vers un si mauvais voyage que le goût cuivré de mes larmes resteront à jamais sur vos papilles déjà embourbé d'oie gavé et du plus vieux sang de la terre. Mes arguments ne sont certes pas présent physiquement mais reste sensationnels. Si cela ne vous suffit pas écouter votre peuple, lui se seront les vitres cassées et les insituts brûlés qui deviendront ses arguments. Moi j'en ai déjà eu assez, mon départ étant proche je vais laisse les gens tout seul, pendant que moi je construirais mon monde des cendres des autres lettres.

4 MARS :

Alban absent

- L'orthophoniste : *« Après ce que vous nous apporté lors des dernières séances, on va vous proposer, aujourd'hui, autre chose : les hommes qui sont passés au millénaire, ont entreposé dans un container, des objets. Et le container sera ouvert dans 100 ans. C'est ce qui sera légué aux générations futures.*
- Nino : *Ces sujets-là et moi, ça fait deux. Le présent, c'est le présent. Passé, présent, futur, on fait tout le temps des conneries à toutes les époques. Je vois pas pourquoi l'humain devrait se souvenir d'une race aussi pathétique et stupide.*
- L'orthophoniste : *Et aussi de très très belles choses. Et si on les cherchait ensemble ? (travail groupal) : on les liste à l'oral ?* (elle prend un stylo pour écrire les propositions sur le paper board)
- Nino : *Les mangas, les jeux vidéo*
- L'orthophoniste : *Et toi, Fabien, tu mettrais quoi, toi, dans le container ?*
- Nino : *Un crâne ! Allez, faites les pillards, on va déterrer tout ça et tout revendre après au marché noir.*
- Jules : *Une perle de pluie*
- L'orthophoniste : *Et comment tu la mettrais ? C'est poétique mais comment tu ferais ? Moi qui suis très cartésienne, j'entends bien le côté poétique de la perle, mais, comment la recueillir et la mettre dans un container ?*
- Nino : *Dans 100 ans, on sera tous morts !* (il se gratte la tête et tremble)
- Nino : *Dans 1000 ans, on sera des fossiles.*
- L'orthophoniste : *Et si on analyse l'eau, dans 1000 ans, on trouvera quoi ?*
- Jules : *Du canard WC* (sourire)
- Nino : *Le journal avec la langue que j'ai inventée*
- L'orthophoniste : *Mais, une langue ne vaut que si elle est partagée par tous. (Elle parle d'un reportage qu'elle a vu au sujet d'une femme, dernière survivante en Terre de Feu) Si on est tout seul, on ne peut pas partager. Qu'est-ce que j'aurais souhaité que mes grands-parents me lèguent ?*
- Nino : *Rien d'utile, de toute façon.*
- L'enseignante spécialisée : *Ça peut être, aussi, quelque chose de joli, d'esthétique.*
- L'orthophoniste : *Ou une histoire, un manga, comme tu l'as dit. Fabien, tu penses à quoi, toi ? C'est important, pour toi, de léguer quelque chose, un héritage ?*
- Fabien : *Oui*
- L'orthophoniste : *Je l'ai dit de telle manière que t'as pas d'autre choix que de dire oui (elle sourit).*
- L'enseignante spécialisée : *T'aurais envie de mettre quoi ?*
- Fabien : *Je sais pas...* (silence)
- L'orthophoniste : *Cherche*
- Fabien : *J'arrive pas à chercher*
- L'orthophoniste : *On va t'aider. C'est quelque chose de totalement personnel ou quelque chose qui correspond à un groupe ?*
- Fabien : *Sais pas*
- L'orthophoniste : *Et, à ton groupe de copains, de musique ?*
- L'enseignante spécialisée : *Ça peut être l'une de vos créations, à plusieurs. De la musique, des textes.*
- L'orthophoniste : *L'idée de Nino, je la trouve excellente, parce que c'est vraiment la question de la langue. Par sa langue inventée, il laissera une sorte de « mystère »*
- L'orthophoniste à Jules : *Et toi, Jules, tu fais partie de groupes ?*

- Jules : *Je pense*
- L'orthophoniste : *Tu n'en es pas sûr ?*
- Jules : *Non*
- L'orthophoniste : *Bon, ici, c'est un groupe. Déjà, ça fait 1. Puis, t'as le groupe classe, le groupe famille... Y'a quoi d'autre comme groupe ?*
- L'enseignante spécialisée : *Tu fais du sport, par exemple ?*
- Jules : *Oui, du tennis*
- L'orthophoniste : *En club ?*
- Jules : *Oui*
- L'orthophoniste : *Donc, tu fais aussi partie de ce groupe.*
- L'enseignante spécialisée : *Et toi, Nino, tu fais partie de groupes ?*
- Nino : *Non, j'écris des mangas seul ; je suis scénariste.*
- L'enseignante spécialisée : *Tu peux rencontrer d'autres scénaristes sur le net.*
- Nino : *Non, parce que, sinon, on risque de me piquer mes idées.*
- L'orthophoniste : *Et tu vas sur le net pour voir ce qui se dit ailleurs ?*
- Nino : *Non, l'inspiration doit venir par soi-même. Faut y réfléchir soi-même. Moi, je suis scénariste, alors je crée l'histoire, les personnages, je suis un peu celui qui leur crée la vie.*
- L'enseignante spécialisée : *Et qui les dessine ?*
- Nino : *Je pense faire appel à quelqu'un. J'essaie de me mettre à la place du lecteur pour qu'il comprenne. J'essaie aussi d'accrocher le lecteur pour le faire réfléchir. Y'a des combats, bien sûr, on change pas le classique ; mais comme je suis très pessimiste, c'est forcément dramatique.*
- L'orthophoniste : *C'est pour divertir.*
- Nino : *Non, ça peut être aussi pour sortir du désespoir.*
- L'orthophoniste : *Là, tu nous donnes une raison : quelque chose qu'on a envie de partager, de donner : aider les gens à sortir du désespoir.*
- Nino : *Mais, j'ai tout le temps peur d'oublier mes histoires à cause de ma maladie. C'est pour ça que je me griffe le visage, pour pas oublier.*
- L'orthophoniste : *Comment faire pour ne pas perdre nos histoires ? Vous avez une idée, vous, les autres ?*
- Nino : *Mais, y'en a plein, d'idées. Je suis d'accord, mais c'est psychologique, pas rationnel. Je sais bien qu'on ne peut pas voler quelque chose qui est dans la tête.*
- L'orthophoniste : *J'ai une idée : tant mieux si on me vole mon idée. Peut-être que ça fera du bien à la personne qui la pique. Ta crainte, c'est plutôt de ne pas être considéré comme l'auteur de cette histoire ?*
- Nino : *Oui, je sais bien. D'autant plus qu'il y a déjà beaucoup de choses qui ont été explorées.*
- L'orthophoniste : *A partir du même matériel, chacun invente à sa manière.*
- L'enseignante spécialisée : *C'est ça qui est riche, on est tous différents.*
- Nino : *Oui, surtout chez les mangas, on s'inspire beaucoup de Fery tails, de légendes.*
- L'orthophoniste : *Tu veux dire que les mangas se fondent sur les mythes qui ont fondé la société humaine et qui font qu'on puisse vivre tous ensemble ? Alors, quels objets du quotidien on pourrait mettre, comme représentant de notre collectivité ?*
- Nino : *Un petit personnage de manga. J'ai peur de ne pas devenir mangaka.*
- L'orthophoniste : *Et toi, Fabien, quel objet ?*
- Fabien : *Un crayon, pour écrire ce qu'on ressent*
- Nino : *Le truc, c'est qu'à une autre époque, ça pourra être interprété différemment. Par exemple, dans le temps, c'était plus de la poésie et pas du ressenti.*

- L'orthophoniste : *Y'a le fond et la forme. On peut dire que, le fond, c'est le ressenti. Après, la forme peut changer, depuis les grottes préhistoriques et leurs dessins, jusqu'à aujourd'hui. Qu'est-ce qu'on peut laisser aux générations futures pour que ce soit plus facile ?*
- Nino : *Le truc qui, à toutes les époques humaines, va rester con.*
- L'orthophoniste : *Je ne suis pas d'accord*
- (Jules dort sur la table)
- Nino : *La guerre, elle, ne meurt jamais. Depuis que l'homme a découvert le don de tuer.*
- L'orthophoniste : *Oui, mais l'homme a aussi continué à créer, à donner la vie.*
- L'enseignante spécialisée : *Quel message, alors ?*
- Nino : *Arrêter d'être con. J'ai aucun espoir en l'humanité. Ça, c'est le boulot des humanistes. J'ai une façon différente de penser. »*

Consigne 2 :

- L'orthophoniste : *« Je vous propose, maintenant, de faire un travail sur une feuille. Fabien, qu'est-ce que tu aimerais écrire ? Tu as une idée, ou tu veux qu'on te guide ? Et toi, Jules, tu as une idée ?*
- Jules : *Non, j'ai juste envie d'aller aux toilettes. Je reviens*
- Nino : *Il est quelle heure, là ? J'ai pas mon téléphone.*
- L'orthophoniste : *Pourquoi tu veux savoir l'heure ?*
- Nino : *Ça donne un repère.*
- L'orthophoniste : *Bon, vous allez penser à nos ancêtres qui ont mis des choses dans un container. Il va être ouvert. Vous allez en sortir un objet et vous allez imaginer la personne qui l'a laissé et quel message elle a voulu laisser.*
- Nino : *On est obligés de le faire ?*
- L'orthophoniste (rire) : *Tu fais partie d'un groupe, Nino, alors il faut faire avec la contrainte.*
- Nino : *Je me vois mal découvrir un objet comme ça.*
- L'enseignante spécialisée : *Vous imaginez tout d'abord l'objet et, après, vous imaginez la personne.*
- L'orthophoniste : *C'est compliqué : qu'est-ce qu'on aurait souhaité trouver de notre arrière, arrière arrière grand-père ou grand-mère ? »*

NINO

J'ai trouvé dans le contener un bandeau avec marquer fight au milieu j'essayait d'imaginer quels genres de types pouvait porter ça : peut être un mec essayant de se battre contre sa peur ou jusque un bagareur. Je vois bien le mec simpliste se trimbalent avec se bout de tissu sur la tête pour faire costaud, la mode des durs d'antemps quoi, Il a du se mettre dans commerce du suchi...

Bon revenon au sujet.hm hm ce bandeau a du en voir de toute les couleurs y a même des tâches, attendre vous aller pas me dire que ça appartenait vraiment a un vendeur de sushi j'espère. (gribouillis)

En tout cas ce bandeau devait lui faire reprendre du poil de la bête.

JULES

Me voici cahier en main. Il était encore un peu poussières après sa sortie du container. Et ce qui m'a fait aller vers lui, et ce que je trouvais aussi merveilleux, c'est que malgré qu'il soit abîmé il était sous blister intact. Une fois de retour à la maison, je le regardais encore largué, Une étiquette sur la couverture marron de ce petit cahier avec un nom dessus, peut être un pseudo. Après l'avoir sortie de sa protection je fus pétrifié. N'osant plus briser l'intimité et les secrets de ce cahier. Peut-être était-ce un simple registre, ou alors le plan machiavélique de quelques mafieux communiste comme dans les fils. Ou bien encore le journal intime d'une jeune fille découvrant ses premiers sentiments d'amours voire ses premiers fantasmes et plaisirs charnels. Et puis c'était peut être plus que ça. Peut-être un guide menant à un trésor où sont entreposés toutes ces vies et celles des autres. Je n'en pouvais plus.

19 MARS

Alban absent

Pendant la première heure, suite à une remarque de Nino qui arrive en colère car il a eu une « mauvaise » note au bac blanc, les patients et les encadrantes parlent de la liberté d'expression ; de ce qu'on peut écrire ou pas dans une copie.

- L'orthophoniste : « *Est-ce qu'il y a un sujet donc vous aimeriez traiter, ce matin ?* »
- Fabien : *Oui, la liberté d'expression. On pourrait écrire là-dessus.*
- L'orthophoniste : *Très bonne idée. C'est ce qu'on vient de faire à l'oral ; mais passer par l'écrit, c'est bien aussi.*
- Nino : *Ben... le sujet, c'est quoi, alors ?*
- L'enseignante spécialisée à Fabien : *Tu peux redire, pour Nino ?*
- Fabien : « *Qu'est-ce que c'est la liberté d'expression ?* » » (consigne)

NINO

La liberté d'expression doit d'abord se baser sur la tolérance et les différences des gens, L'éducation actuel est une certaine entrave pour certains, elle impose dans certains cas la pensée et le ressentiment

Ce qui peu empêcher la tolérance, il y a aussi la religion qui a prouvé sa force de manipulation et de formatage de la pensée. Une vraie liberté d'expression ~~doit se~~ est faire avec des gens des personnes pensent et donnent sa propre pensée, sans que d'autre le critique ou le rejette, ce qui serait la vraie droit d'expression. Ce qui n'est pas le cas dans notre société où les personnes critique ou rejette cette pensée (ou pire). Il ne faut pas confondre le droit d'expression et le droit des armes parce que depuis toujours les armes ont été utilisé comme moyen de dissuasion envers les autres, soit pour les obliger, les asservir, etc,... Par exemple : la bombe nucléaire est un moyen de dissuasion (sinon on ~~ne~~ serait déjà dans une guerre atomique). En tous cas moi je n'ai jamais connu la véritable liberté d'expression, en tout cas je peux vous dire que mon point de vue sur le monde et les humains (ou autre) ne seras peut être jamais accepter en tous cas dans ce présent si, personne l'accepte.

Mister exclu 2015, « Revont de la vrais liberté d'expression. »

Signature

JULES

Prenant son crayon et Rajouté après le premier jet sa plus grande tête

Ramassant les déjections en épithète

Lolita reprend la marche vers sa future cage

S'isolant de ses lois lâches : elle continue son carnage.

Portant sur ses lèvres tout les malheurs du monde

les mâchants tel une chèvre, les crachants à la gueule du monde

30 MARS

Alban absent

- L'orthophoniste : « *Est-ce qu'il y a un sujet que vous aimeriez aborder ?* »
- Jules : *Non*
- Fabien : *Non*
- Nino ne répond pas. Il dessine.
- Fabien : *J'ai bien un truc, moi : « Qu'est-ce qui est utile dans la vie ? »*
- L'orthophoniste : *Comment traiter ça par écrit ?*
- Fabien : *On en propose plusieurs ensemble et, après, on en choisit un et on écrit dessus.*
- L'orthophoniste : *Je les écris au tableau ou est-ce que vous voulez vous déplacer pour les écrire vous-mêmes ? Nino, c'est possible de te déplacer ?* (Nino se déplace difficilement en raison de ses TOC)
- Nino : *Non*
- L'orthophoniste : *Alors, on fait tourner une grande feuille du paper board sur la table et vous écrivez dessus chacun votre tour. »* (Elle prend une feuille et la pose sur la table)

Consigne groupale :

- L'orthophoniste : « *Quels sont les mots qui vous viennent pour savoir ce qui est utile dans la vie ?* »
- Jules : *Manger.* (Puis il sort un rubicube avec lequel il joue)
- Fabien : *L'école*
- Nino : *Le problème, c'est que c'est très général, comme thème et que ça change d'une personne à une autre.*
- L'enseignante spécialisée : *C'est pas grave ; c'est ça qui est bien.*
- L'orthophoniste à Jules : *Est-ce que ton cube te permet de penser en même temps ?*
- Jules : *Oui.* Puis, il se lève et écrit « *réfléchir* » sur la feuille groupale.
- Nino continue à dessiner, il n'écrit rien sur la feuille groupale mais regarde ce qu'écrivent les autres.
- Fabien : *Rêver*
- Jules : *Dormir, vociférer*
- Fabien : *Un habitat*
- Jules : *Pleurer*
- Nino : *Histoire*
- Jules : *Il manque un « s » après le « i »*
- Nino rajoute le « s » à « *Histoire* »
- Fabien : *Le sport – avoir des réponses à ses questions*
- Nino : *Imaginer*
- Jules : *Vomir*
- Nino : *^ I I J i I I X S* (c'est sa langue imaginaire, dont il ne veut pas donner le code)
- L'orthophoniste écrit alors : « *groupe* » en disant : « *C'est la réponse à Nino, on a besoin d'échanger. C'est ton choix de ne pas partager mais c'est dommage.* »
- Nino : *Si vous saviez ce que ça veut dire* (rire sarcastique)
- Jules : *Mourir*
- Fabien : *Le savoir*
- Jules : *L'insolence*
- Nino continue à écrire dans sa langue imaginaire
- L'orthophoniste à Nino : *Tu as écrit quoi ?*

- Nino : *Quelque chose.*
- L'orthophoniste : *Bien.*
- Fabien : *Les armes, sauf pour tuer*
Jules se lève pour aller aux toilettes

- Nino à Fabien : *Explication.*
- Fabien : *Les armes qu'on a dans le cerveau.*
- Nino : *Hein ?*
- L'orthophoniste : *C'est une métaphore, une image.*
- Fabien : *Comme le savoir, c'est une arme.*
Jules revient

- L'orthophoniste à Jules : *Tu as besoin de quelque chose ?*
- Jules : *Non.*
- Fabien : *Les métiers.*
- Jules : *Tolérance.*
- Fabien : *Aider.*
- Jules : *Regarder.*
- Fabien : *La foi et la science.*
- L'orthophoniste à Nino qui est affalé sur la table : *Tu ne veux pas lever la tête ? C'est ce qu'a écrit Jules : « regarder ».*
- Jules se lève et écrit sur ce qu'a écrit Fabien : *Le foie et la science.*
- L'orthophoniste : *Tu as écrit sur le texte de Fabien pour changer son idée en ton idée, sans sa permission.*
- Jules : *Oui, le but, c'est de choquer.*
- L'orthophoniste : *C'est quel « foi » dont tu parles ?*
- Jules : *L'organe.*
- L'orthophoniste : *J'ai tendance à réagir à ça mais c'est peut-être à Fabien de le faire.*
- Jules : *Mais, ça se voit, son texte. On peut le lire encore.*
- Fabien : *Faut le marquer.*
- L'enseignante spécialisée : *Et en écrivant au-dessous ?*
- Jules : *Ça n'aurait pas eu le même effet : avoir les deux en même-temps.*
- L'orthophoniste à Jules : *L'idée de Fabien, c'est quelque chose qui lui est important et qui se comprend d'emblée. Par contre, LE foie ne se comprend pas d'emblée. Spontanément, je me dis que t'as pas le droit de faire ça. T'es dans l'espace de Fabien, tu empiètes dessus. Maintenant, ce qui est important, c'est qu'on réfléchisse à ça ensemble. Et toi, tu dis « bah, je sais pas trop ».*
- Jules : *Il fallait que la foi existe aussi, qu'elle reste. Même si on rajoute quelque chose.*
- L'orthophoniste : *Mais, tu comprends ce qu'on dit, là. Tu voulais choquer, et c'est une bonne idée de vouloir transformer les choses et les faire évoluer comme le fait le foie. Sans foie, on peut « vomir », « mourir » (elle reprend les mots qu'il a écrits sur la feuille groupale). Ça correspond bien à tous les mots que tu as choisis. Mais, pour Fabien, tu as mis le foie en lien avec les mots de Fabien et donc, il y a quelque chose qui peut délier les mots de Fabien. Là, on ne peut pas y mettre de sens. Peut-être que c'est souligner qu'on ne peut pas tout comprendre. »*

Consigne 2 :

- L'orthophoniste : *« On fait un écrit, maintenant. Vous choisissez un thème dans ce qui a été proposé.*
Elle réveille Nino qui dormait sur la table.

- Nino : *J'ai rien compris, je dormais.*
- L'orthophoniste : *Vous écrivez un texte sur ce qui est utile pour chacun d'entre vous, dans la vie, maintenant.*
- Nino : *Rien*
- L'orthophoniste : *Les histoires, c'est utile, pour toi.*
- Nino : *Je ne vais pas écrire tout un paragraphe là-dessus, c'est trop personnel. Pis, les autres mots, c'était pour déconner.*
- L'orthophoniste : *Si vous venez ici, c'est parce que vous avez des soucis. Nous, on essaie de vous apporter des moyens, « des armes », comme le dit Fabien. Pour toi, c'est les histoires. Et ce que disent les autres ?*
- Nino : *Manger, boire, etc. C'est un besoin depuis des millions d'années mais ça répond pas à un besoin maintenant. C'est évident.*
- Jules : *J'ai mis « vomir » aussi, c'est moins évident. Pis l'intolérance et l'insolence, avec Cro-Magnon, c'était pas si évident.*
- L'orthophoniste : *Les idées des autres, parfois, ça nous aide à penser. L'important, c'est d'échanger.*
- L'enseignante spécialisée : *Tu peux aussi rajouter quelques mots, si tu veux.*
- Nino : *Pas sur ce coup-là.*
- L'orthophoniste : *C'est pas grave. Peut-être que, ce dont tu as besoin en ce moment, c'est d'imaginer des histoires.*
- Nino : *Oui, mais ça fait trois mots, ça, pas un paragraphe.*
- L'orthophoniste : *Quand on imagine une histoire, on imagine le personnage central.*
- L'enseignante spécialisée : *Et les lieux*
- Nino : *Bah, déjà, je commence par la problématique de l'histoire, le héros, l'environnement etc.*
- L'orthophoniste : *Et, dans ta problématique, y'a un but à atteindre ?*
- Nino : *Bah... comme toute histoire. C'est surtout les critiques : celle de la guerre, par exemple. Ils ne font plus la guerre mais ils créent des pantins qui font la guerre à leur place.*
- L'orthophoniste : *On ne pourrait pas dire, par exemple, qu'écrire des histoires, ça sert à dire quelque chose, à se questionner, à être critique, à proposer des réponses ?*
- Nino : *c'est surtout une leçon de morale*
- L'orthophoniste : *Ça peut être utile pour soi et pour les autres, ça.*
- Nino : *Je ne vois pas de quoi vous voulez parler.*
- L'enseignante spécialisée : *Les histoires, ça peut aider les autres*
- Nino : *Logiquement, oui.*
- L'orthophoniste : *T'avais pas envisagé ça ? D'où l'importance de pouvoir échanger dans le groupe.*
- Nino : *Si*
- L'orthophoniste : *Tu pourrais essayer d'écrire là-dessus.*
- Nino : *Non, je crois pas.*
- L'orthophoniste : *C'est pas grave, ce sera pour une autre fois*
- L'enseignante spécialisée : *Tu le diras à l'oral...*
- L'orthophoniste : *Ou bien, tu peux l'écrire et le mettre dans ta pochette, ensuite. Sans le dire.*
- Nino : *J'aime pas qu'on touche à mes affaires*
- L'orthophoniste : *Même si tu fais confiance au groupe ? Ça doit être difficile pour toi...*
- Nino : *Oui, c'est comme les TOC. Je vais le dire à l'oral. J'ai une histoire dans la tête.*

- L'orthophoniste : *Peut-être que tu pourras travailler sur cette peur-là, de laisser une trace écrite. Peut-être que c'est une question de confiance en nous.*
- Nino : *Oui*
- L'orthophoniste : *Qu'est-ce qui pourrait se passer si tu nous faisais confiance, si tu laissais une trace écrite ? Nous, on ne te force pas. Mais réfléchis à si tu essayais de dominer cette peur. Est-ce que, quand on écrit, on dépose quelque chose de vital qui peut nous déposséder de notre substance ? Ou, est-ce qu'écrire, ce n'est pas mettre du sens, mettre du corps. Ça aide à « réfléchir », à « regarder », à « vociférer », à « rêver », comme l'ont dit Jules et Fabien. Ça aide à réfléchir. Toi, réfléchis à ce qui serait volé ou bien à quelque chose qui s'enrichirait, serait plus compréhensible pour toi.*

Jules s'endort. Son corps est penché. L'orthophoniste lui fait remarquer en lui disant que dormir dans le groupe, c'est une marque de confiance.

- Jules : *C'est pas parce que je dors que je me sens bien. Des fois, y'a tellement de stress que je m'endors.*
- L'orthophoniste : *C'est « couper »*
- Jules : *Non*
- L'orthophoniste : *J'avais la sensation, moi, que tu te sentais tranquille. Tu as fini ton écrit ?*
- Jules : *Bah... suis complètement hors sujet. Je ne cherche pas à y retourner, maintenant que c'est fait.*
- L'orthophoniste : *Est-ce qu'on peut dire qu'être dans le sujet, c'est accepter les règles du cadre ? C'est accepter. Est-ce qu'on peut dire que, ne pas accepter le sujet, c'est une manière de se rebeller ? »*

NINO

Nino, au final, n'a rien écrit sur le sujet, mais fait part oralement de ses idées :

Il parle d'un monde en guerre, avec des soldats artificiels qui vont au « casse-pipe » à leur place et qui sont tous fabriqués dans la même usine. Il s'agit « plus ou moins » d'une guerre nucléaire. Pour que ces soldats artificiels ne « désobéissent pas », ils ont « plus ou moins » une bombe à leur bras. Nino parle ensuite d'une « lui », tireur d'élite dont l'escadrille s'effondre, ravagée. « Y'a plus d'air, plus rien. Ils se font laminés par une autre équipe et « lui » tombe dans une falaise. »

JULES

Ainsi je m'exprime de la façon suivante. Clair, utilisant des mots compliqués pour me la péter et peut-être de façon pertinente et d'une insolence qui ferait vomir quelques défenseurs de la mauvaise foi. Vociférant mes idées comme un colonel apprenant le respect à ses frères soldats, comme un ~~vieux~~ capitaine pirate gueulant ses ordres manquant de régurgiter son œil de verre de son orbite. Comme un orteil rentrant dans l'eau du bain beaucoup trop chaude. Mes arguments ne sont certes pas évocateurs, d'une grande sagesse mais restent d'une pertinence qui rivaliserai avec la magnificence d'une mangouste enflammée.

27 AVRIL

JULES

Manque le début du texte qui seulement été oralisé.

Une fois récupéré, ils ramenèrent le carton chez l'un d'eux. Pour exaucer un vœu, il fallait mettre de l'eau sur le carton et, plus le vœu était gros, plus il fallait mettre de l'eau.

Ecrits de Sylvain 2013/2014

9/12/13

Sur un album de famille il y avait plusieurs photos : la première c'était la naissance de mon premier frère. Cette photo n'était pas intéressante car il dormait, il était juste dans un berceau d'un hôpital entrain de dormir. Un peu plus bas à droite c'était la naissance de mon autre frère, il semblait calme mais ne dormait pas car il avait les yeux ouverts ? Une photo plus haut il y avait le mariage de mes parents ils étaient en blanc ils étaient tous les deux entrain de sourire.

Sur cette photo il y a 8 personnes c'est une photo de famille. Sur c'est 8 personnes 7 sont assises sur un canapé gris au motif rouge 3 personnes sont assises sur le dossier. La personne debout est semblable ~~inquiet~~ inquiète, c'est une jeune mère, pas très grande et elle a les cheveux bruns. Les personnes assises sont des jeunes et ils sont ~~inquiets~~ tristes derrière le canapé il y a un tableau sur ce tableau il y a une rivière qui coule. La mère portait un pull violet et un gant. Elle a l'air d'avoir froid même si derrière elle il y a un chauffage. C'est sûrement l'hiver car tout à gauche il y a une partie du sapin de Noël. Mais la mère paraît très fatiguée et Mais sur cette photo il manque le grand-père qui ~~avec~~ porte un ~~plus~~ pull marron à rayures bleu foncé et un pantalon de travail gris avec des taches de couleur rouge, jaune ... il n'est pas sur la photo car il peint une porte en plusieurs couleurs

Sur la photo il y a derrière une date : Le 20 décembre 1905. Devant il y a le profil d'une personne qui doit avoir surmonté une barbe et un chapeau melon. Sur la photo il n'y a que son buste. Le profil est en noir et derrière lui il y a une bibliothèque ~~avec~~ remplie de livres. Cette photo est en noir et blanc. Il y a aussi un peu de carrelage en petits carreaux à côté de ses ~~larges~~ épaules. Et à sa droite, il y a une petite table où cette personne peut lire, il y a même des bougies.

~~La personne~~ Il a sûrement dû faire la guerre de 1870 car il y a sur cette table une croix de fer allemande. C'est sûrement un héros de guerre et sur le mur devant la table il y a un cadre ou c'est illisible de voir ce qu'il a dessus.

Avec la photo il y avait un journal et où il y avait un article avec une personne qui lui avait le même profil que la photo. L'article racontait : qu'il avait avec une hache détruit la porte ou était emprisonné des esclaves et les avait secourus. Après la guerre, il leur rendit leur liberté. Et à sa mort ils s'étaient rendus tous à l'enterrement de cette personne. Au-dessus de l'article cette personne il y avait sa photo il était plutôt grand, il avait une barbe noire et de longs cheveux noirs, il était vieux et il avait un tube de dentifrice à la main.

3/11/13

Dans une petite ruelle sombre, y vivait un SDF. Cette personne était assise avec un carton devant lui, qui disait : « Un pourboire SVP ». Il était musicien, il jouait de la guitare. Il portait des vêtements un peu sales et bien habillés, il avait aussi une barbe mal rasée et les cheveux un peu longs. Et il posa un chapeau devant lui. Puis un pessimiste arriva et l'entendit : Quelle dommage que aucun producteur ne passe par là ou soit près à l'entendre. Ça a pas d'avenir. Il posa quelque pièce et s'en alla. Le lendemain tôt le matin un optimiste arriva et l'entendit : Quelle musique. Dès qu'un producteur passe il l'enbocherait, il va bien en avoir sûrement bientôt. Ça c'est l'avenir puis parti. Et le soir quelqu'un arriva mais l'écouter et l'emmena dans une maison de disque.

23/01/14

Sur une falaise, au bord d'une plage, j'~~ai~~ étais assie regardant l'eau des vagues contre le sable. Puis il arriva, il était sur un tracteur jaune et rouge. Il avait ~~de long cheveux~~ des cheveux mi-court blanc, il avait ~~les yeux~~ œil vert ~~mais~~ car il manquai un œil il n'avais pas de nez et on ne voit presque pas ses oreilles. Il avait des lèvres fines (basculer les 2 mots), il avait entre 30-45 ans. Il était habillé avec un gean's ~~noir~~ rouge et un T-shirt vert et il avait des bottes. Il semblait heureux du moins d'après son visage. Son tracteur avançais en laissant derrière lui de la fumée bleu en forme de triangle. Dans son tracteur il se tenait droit. Il était un peu intriguant. En effet car il fesait des courses de tracteur.

03/02

Eté 1716, Marie avoue a John qu'elle est enceinte. Mais malheureusement pour eux ils sont très pauvre alors John et Marie se lancent dans l'aventure de la piraterie
Que diriez-vous ~~Et~~ si les pirates ~~étaient~~ sont fous et le capitaine ~~était~~ s'appelle Barbe noir ?
~~Comment va naître l'enfant ?~~ Entre alcool et amour. Et que va devenir l'enfant ?

17/2

Hiver 2009, Moussa, un enfant de 9 ans entend tout les jours sa mère pleurer et son père crier. Un soir, il trouva un livre, où, il dévoile toute sa vie, ses sentiments face au racisme des gens et de la société, et ses envies.* Mais 2 mois plus tard, la police toqua à la porte des parents
*La semaine après Moussa disparai

~~John~~ m'appelle Sylvain c'est ma mère qui là choisie, je ne sais pas pourquoi ou que c'a veut dire.

24/2/14

Tout les jours, je subis la même vie.
En tout premier, je me lève très tôt le matin, depuis
15 ans et je viens dans avoir 20. Le second point est tout à fait horrible, les supérieurs qui s'énervent pour me payez moins : « tout ça me donne envie de vomir ». Le troisième est vraiment très chiant, les impôts et le propriétaire jamais content. Le quatrième est facultatif, ma femme qui à chaque SMS menace de se suicide. Et le cinquième et dernier point, c'est le pire de tous car à chaque fin de journée c'est retour à la case départ.

17/3/14

Gabriel est un homme de 27 ans. Il a les cheveux court, brun et raide (une flèche pour inverser brun et raide). Les yeux marron, est grand et d'un poids svelte.
Avec son regard paisible il est calme et pasitiant. Il est ~~écrivain~~. Il vit seul avec sa fille Caroline mais il est entouré d'amis
Et sa devise c'est : l'argent ça ~~vien~~ va ça vient, mais quand ça vient, ça va.
Gabriel est écossais, ses parent son de Pays de Galle Tous les jours il a une tenu différente qui fait de lui un peu maniaque.

12/5

Angela dit

- Pourquoi vous ne me l'avez pas dit ? En s'adressant à ses parents.
- quoi donc ? Répond Colette
- Oh ! Rien, c'était juste pour savoir si vous me cachiez quelque chose.
- Ah ! OK, bonne appétie !
- Merci toi aussi, maman.

23/6

C'est à Lille où Alexis m'a donné RDV. Là bas, personne me connaît, et je connais personne. Il m'a donné se RDV pour se voir. En effet on était ami depuis l'enfance. Mais ça faisait depuis 2 ans que l'on ne s'était pas vu à cause du travail. Ça fait très plaisir de voir un ami. Je suis parti en voiture pour y aller, pas de problème jusqu'à la, Mais ... je ne sais pas où aller, il m'a donné juste l'adresse. ~~Donc. Je demande à un passant. Puis il m'indique la direction. 10 minutes plus tard nous étions arrivés.~~ Perdu, j'avance tout droit J'arrive la place. Puis, devant un café. Il y a un passant qui se promène. Et je lui explique mon problème. Gentillement il m'indique la direction. En moins de 10 minutes. J'arrive chez Alexis.

30/6/14

Qu'est-ce que vous n'aimez pas faire mais que vous êtes quand même obligés de faire ?

- Allemand
- Me lever tôt
- Réparer ordinateur/console
- Attendre le ~~tour~~ car
- Me relire quand c'est mal écrit.
- Faire plusieurs fois la même chose.
- Faire une faute ~~est~~ et de ne pas pouvoir l'effacer parce que je n'ai pas d'effaceur.
- Développer un sujet qui m'intéresse pas.

Ce qui m'énerve le plus chez les garçons.

- violents
 - Harceleur
 - égocentrique
- } par rapport en 4^{ème} n° 1

- incontinent
 - blagueur
 - Patétique
- } par rapport à qqun

- ~~- Lâche~~
 - ~~- narcissique manipulateur~~
 - intelligent
- } par rapport en 4^{ème} n° 2

- lâche
 - ignorant
 - simulateur
- } par rapport en 4^{ème} groupe

Cette personne est violent car ~~il a voulu se battre et c'est chose faite~~. Il est aussi harceleur parce qu'il m'a embêter. Et il est aussi égocentrique car quand on était ami il ne parlait que de lui. Bref je l'aime pas.

Cette personne est intelligent car il sait se qui est mal et comprend les gens. Il est également manipulateur car il profite de son intelligence pour arrivé à son but. Et il est aussi narcissique car il pense être le plus parfait.

Bref je le hais.

Cette personne est inconscient car il connait pas les risques pour faire rire les gens et il est pathétique car il fait n'importe quoi. Bref je l'aime bien.

Hugues Delacroix né en 1915, il se marie en 1937 avec Bernadette Drandy. Hugues à fait la 2nd guerre mondiale avec Bernadette et son fils Gérard qu'il veut protéger plus que tout. Vers 1944 il est blessé à sa jambe droite et capturé quelque temps plus tard. En 1945 Il est délivré et part vivre en Allemagne.

Pauvre, il part pour voler de la nourriture, mais, arrêté, il va en prison. Pendant son séjour en prison le mur de Berlin se crée. Hugues est du côté des soviets et Bernadette et Gérard sont de l'autre côté. Lors de la destruction de ce mur Hugues est libéré et rejoint le côté libre. Sa famille était déjà retourné en France. En 1964 Il retrouve seul en France car sa femme est morte et sa fille qu'il n'a pas connue est décédée. 3 ans plus tard il va au mariage de son fils et de Joséphine, puis un an plus tard il est grand-père. Sa petite fille, Sarah naît en 1968. Et c'est en 1980 où il est mort, lors d'une

Régis Volet, né en 1984. Il eu une enfance paisible avec ses Parent Sarah et Jean Pierre. Tout allait bien pour lui, il aimait aller voir les amis hypies de sa mère. Même si son père s'était pas encore ça. Jusqu'au jour où à l'âge de 9 ans fut renversé par une voiture. Après 15 jours de d'hospitalisation /il/ fut sauvé mais stérilisé du même moment. Puis en 2003, il eu le bac et décida d'arrêter les études. Son père en colère le chassa de chez lui. Pendant un mois il viva chez ses grands parents, Gérard et Joséphine. Malgré tout il trouva un travail, mais démissionna pour toucher le chômage et devenir alcoolique. Avec ses potes dans la drogue il décida d'aller cambrioler une maison. Soudain et drogué, il ne mit pas beaucoup de temps à se faire remarquer. Puis la police arriva pour l'embarqué. Il eu 7 ans dont 5 avec surcité

PHOTO/PORTRAIT

Benjamin est un homme de 35 ans. Il est plutôt grand, et plutôt maigre. Il a la peau noire, porte des cheveux noirs, ~~(et la vie)~~ et voit la vie en noir. En effet, depuis la mort de **son** fils, il oublie de vivre. Avec courage et volonté, il fut capitaine d'un bateau. Mais il fut coulé dans l'eau, lors d'un combat mal mené. Impossible pour lui de vivre en Europe, Tout ça car il est né (~~(em)~~ **em**) **au** Maroc.

Impossible pour lui de vivre au Maroc, Tout ça car il ~~est venu~~ a vécu en Europe (~~Aujourd'hui~~ **Aujourd'hui**, il vit seul dans les Antilles, car il n'a plus de famille. Plus d'amis. Un jour je lui est demandé, comment ~~(t'est-tu sorti)~~ ? c'est-il sorti . Il m'a fait un sourire, « Oublies le passé pour avancé. »

2. ENTRETIEN AVEC LE PEDOPSYCHIATRE DU CATT

Comment l'idée du groupe avec ces jeunes est-elle née ?

5 Elle est née de manière un peu intuitive. Souvent, les choses se créent sur les opportunités, c'est-à-dire qu'on a un peu l'idée en tête et puis arrive un moment où c'est possible et où on a une conjonction à la fois de l'équipe qui est prête à le faire, des patients – parfois, ce n'est pas aussi simple que ça : on peut avoir des idées en tête et les patients arrivent avec d'autres pathologies ou d'autres besoins que ce qu'on attendait – et puis un arrière fond où on a ça dans la tête et où on se dit que ce serait bien.

10 La base c'est qu'on n'avait pas beaucoup de choses pour des très grands. On avait des groupes pour des très grands mais plutôt des jeunes qu'on connaissait depuis l'enfance, avec des psychoses infantiles, des troubles autistiques, comme le groupe du mercredi soir ; mais on avait peu pour des jeunes lycéens qui n'étaient pas des patients qu'on connaissait depuis leur petite enfance et aussi avec des pathologies qui tirent plus vers le registre de la pathologie
15 adulte comme la schizophrénie ou les troubles de l'humeur. Du coup, on avait essayé de mettre certains de ces jeunes-là ponctuellement dans des groupes comme celui du mercredi soir, par exemple, et ça n'avait pas marché. On avait fait une expérience qui avait été vraiment difficile avec un jeune qui était plutôt sur un registre schizophrénique, très persécuté, et on l'avait mis avec nos patients qu'on connaissait bien, autistes avec un bon niveau, et ça ne
20 l'avait pas du tout fait : il était complètement persécuté par les autres, méfiant. Bref, ça n'avait pas fonctionné.

Cependant, on avait quand même des besoins, même si on n'a pas énormément de jeunes avec des pathologies où on peut penser à une évolution vers une psychose adulte, à une évolution vers la schizophrénie, mais on en a quelques uns, quand même, et ils sont compliqués à
25 prendre en charge. Donc j'avais toujours en tête l'idée qu'il faudrait pouvoir proposer du groupe aussi à ces jeunes-là.

Il y a eu l'arrivée aussi de Madame X²⁸⁵, ça c'est le côté opportunité. On a travaillé avec l'Education Nationale, on a discuté ensemble sur ce qu'on pouvait lui proposer et l'idée qu'on avait c'était qu'à la fois elle fasse son métier d'enseignante dans des groupes, seule, très
30 orientée sur le scolaire, sur la classe ; et aussi de faire des choses en co-animation. Et, en fait, on a vite identifié deux populations – mais là encore, ça s'est fait de manière un peu intuitive : d'une part, tous nos petits collégiens qui font des bêtises à l'école, plus ou moins performants

²⁸⁵ L'enseignante spécialisée qui co-anime le groupe avec l'orthophoniste

scolairement, mais surtout pas très adaptés sur le plan comportemental au collège. Ca, c'est plutôt le groupe du mercredi où Mme X travaille avec Mme D qui, elle, est éducatrice
35 spécialisée. Là, elles travaillent autour du scolaire, sur comment on se tient et sur l'envie d'apprendre.

Et, d'autre part, il y avait l'idée de ces grands qui avaient des besoins mais plutôt du côté de l'expression, du soutien à la pensée, d'un lieu pour exprimer des choses, sur un versant moins éducatif mais plus « soin ». Enfin, on avait l'expérience des ateliers d'écriture, c'est comme
40 ça qu'on s'est dit qu'on pourrait imaginer quelque chose. Orthophoniste et enseignante spécialisée, ça me semblait pouvoir tenir la route, surtout avec une orthophoniste expérimentée comme l'est Mme Y qui connaît la psy depuis très longtemps. Elle est orthophoniste et elle connaît plein de choses sur le développement psychique, sur le travail des émotions, en plus des questions du langage ou de l'expression. Donc c'est comme ça
45 qu'on a fait cette proposition-là. J'avais un peu en tête ces jeunes qui nous inquiétaient et c'est vrai qu'à ce moment-là, on avait aussi plein de jeunes avec des troubles quand même plutôt du registre de la psychose adulte : persécution, délire, repli etc.

Concernant plus particulièrement, le choix de la médiation « groupe », certains ont aussi une psychothérapie individuelle ou « ont eu » ou « ont essayé ou « ont eu et ne veulent plus ». Ce
50 n'est pas incompatible, le fait qu'il y ait un espace individuel et un espace de groupe. Je trouvais que c'était intéressant parce que, dans ces pathologies-là, la question du rapport à l'autre elle est toujours très compliquée. Sylvain, on l'a quand même connu, parce qu'il était tellement mal avec les autres qu'il était arrivé au collège avec une hache ou une hachette. Pas parce que c'est un serial killer mais parce qu'il était vraiment très très anxieux. Le motif de
55 consultation, la première fois, c'était ça. On s'est dit « Mais sur qui on va tomber ? » ; mais en fait il a peur de tout. Il a peur des autres. Il est très angoissé et dans des angoisses qui sont plutôt du registre psychotique. Donc, voilà : « relation à l'autre », « l'autre m'en veut », « il faut que je me défende ». Alors, il avait été authentiquement maltraité et un peu remué par
60 d'autres jeunes de son établissement parce qu'il a quand même quelques bizarreries. Mais tous les autres jeunes du groupe aussi ont du mal. Jules, quant à lui, son rapport à l'autre c'est quand même aussi un peu stratosphérique. Donc, l'idée du groupe c'est aussi de créer un espace de relations entre pairs d'âge, médiatisé par des adultes, médiatisé par l'écriture, pour à la fois affiner les diagnostics, les rassurer, faire un lien entre langage et pensée, les remettre dans un bain de relations avec les autres. Donc, le groupe, c'est pertinent pour ces jeunes-là.
65 C'est quand même des clients potentiels de la psychiatrie adulte dans les années à venir, plus ou moins fortement. Jules, on ne sait pas, on n'est pas tous d'accord, il est un peu atypique.

Et, ces jeunes-là, ils vont connaître du suivi individuel et ils vont aussi avoir besoin de supports groupaux parce que ce qui fait la difficulté de vie des psychotiques c'est la vie dans la société, c'est la relation à l'autre. Ils peuvent faire une psychothérapie individuelle à côté.
70 Si ça leur fait du bien, tant mieux. Ils auront aussi sûrement besoin d'un suivi psychiatrique assez médicalisé. La part du groupe est quand même aussi importante dans les soins : c'est les habiletés sociales.

Quels sont les objectifs vis-à-vis de ce groupe, des jeunes qui le composent ?

75 Il y a un enjeu de scolarisation. On est quand même dans l'idée de maintenir au maximum une scolarité vivable où ils apprennent des choses, où ils ne sont pas trop mal traités, où ils en tirent quelque chose. Ca, c'est plutôt un objectif positif. Mais, dans certains cas, le groupe c'est aussi faire le deuil de la scolarité. Marc²⁸⁶, par exemple, c'était ça. On a fait plein de tentatives et ça allait de plus en plus mal. Du coup on est allé vers des solutions soin/étude,
80 mais là aussi, il était trop mal pour y aller. Donc, là, maintenant, il est dans une unité de soin plutôt du type réadaptation professionnelle, très soin psychiatrique mais à visée de réinsertion sociale et professionnelle.

Donc le groupe, c'est soit maintenir quelque chose et, parfois, ça marche plutôt bien. D'autres fois, c'est aussi faire le deuil des idéaux scolaires des jeunes et des parents.

85 L'autre objectif, c'est de manier du langage, travailler ses émotions, élaborer sa pensée, travailler sur ses représentations, les partager avec d'autres, d'où la question du groupe. Les objectifs existent, déjà. C'est déjà ça. Parfois, il n'y a pas grand-chose qui existe pour ces jeunes ou pas grand-chose qui tient. Ces jeunes sont isolés. Jules, par exemple, c'est un garçon très très seul. Il a une présentation très avenante, une bonne tête, il est souriant, il a
90 plein de codes sociaux mais je pense qu'il est très très seul dans sa tête où il brasse des tas de trucs.

Comment l'atelier est-il présenté aux jeunes ? Qui est présent à ce moment ?

En général, c'est la personne qui fait l'indication qui le présente. Pour la plupart des jeunes,
95 c'est moi qui les ai orientés vers l'atelier. Etant dans le CATTP, je connais bien les indications de l'atelier et le profil des jeunes qui y sont. Les collègues psychiatres ou psychos qui sont dans le reste du service en ont une représentation sans doute moins précise. Donc soit on pense directement à ce groupe-là quand on reçoit un jeune, soit les collègues présentent le

²⁸⁶ Marc faisait partie du groupe l'année précédente.

cas, à un moment, entre nous, et on dit « Tiens, ça correspond à ce qu'on peut faire dans ce
100 groupe ».

Ceux qui peuvent prescrire, ce sont plutôt des médecins psycho et, dans ce cas, on en parle
simplement au patient et à ses parents. Quand j'en parle, c'est en mettant en avant l'intérêt du
groupe. Avec Jules, par exemple, on avait des entretiens très agréables. Il me racontait plein
de trucs mais j'avais l'impression que ça ne changeait pas grand-chose. Je lui ai fait part de ce
105 sentiment-là en lui disant « Bon, on discute, mais, après tout ce que tu me dis sur ta vie
familiale, sur ta vie au lycée, je n'ai pas l'impression qu'on y touche beaucoup. On est dans le
constat et on ne fait pas grand-chose d'autre. » Et, j'ai dû m'appuyer sur des éléments que je
connaissais sur ses difficultés de vie à l'internat, par exemple, sur ses difficultés à tenir des
projets avec d'autres ou des liens affectifs pour dire « Ce serait intéressant que tu fasses
110 quelque chose avec d'autres jeunes de ton âge ». Souvent, l'entrée, c'est ça.

Après on leur parle aussi de la médiation. Ce n'est pas pareil de faire un atelier ping-pong ou
un atelier d'écriture. Ce sont des indications différentes. Pour Jules, c'était facile parce que
lui, parle très facilement de ses problèmes de concentration, de ses idées qui partent dans tous
les sens et qui, en même temps ne le mènent à rien. Il est assez lucide là-dessus. Il me donnait
115 des exemples sur une dissertation qu'il avait écrite sur Flaubert et il me disait « Je me suis
amusé. Je suis parti un peu dans des... ». Il expliquait comment son esprit avait complètement
divagué. Il était parti dans un truc qui devait être très brillant, certainement, parce qu'il est très
cultivé, il connaît plein de trucs, mais complètement à côté de la plaque. Donc on peut utiliser
des éléments cliniques qu'on connaît parce qu'ils nous les ont dits pour leur dire « Tu vois, ça
120 peut être intéressant, justement, que tu travailles ça avec d'autres. » Après, j'ai des phrases
type, du genre : « La question n'est pas de faire des écrits performants, n'est pas d'être bon ou
d'être noté mais d'avoir un espace de création personnelle et d'échange avec d'autres sous le
regard et avec l'aide de deux ou trois adultes. »

Donc on présente assez simplement le groupe même si c'est toujours dur de présenter un
125 groupe qu'on n'encadre pas. Personnellement, j'ai des retours sur les séances ; mais, en même
temps, je n'y suis pas. Après, ce qu'on peut faire, c'est présenter aussi les gens qui vont
s'occuper du groupe et leur dire : « Ils vont te présenter plus précisément ce qui se passe à
l'intérieur ». Ça évite aussi d'avoir à faire des explications trop compliquées parce que ça les
saoule au bout d'un moment et ce n'est pas forcément la bonne façon de donner envie aux
130 jeunes de venir et ça dit : « Voilà, tu vas d'abord rencontrer les gens... » En fait y'a plusieurs
étapes de réflexions avant de dire « Je rentre dans le groupe ». Et si les gens qui animent le
groupe me disent « Là, je crois que ça va pas le faire, j'en tiens compte. » C'est vrai qu'on

peut mal estimer les choses, aussi, dans une indication de groupe ; ou bien, simplement, le groupe a évolué, c'est plus tout à fait le même profil de patients ; ou bien la dynamique est particulière à un moment et ce n'est pas le bon moment pour rentrer pour tel patient.

Donc, il y a une indication qui est posée par le médecin ou le psychologue, puis une rencontre avec l'équipe. Après on voit si ça semble jouable. On n'a pas de cadre très strict, on dit par exemple : « On fait l'essai sur un trimestre et puis, après, on se voit ». Quelquefois ça ne marche pas, mais la plupart du temps, les jeunes accrochent massivement au groupe. Ils reviennent alors que je pensais qu'il y aurait beaucoup plus d'interruptions, de jeunes qui ne viendraient pas. Il y en a quelques uns mais ça reste très marginal. Parfois c'est même nous qui disons « Il est temps qu'on arrête parce que ça va mieux et aussi parce qu'il y a du monde derrière qui en aurait besoin. » Mais certains ont vraiment du mal à arrêter. L'enveloppe groupale, quand même, elle est très porteuse, surtout à l'adolescence et surtout avec ceux qui ont déjà des troubles assez anciens. En général, quand on les interroge, ils ont déjà eu deux, trois suivis, ils ont en marre, ils disent que ça sert à rien. Alors que le groupe, quand même, ça a une autre portée à l'adolescence. A cette période la construction de l'identité se fait beaucoup avec le « avec qui je suis », « est-ce que j'intéresse les autres ? », « est-ce que j'aurai une copine ? » etc., toutes les questions de l'adolescence. Le groupe, c'est quand même un support. Et on leur explique bien que le groupe ce n'est pas pour se faire des copains mais que c'est une expérience d'une heure et demie par semaine pour essayer des trucs. On n'y risque rien parce qu'on est avec des professionnels. L'idée c'est que ça serve à l'extérieur. Ils comprennent ça très bien, les ados. Ils sont très au fait des enjeux.

155 **Comment est évalué le travail fait auprès des jeunes du groupe ?**

On n'a pas trop, en pédopsychiatrie, une culture de l'évaluation. Sans doute trop peu d'ailleurs. Parfois on est dans le nébuleux et on manque de bases, de diagnostics, d'évaluations du potentiel intellectuel. Bon, les troubles du langage, encore, ça fait tellement longtemps qu'on fréquente des orthophonistes qu'on a l'habitude d'avoir des bilans, mais dans tout le reste, pour l'évaluation, on n'est quand même pas très doués. Mais il y a des éléments d'allure plus objective en orthophonie aussi.

Une particularité de l'adolescence, c'est quand même le côté très mobile et fluctuant de tout ce qui se passe psychiquement. Tout est mobile : c'est mobile dans leur corps, c'est mobile psychiquement et c'est mobile socialement. Les copains, ça se fait, ça se défait, les passions, les soucis, les rapports à la société. Donc, cliniquement, c'est aussi une période d'évaluation difficile parce que la clinique est très mobile. On voit des jeunes qui fonctionnent pendant six

mois comme des psychotiques et qui, après, ne deviennent jamais psychotiques. On en voit d'autres qui ont des troubles à bas bruit, un peu repliés et qui finalement vont évoluer vers une pathologie grave chronique de l'âge adulte. Donc c'est très dur de faire de l'évaluation pronostique. Et puis, ils sont très sensibles à l'environnement extérieur : si ça se passe mal à la maison ou s'ils ont un souci avec une copine, ou s'ils ont une nouvelle copine, ça change tout. Ce qui n'est pas forcément aussi vrai à l'âge adulte. En tous cas, ça ne change pas l'intérieur de notre tête ; alors que les ados, ça change l'intérieur de leur tête. Jeammet parle de « l'espace psychique élargi » et il dit que l'appareil psychique de l'adulte est à peu près constitué, enfermé à l'intérieur de nous, mais que chez l'adolescent, ce n'est pas encore vrai et que l'appareil psychique de l'adolescent inclut l'extérieur : l'environnement, les professionnels, les parents, les amis. Ils se fabriquent leur appareil psychique avec tout ça. L'environnement, ils ne le maîtrisent pas complètement, ça bouge, donc ça veut dire qu'ils sont très mobiles et très réactifs. Ça pose un problème sur l'évaluation, c'est-à-dire qu'une séance ils vont bien et trois séances après rien ne va plus. Si on fait l'évaluation à la séance N°1, c'est super, ils vont bien et puis trois semaines après ils vont mal alors, si on fait l'évaluation ce jour là, on va se dire « Mais non, mais ça sert à rien ». Donc l'évaluation, elle est vraiment sur la durée.

185 **Quand vous recevez les jeunes en entretien, est-ce qu'ils vous parlent du groupe ?**

Pas trop. Je les questionne un peu mais ils comprennent bien les règles qu'il y a sur la confidentialité du contenu. Je peux leur dire que mes collègues peuvent me dire si ça progresse ou que telle chose est difficile. Mais je leur répète, que je ne connais pas le contenu exact des séances et c'est vrai. Il y en a qui en parlent spontanément mais le plus souvent c'est quand je les questionne : « Comment tu te sens dans le groupe ? Ca t'apporte quoi ? » On fait notre évaluation subjective comme ça, au moment des entretiens : « Est-ce que t'as envie de continuer ? » Soit je fais l'entretien seul, soit c'est avec le référent du groupe, ça dépend ; mais je peux leur rapporter des choses que j'ai entendues sur ce qui se passe dans le groupe : « Mes collègues m'ont dit que tes écrits étaient plus structurés maintenant qu'au début. Est-ce que tu t'en rends compte ? Est-ce que ça a un effet sur ce qui se passe au lycée ? » Des questions simples, comme ça, d'autoévaluation. Je ne crois pas qu'on pourrait aller vers une évaluation plus objective. Mais, même si on est nuls en évaluation, elle reste très importante. Elle fait entièrement partie du cadre et du soin. Dire « Où t'en es ? Est-ce que t'as toujours envie d'être dans le groupe ? Qu'est-ce qui t'intéresse ? Qu'est-ce que tu trouves dur ? »,

200 c'est de l'évaluation et c'est du soin qui avance. C'est l'accompagnement qu'on fait avec eux, dans la durée.

Si on compare avec les jeunes présents l'année dernière sur le groupe, est-ce qu'on perçoit une amélioration en terme de « mieux être ? »

205 Sylvain et Alban étaient déjà sur ce groupe l'année dernière. Sylvain lui, il tient le groupe, même s'il est toujours d'une présentation un peu curieuse. Pourtant, à la fin du collège, c'était la catastrophe. Il risquait l'exclusion, il allait très mal. Maintenant, il est au lycée, il participe à des choses, il a beaucoup moins de crises d'angoisse. Il faisait des crises d'angoisses épouvantables au collège. Là, il n'en fait quasiment plus. Pour lui, globalement, il y a une

210 amélioration de son état. C'est un jeune qui questionne, quand même. Il a des bizarreries, un mode de relation à l'autre un peu particulier. Je ne sais pas trop vers quoi il va aller mais en tous cas il tient sa scolarité. Il dit qu'il est beaucoup moins angoissé, qu'il est bien dans le groupe. Aujourd'hui, il m'a dit qu'il voulait passer à une fois sur deux pour pouvoir participer au sport à son lycée. C'est intéressant quand, d'eux-mêmes, ils essaient de modifier le cadre

215 ou qu'ils ont une demande. Après, la question c'est « Qu'est-ce qui t'amène à vouloir ça ? Pourquoi le sport ça a un intérêt ? Qu'est-ce que ça générerait si tu venais une fois sur deux ? » Dans l'ensemble, on n'aime pas trop ça parce qu'ils perdent la moitié de l'histoire. Et puis il y a la dynamique de groupe aussi. Mais avec une question comme ça, parfois ils s'attendent juste à ce qu'on leur dise « Non, pour le moment, faut que tu continues » ou alors,

220 « Ecoute, on continue trois mois et puis après on verra, on fera le point avec ton lycée, tes parents et puis peut-être qu'on arrêtera. » Ca lance le dialogue sur « Est-ce que j'ai besoin de vous ou pas ? » qui est une autre question centrale de l'adolescence. C'est-à-dire « Est-ce que je vais réussir à devenir un jeune adulte à peu près autonome et indépendant ou est-ce que j'aurai toujours besoin de psy ? » Même ceux qui accrochent facilement, comme Sylvain qui

225 voulait toujours plus de rendez-vous, d'entretiens, le moment où il nous dit « Je voudrais ne venir plus qu'une fois sur deux », c'est intéressant. Avant, c'était jamais assez. Il trouvait que je ne le voyais pas assez. On a mis en place une psychothérapie individuelle plus le groupe. Est-ce que ça répond à la question de l'évaluation, ça ?

230 Notre évaluation, elle tient sur des critères très simples : « Est-ce que ces jeunes se suicident ou ne se suicident pas ? » Jules, lui, il faisait une TS par an depuis ses dix ans. Là, je touche du bois, il n'en n'a pas refait. Il le dit : « A partir du collège, j'ai tout essayé. » Il s'est strangulé, il a essayé de se couper. Il ne fait plus ça. On l'a connu parce qu'il voulait se jeter

du deuxième étage de l'internat. C'est un critère d'évaluation peut-être un peu grossier mais
235 finalement c'est pas mal. Que les gens restent en vie c'est déjà un travail médical. Après il y a
aussi le fait de tenir scolairement, ne pas aller trop mal, ne pas être trop souffrant, pouvoir
affronter les choses, découvrir de nouvelles choses parce qu'on est à l'adolescence, tenir un
engagement. C'est ça, les critères.

Alban, lui, son problème c'est de tenir les engagements. Son symptôme, c'est l'absence, le
240 repli. Il n'en est pas encore complètement sorti, mais il vient au groupe. On a mis deux ans
pour qu'il vienne. Ca a été très loin avant qu'il accepte.

Depuis quand ces jeunes souffrent-ils de leurs troubles ?

La plupart n'avaient pas de signes majeurs durant l'enfance, contrairement à ceux d'autres
245 groupes où, dès deux, trois ans, ils ont un diagnostic de psychose, d'autisme. Eux, moins,
même si vers cinq, six ans, certains ont connu des troubles anxieux, des choses comme ça. Et
puis, il y a ceux qui décompensent aussi tardivement. Et, ça, aussi, c'est des repères cliniques
parce que ce n'est pas les mêmes pathologies, entre celles qui commencent à trois ans, celles
qui commencent à sept ans et celles qui commencent à quinze. Sébastien, je pense qu'il doit
250 avoir un trouble de l'enfance. Il a, quand même, du côté du contact et de la relation, un truc
qui est vraiment mal ajusté, un peu comme dans certains troubles de registre autistique, bien
que son histoire de persécution, ce ne soit pas très typique. Probablement, il a un truc de
l'enfance. Il a quand même toujours une présentation un peu bizarre.

Jules, quant à lui, a toujours été un peu dans la bizarrerie, lui aussi.

255 Nino, lui, c'est encore autre chose. Lui, il est dans un truc assez bizarre de symptôme
obsessionnel massif. Les signes ont commencé, au départ, on nous disait, plutôt vers douze,
treize ans. En fait, maintenant qu'on le connaît, il nous dit que déjà vers huit, neuf ans, il avait
déjà quelques manifestations obsessionnelles. Donc, là, on est plutôt dans un trouble d'allure
névrotique, mais c'est tellement intense et tellement fort qu'on se demande si ça ne cache pas,
260 derrière, des choses plus complexes. J'en ai parlé avec son psychothérapeute qui, lui aussi,
était très perplexe et qui ne trouvait pas forcément d'éléments psychotiques. Parce qu'il y a
des troubles obsessionnels qui peuvent être une façon de verrouiller un début de
schizophrénie, enfin, des troubles psychotiques. Ici, le psy, qui est vraiment quelqu'un à qui je
fais confiance, disait que lui aussi ne voyait pas trop ces trucs là. Et, en même temps, il n'a
265 pas non plus un tableau typique des troubles obsessionnels. Donc, ce n'est pas simple. Lui, il
avait quand même des troubles dès le début de l'adolescence, c'est sûr, et peut-être un peu
avant.

Donc, ils sont dans des adaptations un peu bizarres. Ils ne sont pas comme les jeunes avec des troubles autistiques où le diagnostic est évident ou quasi évident à deux, trois, quatre ans. Et, le fait qu'ils soient en période de transition, comme l'est l'adolescence, ça redistribue les cartes, ça remanie plein de trucs. Tout le monde bouge autour. La question de la sexualité ré-émerge massivement. C'est forcément une période très mouvante où il y a des choses qui peuvent éclore, notamment dans les troubles schizophréniques. On en situe le début classiquement entre quinze et vingt-cinq ans. En général, les schizophrènes - je veux dire, sans nécessairement que ce soit le tableau classique de la schizophrénie de psy adulte - n'ont pas des troubles très repérables dans l'enfance ou dans la petite enfance.

Fabien, lui, c'est aussi une énigme ; lui, je pense qu'il est sur un truc arrivé relativement plus précocement, soit type schizophrénie, soit trouble de l'humeur. Il y a aussi son côté relativement éteint et aussi son anorexie. Je pense que lui, il va aller vers une schizophrénie.

De temps en temps, quand même, il a eu des espèces de pseudo hallucinations. Il sentait des trucs bizarres, genre le dos de travers. Il avait l'impression qu'il pouvait faire pleurer les gens. Alors, c'est très discret, c'est des tout petits signes, mais, quand même, ça fait un peu délirant. Donc, ça, ça peut faire penser à une évolution vers la schizophrénie, en plus d'une composante « troubles de l'humeur ». Il y a des moments où il est très enthousiaste, à sa manière, bien sûr – même quand il est très enthousiaste, c'est à deux à l'heure – et, à d'autres moments, il est profondément déprimé, lui, il appelle ça comme ça. Alors, il y a des chevauchements entre schizophrénie et trouble bipolaire.

Résumé : Ce mémoire vise à décrire une démarche d'accompagnement orthophonique auprès de post-adolescents en grande souffrance psychique. Ces derniers, empêchés de penser, sont suivis au sein d'un service psychiatrique pour adolescents. Les deux premiers chapitres présentent le cadre théorique de notre étude. Ils précisent en ce sens ce qui se joue à l'adolescence, et tendent à expliciter les liens qui unissent la pensée au langage et à l'inconscient. Le troisième chapitre est consacré à la description de la démarche. Celle-ci, pour faciliter une mise en mouvement souple et progressive de la pensée, invite les orthophonistes à s'interroger sur leur positionnement thérapeutique et à recourir à deux médiations : l'écriture et les soins médiatisés en groupe ; en utilisant la progression des stratégies psycholinguistiques du Langage Adressé à l'Enfant. Une étude clinique des productions de trois jeunes patients clôt ce chapitre et permet d'examiner les effets de la démarche, en termes de structuration de la pensée, d'acceptation du code langagier, d'ouverture sur l'autre, sur soi et le monde. Enfin, si le quatrième chapitre nuance quelque peu les résultats observés dans nos études cliniques en raison de biais non contrôlés ; il illustre, aussi, que cette démarche de soin est transférable à d'autres cadres thérapeutiques.

Mots-clefs : adolescence – contenance psychique – écriture – langage – pensée – positionnement thérapeutique – psychiatrie – soins médiatisés en groupe – symbolisation – symptôme – stratégies psycholinguistiques du Langage Adressé à l'Enfant

Summary : This report aims to describe a speech-therapy support pointed towards post-adolescents in remarkable psychic suffering. Because of their difficulties to think, they are followed within a psychiatric service for teenagers. The first two chapters provide the theoretical framework of our study. In this regard, they specify what happens during teenage, and they aim to clarify the links between the thought and the language and the unconscious. The third chapter is dedicated to the description of the support. This one, in order to support a flexible and gradual development of the thought, encourages the speech therapists to wonder about their therapeutic orientations and to resort to various mediations: writing, group cares, using the development of psycholinguistic strategies of the motherese. This chapter ends with a clinical study carried on three young patients and allows to analyze the impact of the support, in regard to the structuring of the thought, the acceptance of the linguistic code, the openness on the other, on oneself and on the whole world. Finally, even if the fourth chapter moderates the results obtained during the present study due to unchecked bias; it shows that this method is transferable to other therapeutic frameworks.

Key words: teenage – psychic capacity – writing – language – thought – therapeutic positioning – psychiatry – group therapy – symbolization – symptoms - psycho-linguistic strategies of the motherese