

# Une intervention psychologique dans un projet éducatif pour adolescents en décrochage scolaire

S.M.G. Adamo, S. Adamo, P. Giusti, R. Tamajo Contarini  
Traduction par Catherine Millasseau

## Le projet Chance

« Chance », qui signifie, dans plusieurs langues, « possibilité », « opportunité », est le nom d'un projet mis en œuvre depuis onze ans à Naples et visant à la récupération éducative et psycho-sociale d'adolescents en décrochage scolaire depuis l'école primaire (Lapeyre, 2004). Bien qu'étant ancré dans la structure scolaire et accueilli au sein d'écoles traditionnelles, ce projet se distingue par certains aspects très novateurs. L'un d'eux consiste en la présence marquée de psychothérapeutes de l'enfance et de l'adolescence, d'orientation psychanalytique, accompagnant le travail des enseignants et des éducateurs. Le projet a été soutenu par une entente interinstitutionnelle entre le Bureau Scolaire régional, la Municipalité de Naples et l'Université. L'équipe psychologique relevant de cette dernière a fourni à ce bureau une structure, complexe et articulée, de formation, de soutien et d'accompagnement au travail des professionnels engagés dans la relation avec les adolescents.

Il s'agit généralement de jeunes très problématiques, au vécu émotionnel violent, aux situations familiales et sociales extrêmement carencées, exposés à des modèles comportementaux et relationnels de nature essentiellement violente (Adamo et al., 2006). Leurs familles souffrent de multiples problèmes et sont souvent caractérisées par l'absence ou l'éloignement des pères ainsi que par une implication dans des activités illégales... Leur parcours scolaire en porte les stigmates et s'avère souvent marqué par la répétition d'un scénario où l'échec s'ajoute au refus actif et où le rapport avec les éducateurs est empreint d'une profonde extranéité, de méfiance et de provocation. La plupart n'ont pas la moindre conscience de leur valeur personnelle, ils ne disposent pas d'outils d'expression suffisants, et, dotés d'une « instrumentalité insuffisante », ils n'ont pas les capacités pour exprimer et gérer leurs émotions. Ils laissent percevoir les effets du défaut de contenance dans leurs expériences primaires et éducatives. Outre des lacunes évidentes dans les apprentissages de base (lecture, écriture, calcul, etc.), ces jeunes semblent foncièrement bloqués ou en danger lorsqu'il s'agit de remplir les tâches évolutives de l'adolescence.

Il revient aux éducateurs la charge ardue d'accueillir et d'offrir une contenance à ces jeunes, afin d'essayer de réamorcer des parcours éducatifs et évolutifs interrompus et/ou déviés. L'école « Chance », qui se définit comme une « école de la deuxième chance » (Adamo et al., 2005), allie la formation scolaire, au sens de la poursuite d'une alphabétisation qui a été interrompue, à une formation émotionnelle, sociale et pratique plus globale. Cet objectif est poursuivi à travers toute une série d'actions visant à reconstruire chez ces jeunes les motivations de base pour l'apprentissage, à leur proposer un parcours de formation riche et qui prenne sens pour eux personnellement, à leur offrir des occasions de développer des aptitudes

sociales et de coopération.

Le parcours « Chance » s'articule sur deux années scolaires, dont la première vise l'obtention du brevet d'études secondaires et la seconde, l'accompagnement vers des parcours de formation et d'insertion professionnelle.

« Chance » a opéré, ces dernières années, dans trois contextes territoriaux, situés dans des quartiers sensibles de notre ville. L'équipe de chaque module territorial se compose d'un coordinateur et de quelques enseignants titulaires : avec les professeurs, un groupe de professionnels émergents, éducateurs et « mères sociales », fait partie intégrante du noyau stable sur lequel repose le travail avec ces jeunes (Adamo Serpieri et Giusti, 2007). Les éducateurs, jeunes pour la plupart, s'occupent de l'accompagnement et du tutorat des adolescents dans le cadre d'activités et d'expériences qui, sans être purement didactiques, n'en ont pas moins une grande valeur éducative, telles que, par exemple, des excursions ou des activités récréatives ; des « mères sociales » jouent essentiellement un rôle d'accueil des adolescents et de gestion des espaces « marginaux » dans le contexte scolaire. Des artisans chefs d'atelier et d'autres spécialistes sont, quant à eux, contactés par les coordinateurs de chacune des équipes, au fur et à mesure des nécessités qui se présentent. Au sein de l'école « Chance », la nécessité a été fortement ressentie d'un renforcement et d'une articulation des lieux d'expérience et des offres éducatives, qui puissent faire renaître chez ces jeunes, « inappétents » pour la plupart, un intérêt pour l'apprentissage et, en même temps, contenir les comportements explosifs qui avaient été à l'origine de leur exclusion des circuits scolaires dont ils relevaient.

L'outil dont se sert « Chance » pour atteindre ses objectifs est efficacement décrit par le terme, forgé par les enseignants, de « didactique relationnelle » ou « tutélaire » (Adamo et al., 2005) qui consiste essentiellement dans la recherche et la mise en place de stratégies didactiques flexibles et pertinentes ainsi que dans une attention extrême à la dimension relationnelle et ce, dans une optique de soutien global au développement auquel coopèrent tous les acteurs du module, enseignants, éducateurs et mères sociales, chacun selon ses compétences.

1. Trois enseignants sont à l'origine de l'idée et de la mise en place du projet : Marco Rossi Doria, Angela Villani et Cesare Moreno. Le projet psychologique a été conçu par deux professeurs de psychologie clinique de l'Université Federico II de Naples (Simonetta M.G. Adamo et Paolo Valerio) qui se sont occupés ensemble de sa réalisation au cours des cinq premières années. Ensuite, pendant cinq autres années, l'équipe psychologique a été coordonnée par un professeur d'université (S.M.G. Adamo) et composée d'un psychanalyste spécialisé dans les dynamiques de groupe et institutionnelles (R. Petrini), de trois psychothérapeutes de l'adolescence (S. Adamo Serpieri, P. Giusti, R. Tamajo Contarini), ainsi que d'un certain nombre de jeunes psychologues en formation, servant d'observateurs dans les différents cadres de discussion.

## **Le Projet psychologique et la fonction de contenance**

L'intervention psychologique<sup>1</sup> qui accompagne, depuis le début, les activités scolaires, ne prévoit pas de contacts directs avec les jeunes, mais s'adressant aux acteurs impliqués, vise prioritairement le soutien des professionnels. En plus de l'offre périodique et continue de séminaires de formation et de confrontation, l'accompagnement psychologique est fondé sur la structuration d'un système de cadres stables qui se situent à différents niveaux du projet, dans l'intention d'offrir à tous les opérateurs impliqués une possibilité de contenance, de compréhension et d'élaboration des dynamiques émotionnelles intenses qui traversent le champ, au niveau de la relation avec les jeunes, ainsi que des relations complexes entre les acteurs eux-mêmes et les différentes institutions concernées.

Le modèle bionien de contenance (Bion, 1962) a représenté notre modèle théorique pour la constitution d'un conteneur (Kaës, 1976) destiné à accueillir et moduler la force des émotions présentes sur le terrain, à favoriser la réflexion, la conscience de la dimension émotionnelle, le développement d'une attitude coopérative chez les adultes concernés par le projet. Nous pensons que l'intériorisation progressive de ce modèle a

inspiré, au fil du temps, le développement de méthodologies et de cadres utiles à la réalisation d'une relation éducative profitable avec les adolescents impliqués.

Dans un travail intitulé « La vieille femme qui vivait dans une chaussure », car il commence par une vieille comptine anglaise, Shirley Hoxter (2003) aborde l'importance d'un espace mental réceptif aux communications émanant des élèves, dans le domaine de l'éducation :

*« Il était une fois une vieille femme qui vivait dans une chaussure  
Elle avait tant d'enfants qu'elle ne savait que faire  
Alors elle les fouetta et les envoya au lit sans dîner ni pain ».*

L'image de la comptine sert à Shirley Hoxter à introduire son analyse du fonctionnement des écoles et des effets qu'elles ont sur la psyché des enfants et des adolescents qui les fréquentent. La chaussure trouée représente un conteneur inadapté, percé, dont les coutures ont craqué. Les enfants et la vieille femme semblent vivre dans « un état persécutif intense et réciproque ». Shirley Hoxter fait ici référence au concept de contenance introduit par Bion pour décrire le rôle que joue la mère dans le développement de l'appareil psychique de l'enfant. Selon Bion, la mère accueille l'angoisse de mort de l'enfant, la métabolise et lui en restitue la compréhension sous une forme plus acceptable. L'expérience répétée que fait l'enfant de ce processus lui permet, avec le temps, d'introjecter cette fonction maternelle et de l'utiliser pour ne pas se sentir débordé par ses émotions. Inversement, les carences ou altérations dans le développement de cette fonction sont préjudiciables à la capacité de l'individu d'avoir des expériences émotionnelles, ainsi qu'à son appareil à penser les pensées.

Selon la formulation de Shirley Hoxter, le modèle bionien est utilisé pour analyser les relations qui se nouent, à différents niveaux, entre l'institution scolaire et les jeunes, entre enseignants et élèves, entre enseignement et développement psychique, entre le langage et les concepts que celui-ci est appelé à exprimer : « Dans certaines écoles apparemment bien ordonnées, que j'appellerai écoles conventionnelles, le contrôle de la force explosive potentielle des émotions des enfants peut être obtenu, pour citer Bion, "en ayant recours à des modes d'expression si ennuyeux qu'ils échouent à exprimer quelque signification que ce soit..." (...) il est fort probable que dans une telle école, il y ait bien peu de place pour l'enfant différent, le corps étranger qui ne peut s'adapter, dont la seule présence est un défi, l'enfant dont les besoins physiques et mentaux, les défauts et les dons sont trop pressants pour être annulés dans l'absence de sens qui prévaut ».

Dans son travail, Shirley Hoxter parle encore de la position particulière où se trouve un psychothérapeute qui entend apporter sa contribution afin d'améliorer le rapport entre adolescents et institutions : « Si nous ne préservons pas nos orientations psychanalytiques, nous ne pouvons rien offrir de particulier mais, en même temps, il faut reconnaître qu'on entre dans une terre étrangère, que nous serons nous-mêmes considérés comme des corps étrangers, difficiles à placer et à contenir. Nous serons également confrontés à d'autres instances : éducatives, médicales, légales, sociologiques, politiques, tout aussi valables dans leur contexte, tout comme l'est l'instance psychanalytique pour la psychanalyse. Pour être capables de communiquer, nous devons reconnaître et comprendre les points de vue de nos collègues, les limites et les opportunités des situations dans lesquelles ils opèrent, les 'chaussures', pour ainsi dire, dans lesquelles ils doivent se mouvoir ».

La première fonction qu'a dû remplir le projet psychologique à « Chance » a donc consisté à garder ouverts les canaux de communication entre les différents acteurs et institutions impliqués dans le Projet, afin de favoriser

une capacité de compréhension mutuelle et d'endiguer les dynamiques que le travail avec des adolescents allait mettre en route.

Un second rôle dérive de la théorisation de Bion. Dans ce modèle, les capacités de contenance de la mère dépendent non seulement des caractéristiques de l'enfant (l'intensité de ses vécus, sa capacité à tolérer les frustrations), mais aussi de la nature des expériences précédentes de la mère et de la présence actuelle d'objets disponibles pour lui offrir une contenance. Ce modèle est généralement représenté dans la littérature psychanalytique à travers l'image des matriochkas, petites séries de poupées russes de taille décroissante placées les unes à l'intérieur des autres. Dans notre cas, le cœur du projet portait sur la relation entre enseignants et élèves. Partant de celle-ci, nous avons construit une série de conteneurs concentriques, dont la finalité était d'accueillir et de bonifier les rapports entre les diverses institutions qui l'incluaient, selon des niveaux croissants de complexité et de distance.

### **Bref aperçu de cette structure.**

Dès le début, a été prévue la participation stable des responsables du projet psychologique à un groupe de coordination se réunissant tous les quinze jours et composé des représentants des différents profils professionnels (enseignants, psychologues, assistantes sociales, éducateurs) et des diverses institutions concernées (Direction régionale de l'Éducation, Municipalité, Université). Tous les trois mois, ont été organisés des séminaires d'étude s'adressant à tous les acteurs : structurés en plusieurs journées, ils visent l'approfondissement d'aspects théoriques, la présentation et la discussion concernant le matériel et l'expérience, ainsi qu'une confrontation avec des spécialistes externes au projet.

A également été prévu un groupe de discussion élargi qui s'adresse lui aussi à tous les opérateurs et qui est dirigé par un psychanalyste spécialiste des groupes et des dynamiques institutionnelles. Ce cadre de travail, qui a subi quelques variations dans le temps, a toujours eu pour but la reconnaissance et la contenance des émotions et des phénomènes groupaux présents dans ce travail complexe. Dans les trois contextes territoriaux, des groupes de discussion sur les situations de travail<sup>2</sup> ont été constitués et se sont réunis tous les quinze jours pendant trois heures. Ces groupes ont été dirigés par des psychothérapeutes de l'adolescence, selon la méthodologie des Séminaires de discussion de groupe (*work discussion*) utilisée à la Tavistock Clinic, centrée sur la discussion d'observations de situations de travail présentées à tour de rôle par les participants. En ce sens, ils se référaient à une méthodologie d'intervention confirmée, très répandue dans des contextes institutionnels où l'observation peut être utilisée pour partager et approfondir la connaissance de ce que l'on considère comme devant être porté à l'attention du groupe, y compris les dynamiques émotionnelles liées au contexte (Salzberger Wittemberg, 1983).

2. Pour un approfondissement de cet aspect, voir Adamo, 2008 et Jackson, 2008.

### **Le développement de la capacité d'observer dans les groupes de discussion**

Lorsque nous avons proposé aux acteurs d'utiliser l'outil de l'observation, nous étions mus par le désir de partager avec eux la capacité de considérer les jeunes non pas tant avec le regard impartial et distant de l'expert, mais avec un regard d'adulte, attentif et bienveillant, un regard qui ne recule pas

devant le vide, le non-sens, la violence, mais qui sache appréhender, dans les catastrophes de la vie affichées avec ostentation ou à grand-peine passées sous silence, des espaces vitaux, des potentialités occultées, des bribes de compétences sur lesquelles on puisse fonder un début de reconstruction. Un regard qui a dû avant tout se dépouiller, comme le souligne Bion (1962), de la mémoire et du désir, à savoir d'une image-étiquette, plate et dépersonnalisée, d'adolescent à risque, pour mettre en valeur chacune des individualités présentes dans le groupe.

Aider les enseignants à « soutenir un certain type de regard sur les jeunes » est, du reste, une tâche complexe qui, pour pouvoir être remplie, exige que l'on s'occupe de quantité d'autres tâches implicitement contenues dans celle-ci, concernant la gestion des émotions tumultueuses surgies de l'expérience dans sa globalité. La reconnaissance de cet aspect nous a aidés à comprendre la difficulté que nous avons rencontrée, notamment en début de parcours, pour travailler selon la modalité proposée. Parallèlement à ce qui se passait avec les enseignants et les autres éducateurs, qui ont bien vite dû apprendre à tolérer les refus des jeunes aux propositions didactiques trop structurées, il s'est révélé crucial, pour les animatrices des séminaires, d'éviter de se retrancher derrière une défense stérile de ces tâches.

En cherchant à instaurer une relation éducative capable de contenir la violence explosive ou d'entamer la barrière de refus muet qu'érigent ces jeunes, en essayant de soutenir en eux des parcours de croissance, les enseignants de « Chance » se sont trouvés confrontés à de profonds sentiments d'impuissance, d'inadéquation, de colère, de peur, de découragement et, en même temps, aux incertitudes liées à la tentative de trouver des réponses autres que celles qui relèvent actuellement du rôle d'enseignant. Ce qui était ressenti comme étant en jeu et attaqué, c'était le sens le plus profond de l'identité personnelle et professionnelle, avec toutes les angoisses primitives que cela implique. Une autre source de difficultés découlait de l'étrangeté de la méthodologie d'observation dans la pratique et la culture de l'école traditionnelle. L'habitude de travailler enfermé dans sa salle de classe aussi bien que dans la relation avec les élèves, la connotation évaluative intrinsèque à la fonction didactique, contribuent à rendre l'enseignant particulièrement vulnérable au regard des autres, enclin à les percevoir comme des intrus qui risquent de porter une appréciation sur la valeur de la personne.

L'orientation vers l'observation s'est donc faite lentement. L'intensité des émotions et des inquiétudes éprouvées par les enseignants ne réussissait pas à être contenue dans une tâche pré-ordonnée et dans un rapport écrit, elle tendait à déborder et à être communiquée par des canaux plus primitifs. Les dynamiques d'attaque contre la tâche et de dévalorisation, la provocation, la confusion et l'excitation auxquelles les enseignants devaient faire face quotidiennement avec les adolescents étaient ainsi reproduites dans la relation avec les animatrices. La possibilité d'accueillir ces niveaux les plus primitifs, de survivre et de trouver de l'ordre et du sens dans ces communications, souvent chaotiques, a provoqué une évolution lente et substantielle. Au fil du temps, s'est peu à peu dessiné un parcours de maturation et le groupe de discussion est devenu un espace de confiance où il était possible d'apporter ses sentiments perturbateurs sans trop se sentir menacés par eux.

Le fait d'avoir offert au groupe une écoute réceptive a permis l'évolution et la stabilisation de la communication vers la narration, la production de métaphores, la réflexion. Ce but a été atteint à travers une modalité très particulière de reconstruction de l'expérience, en partant souvent de communications quelque peu chaotiques et fragmentées, manquant

apparemment de direction, pour arriver à la construction d'un récit à plusieurs voix qui donnait lieu à une image, une histoire, en définitive, un produit créatif où le groupe réussissait à se reconnaître et à se refléter. Lorsque cette fonction pouvait se mettre en œuvre, le soulagement était évident et semblait lié à la possibilité d'éprouver un profond sentiment d'appartenance, de reconstruire le sens de l'expérience en soi-même et dans sa dimension de groupe, en opérant tour à tour un rapprochement, une intégration de vécus et de représentations intérieures, dissociées ou profondément discordantes. L'utilisation de ce mode d'échanges a vraisemblablement contribué à la constitution d'une identité de groupe, en offrant une possibilité de réflexion plus authentique sur son travail. Anzieu (1975) a fait ressortir combien, précisément, à travers la production collective de récits et métaphores, peut être nourri ce vécu commun de participation à une bonne expérience qui constitue la base de l'identité du groupe.

### **Défis et objectifs dans la relation éducative : l'accès à la parole**

Le processus que nous avons décrit dans le cadre du groupe d'adultes reproduit, à bien des égards, le mouvement fondamental de croissance des jeunes, lequel, au delà des nombreuses incertitudes sur l'issue finale d'un parcours de « réhabilitation psychosociale », a été indéniablement une conquête graduelle de l'espace de parole, mais d'une parole utilisée à bon escient pour communiquer et partager pensées et émotions dans le cadre de relations significatives. Le terme « paroles » dans le dialecte napolitain est synonyme de « mauvaises paroles », « gros mots ». Dans un premier moment de l'expérience, ce sont les jeunes les plus agressifs et les plus explosifs qui ont capté l'attention des enseignants. Des jeunes qui donnent des coups de pied contre les portes, qui hurlent insultes et « gros mots » et « démolissent » espaces et personnes. Les paroles qu'ils lancent sont chargées de corporéité et semblent destinées principalement à libérer l'excitation, à provoquer des réactions, voire même à blesser, telles des pierres acérées.

Seule la constitution d'un espace de rêverie en groupe a permis d'en imaginer ou d'y saisir un sens, une communication. Avec le temps, grâce à cette importante fonction, de petits récits, des dessins, des paroles écrites et d'autres productions qui remplissent les dossiers personnels des adolescents, prennent la place des acting-out, les paroles deviennent quelque chose avec quoi les adolescents sentent qu'ils peuvent représenter et exprimer leurs vécus émotionnels, avec quoi ils peuvent jouer, qu'ils commencent à s'approprier, à savourer ; ils peuvent échanger des paroles à la place des « coups » lors des nombreux moments de partage que leur offre l'école « Chance ».

Gianna Polacco Williams (1997b) a décrit des situations où la relation de contenance entre mère et enfant semble s'être retournée et où l'enfant est utilisé improprement comme réceptacle de l'inquiétude de la mère. Face à ce danger dont on ne cesse de redouter et d'attendre qu'il se reproduise, l'enfant développe une défense que l'auteure appelle « interdiction d'accès », en fermant toutes les ouvertures de son corps et de son esprit. Le vécu que les adolescents apportent à « Chance » dans la première phase de leur relation avec les adultes est en partie analogue. Eux aussi semblent avoir, dans leur propre monde, un conteneur tellement plein d'expériences impossibles à digérer qu'elles peuvent uniquement être évacuées dans l'autre sans discrimination. La tentative, souvent violente, d'empêcher la

parole de l'adulte représente donc aussi un besoin désespéré de se protéger. L'élaboration de ces aspects a permis aux enseignants d'apprendre à tolérer la signification blessante des insultes et à s'interroger également sur la signification de comportements ressentis comme une violence abusive. Pour contenir ces adolescents, le groupe des adultes s'est équipé en mettant en place des cadres en mesure de contenir leurs émotions et leurs actes explosifs. Les couloirs, les toilettes, les ateliers, les espaces extérieurs jouent souvent un rôle analogue à celui d'un sas de décompression : autant de lieux où il devient possible, grâce à la présence attentive et mobile, au geste prudent et affectueux, aux paroles apaisantes, de moduler des situations qui risquent de devenir explosives et ingérables.

Les enfants ne se défendent pas uniquement des paroles de leurs enseignants mais également de leur regard et de leur attention même. En témoigne le fait qu'ils se cachent pour qu'on ne les photographie pas, qu'ils déchirent leurs dessins ou les premiers mots qu'ils ont écrits ou qu'ils détruisent un ouvrage qu'ils ont créé. Le regard, tout comme la parole, semble chargé de critiques qui dévaluent et renvoient incapacité et inadéquation. Les enfants les plus renfermés ou les plus déprimés, qu'on doit tirer de leur lit le matin, retiennent également l'attention des enseignants. Comme dans le beau film de Bertrand Tavernier « Ça commence aujourd'hui », ce sont ces mêmes enfants qu'aucun parent ne réveille plus le matin car il ne semble pas y avoir de bonne raison pour le faire ni de lieu où aller. Ce sont alors les enseignants qui élargissent les frontières de l'école, en téléphonant pour les réveiller et en envoyant quelqu'un les chercher à la maison, avec l'aide de jeunes éducateurs.

Mais souvent, cela ne suffit pas, car les « murs » qui excluent sont des « murs » intérieurs qui protègent et isolent les enfants du rapport avec les enseignants et l'école. Beaucoup de patience et de persévérance sont alors nécessaires pour réussir à se frayer un passage à travers ces « murs » de soupçon et de défiance.

*Durant sa première année à Chance, Antonio reste à l'écart : il se tient longtemps immobile à l'entrée de la classe, il n'interagit pas avec ses camarades, il est avare de paroles et de regards. Il semble enfermé dans un cocon et paralysé par d'intenses angoisses de persécution. Giuseppe, son tuteur, l'entoure d'une présence constante et utilise à son attention le diminutif de Tonino (Toine), comme s'il voulait rencontrer quelque chose de doux derrière le "mur". Antonio commence à fréquenter la piscine ; en sortant de l'eau, il demande, gêné, à son tuteur de l'aider à se sécher et à se poudrer de talc. Autant de signes révélant les émotions, les questions qui commencent à s'agiter en lui : "mais pourquoi vous perdez tout ce temps avec nous ? Pourquoi quelqu'un devrait s'intéresser à moi ? Personne ne fait rien pour rien".*

Une des ressources fondamentales pour les enseignants de « Chance » a consisté dans la possibilité de saisir, derrière le masque peu engageant de l'adolescent en décrochage scolaire (tête de petit caïd, maquillage outrancier pour les filles), les aspects infantiles qui apparaissaient et avec lesquels ils pouvaient entrer en contact. Ce faisant, ils ont expérimenté différentes possibilités pour accrocher son intérêt et, avec le temps, ils ont appris à reconnaître et à décliner diverses modalités de contenance, ressentant parfois, chez ces jeunes, l'exigence d'être limités et rassurés, ne serait-ce que par un contact physique. Le fait de faire l'expérience de rencontres avec des adultes disposés à « perdre tant de temps », autrement dit, de percevoir l'existence de qualités telles que la générosité et le dévouement, semble désorienter Tonino et bien d'autres enfants comme lui, qui ont grandi sans figure de référence positive ou, la plupart du temps, dans la

dépendance intérieure aussi bien qu'extérieure vis-à-vis d'objets peu fiables, voire même cruels, dans une situation analogue à celle que G. Polacco Williams désigne comme une « double privation » (1997a)<sup>3</sup>.

3. L'auteure se réfère, avec ce concept, aux situations où s'ajoute à la privation originelle qu'a subie l'enfant, une privation secondaire qui le rend incapable de saisir et de faire bon usage des occasions positives qui peuvent lui être offertes par la suite, et ce, parce que sa défiance vis-à-vis des autres et les défenses rigides qui visent à le protéger du risque d'être à nouveau traumatisé, le rendent inaccessible à l'aide et aux instances réparatrices des adultes (parents adoptifs, enseignants, personnels des services sociaux, psychologues).

## Un espace pour vivre l'adolescence

Dans un climat tellement générateur de confusion, il n'a pas été facile pour les acteurs de reconnaître pleinement que ces enfants recherchaient dans « Chance » un espace protégé et un conteneur où l'expérience de l'adolescence puisse se vivre. Il s'agit là, plus généralement, d'un rôle recherché et quelquefois âprement revendiqué par tous les adolescents dans les contextes scolaires. Il est en effet très important qu'ils reconnaissent l'école comme un lieu où il leur est possible de manifester leur intérêt pour l'échange entre pairs, pour les expériences d'amitié, de rivalité, de sexualité et d'amour. Or, les adolescents dont s'occupe le projet « Chance » sont, le plus souvent, privés de tels espaces. La confrontation s'établit essentiellement sous forme d'affrontement violent entre bandes : garçons et filles, groupes rivaux. Dans de nombreux cas, grossesses et mariages extrêmement précoces mettent fin à toute possibilité d'expérimentation, en confrontant des adolescents fragiles et immatures à des tâches qu'ils ne seront pas en mesure de remplir.

Dans le cadre du projet « Chance », il arrive souvent que cette demande s'exprime par des actes ressentis comme profondément déstabilisants par le groupe d'adultes. Les adolescents font ainsi éprouver aux adultes le caractère explosif de l'ouverture à la relation avec l'autre, des premières tentatives pour dépasser la position de pré-adolescence où les groupes unisexes se font face et se tiennent à distance, hormis des incursions soudaines et déprédatrices en territoire « ennemi ». Tout se passe comme si l'impossibilité de gérer les violentes transformations/pubertaires que connaissent ces adolescents, analphabètes par rapport au lexique des émotions, psychiquement trop fragiles pour faire face à la tempête émotionnelle de ce difficile passage, était communiquée avec force aux enseignants. À une fragilité du conteneur interne, s'allie, en effet, chez ces adolescents, une surabondance de contenus ingérables qui sont liés à des expériences de vie profondément perturbatrices, souvent précisément en relation avec la sexualité. Le plus souvent, l'exposition à des situations de promiscuité et le contact avec des modèles adultes violents et incapables de dépasser les confusions sexuelles infantiles, accentue la confusion entre aspects infantiles et génitaux de la sexualité, de même que l'impossibilité de démêler les aspects libidinaux et agressifs (Copley, 1993 ; Meltzer, 1978).

Les nombreuses pratiques mises en place par les acteurs de « Chance » pour rapprocher les jeunes de la dimension de la scolarisation et de l'apprentissage – travail en commun, rites conviviaux de la vie scolaire, fêtes, sorties, activités sportives – leur ont permis de bénéficier d'un espace d'expérimentation garanti par des adultes contenant. En tout état de cause, ces adultes sont capables de moduler la violence de la rencontre, en servant de tampons, de sas de décompression, quelquefois même au sens très concret du terme, des adultes capables de jouer un rôle de filtre aux projections violentes que les jeunes échangent entre eux et de tolérer celles dont ils sont eux-mêmes l'objet au premier chef. Par des actions de blocage, de ralentissement, de dilution, ils peuvent moduler la précipitation des événements caractérisant l'expérimentation amoureuse dans l'adolescence (Copley, 1993), notamment chez ces adolescents en question.

Certaines histoires, au sein de « Chance », ont laissé présager des



rebondissements dignes d'une tragédie shakespearienne, à l'instar de celle entre Mena et Giovanni, dont les familles appartenaient à des clans rivaux ; d'autres ont, par contre, rapidement pris une tonalité émotionnelle similaire, comme l'histoire d'amour entre Paolo et Lucia, demeurée emblématique et illustrant au plus haut degré le type de défis dans lesquels sont fréquemment impliqués les acteurs de « Chance ».

*Pendant une courte période, il s'était agi d'un amour intense où Lucia et Paolo étaient continuellement en recherche l'un de l'autre, mais aussi dans l'amorce de dynamiques suscitant la jalousie de l'autre et donnant lieu à des échanges violents, "les coups", qui provoquaient la rupture répétée des cadres de travail. Bien vite, les exigences de Lucia vis-à-vis de Paolo se firent de plus en plus insatiables et absorbantes ; celui-ci commença à se dérober, déchaînant encore plus la jalousie de Lucia qui ne pouvait le tolérer et qui, littéralement "folle d'amour", se laissa entraîner dans une spirale de violence désespérée. Juliette menaçait de dévorer et de détruire son Roméo et d'apparaître plutôt comme une sombre Médée aux yeux des enseignants effarés. Elle déambulait, agitée, brandissant des objets coupants et pointus et un matin, elle se lança, dans une course folle, contre la porte de la salle de bains, brisa le miroir en mille morceaux et, s'emparant d'un large éclat de verre, reprit sa course en hurlant sa rage meurtrière mais aussi la demande désespérée que quelqu'un puisse l'arrêter. Ce n'est que bien plus tard et à grand-peine que l'on réussit à la calmer, même si l'on se rendit bien vite compte que les mesures ordinaires de décompression utilisées à « Chance » étaient mises en échec par la violence de ses émotions ; on s'aperçut alors que le contact quotidien avec Paolo constituait, pour elle, une provocation insoutenable et on organisa un parcours temporaire alternatif dans une demi-pension fréquentée par des enfants plus jeunes. Cette situation que la jeune fille accepta de bon gré permit à son esprit de retrouver un peu de calme.*

*Lucia et Paolo ont pu continuer leur parcours à l'école Chance et ont réussi à travailler ensemble. Avec d'autres camarades et guidés par leur professeure, ils ont écrit une histoire de Roméo et Juliette, dont l'action se situe dans le contexte de l'arrière-pays désolé où ils vivent et où, peut-être, ils ont senti s'ouvrir un petit espace pour la symbolisation de leur propre dimension émotionnelle, afin de représenter leurs conflits plutôt que de les agir.*

Beta Copley (1993) souligne que l'acting-out des adolescents représente une négation explosive des éléments de transformation du parcours et de l'importance du facteur temporel. Elle lit la tragédie shakespearienne comme une métaphore du risque mortel présent dans l'adolescence – lié à la dimension du changement catastrophique – qui exige la présence d'une fonction de contenance de la part des adultes pour que « l'idée nécessaire du changement soit disponible sans que prévale le sentiment de catastrophe, qui naît de l'impact dynamique destructeur du nouvel ensemble sur celui qui précède ».

### **Le modèle Chance et la problématique de la transmission dans sa dimension de changement.**

Si nous considérons parallèlement notre travail avec les acteurs et la relation entre eux et les jeunes – comme il nous est souvent arrivé de le faire – nous pensons en définitive qu'à « Chance », l'apprentissage et la maturation ont été rendus accessibles grâce au développement et à l'intériorisation progressive de la capacité d'observer (Adamo et Aiello,

2006), ainsi qu'à l'attention extrême qui a été portée à la dimension de contenance des émotions dans la relation éducative. L'application continue de cette méthodologie dans l'école « Chance » a permis aux acteurs de donner un sens à des événements anxiogènes et perturbants, limitant le risque de répondre par des mises en acte symétriques aux acting-out constants et déstabilisants de ces jeunes. Lire les événements avec d'autres points de vue, élargir la perspective de compréhension a aidé les acteurs à tolérer l'incertitude et l'impuissance et à rechercher des solutions créatives aux dilemmes complexes qui se succèdent dans leur travail quotidien (Cifali, 1994). Avec le temps, la capacité d'observation s'est peu à peu affinée, donnant naissance à la création d'une pensée commune ; les jeunes sont devenus progressivement des « objets partagés » sur lesquels on s'interroge afin de comprendre leurs aspects émotionnels, leurs attitudes de défense, leurs points faibles ainsi que leur potentiel pour essayer de mettre en place des stratégies relationnelles et didactiques efficaces. L'observation est devenue une pratique stable et partagée par les acteurs, elle a été largement utilisée par eux de manière autonome dans de nombreux moments de confrontation dans le cadre de leur travail et ce, indépendamment des présentations au groupe de discussion. En de multiples occasions, nous avons pu constater combien s'était tissée une trame d'observations croisées et portées par différents sujets, à différents moments de l'activité et de la relation avec les adolescents.

La fonction de contenance a constitué le pivot de la relation entre acteurs et jeunes et s'est exprimée à plusieurs niveaux : tout d'abord par la recherche obstinée d'un équilibre entre accueil et limite, les acteurs cherchant constamment à se proposer en tant qu'objets parentaux capables d'exercer à la fois les rôles « maternel » et « paternel ». Elle s'est également exprimée par le soin avec lequel ont été gérés les temps, les espaces et les procédures pour penser et mettre en place les « cadres » des différentes activités ou avec lequel ont été utilisés des espaces intermédiaires – par exemple, les couloirs ou les lieux spécifiquement prévus – externes à la classe, où le jeune qui, à ce moment-là, « explose » ou « n'y arrive pas », peut trouver une espèce de « sas de décompression » où il est possible de moduler des situations qui risqueraient autrement de devenir ingérables. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà relevé, la fonction de contenance a joué un rôle central dans le travail avec les enseignants et les opérateurs, constituant un accompagnement indispensable au déroulement d'une expérience en évolution constante et à haute densité émotionnelle.

Au fil des années, nous nous sommes aussi constamment confrontés au problème de la continuité et de la transmissibilité du modèle qui caractérise « Chance », par rapport à différents changements : le renouvellement constant d'acteurs au sein du projet, l'opportunité de son application dans des contextes scolaires traditionnels et surtout la nécessité d'affronter des modifications radicales eu égard aux continus changements législatifs (par exemple la durée de l'école obligatoire), institutionnels et administratifs. Notamment, a été, dès le début, source de préoccupation et d'ambivalence la question de la nécessité de passer d'une dimension pionnière – associée à des mythes et des fantasmes groupaux de fondation d'une nouvelle institution, comme alternative à l'institution scolaire traditionnelle – à un encadrement plus ferme au sein de cette même institution, où les aspects novateurs de cette expérience seraient formellement reconnus et préservés. Dernièrement, dans ce passage complexe qui a peut-être pris la dimension d'un « changement catastrophique », tel que Bion (1965) l'a décrit, les conditions pour poursuivre notre rapport avec « Chance » ne sont plus réunies. C'est précisément dans une phase de forte crise des institutions

citadines, associée à des déchirements, des carences et des involutions dans le tissu social, que l'extension du projet devait en effet se réaliser : l'implantation plus stable dans le système scolaire et le passage du parrainage et du financement de la Municipalité à ceux de l'Administration Régionale. Cela a sans doute accru la difficulté à affronter des changements substantiels, tout en conservant des caractéristiques identitaires fondamentales, comme si fantasmatiquement le prix à payer pour la survie impliquait la dénaturation et la perte des aspects les plus innovants. Par ailleurs, en tant que formateurs et consultants ayant contribué à la définition du modèle « Chance » depuis son origine, nous avons été constamment confrontés à l'ambivalence inhérente au rapport de formation (Kaës, 1998). Nous avons pu éprouver comment celui-ci se décline dans une oscillation entre des extrêmes, entre l'englobement/indifférenciation et le refus/expulsion, entre la négation de l'altérité d'un côté et sa transformation en extranéité et attitude vexatoire ; ces aspects ont été à plusieurs reprises discutés et abordés dans les cadres prévus par le dispositif complexe de l'expérience. Nous pensons que notre double référence identitaire – le profond sentiment d'appartenance au projet dans son ensemble et l'appartenance à une équipe psychologique différenciée – a pu, dans la durée, constituer une garantie, aussi bien pour nous que pour les acteurs, de la possibilité de conjuguer proximité et distance, participation et maintien des rôles respectifs et ce, jusqu'au moment où les brusques changements que nous avons décrits ont provoqué un déséquilibre sur le versant de l'extranéité jusqu'au point de rupture.

Sans doute trop peu de temps s'est-il écoulé depuis ces événements pour pouvoir amorcer une étude approfondie sur la reproductibilité et la transmissibilité du modèle. De plus, des changements substantiels, qui éloignent la pratique actuelle de « Chance » du modèle originaire, sont encore en cours. Toutefois, nous sommes profondément convaincus que la problématique de l'extension de cette méthodologie à un cadre plus large est fondamentale. Une école, lieu d'apprentissage et de développement, a pu être construite à partir d'éléments fortement chargés de non-pensée et de destructivité. Tenter de restituer à la communauté scolaire et scientifique des indications et des résultats tirés de cette expérience constitue une tâche que ne peuvent éluder les professionnels impliqués dans ce projet.

## Bibliographie :

- Adamo, S.M.G., Adamo Serpieri, S., Giusti, P. et Tamajo Contarini, R. (2008). Parenting a new institution. In M. Rustin et J. Bradley (dir.), *Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families*. London : Karnac Book, p. 231-252.
- Adamo, S.M.G., Adamo Serpieri, S., Giusti, P., Tamajo Contarini, R. et Valerio, P. (2005). The Chance Project : Complex intervention with adolescent school drop-outs in Naples. *Psychodynamic Practice*, 11(3), 239-254.
- Adamo, S.M.G., Adamo Serpieri, S., Giusti, P., Portanova, F., Tamajo Contarini, R. et Valerio, P. (2006). Il Progetto Chance : oltre il recupero scolastico, verso la riappropriazione di uno spazio per vivere l'adolescenza. In L. Carbone Tirelli (a cura di), *Pubertà e adolescenza. Il tempo della trasformazione : segnali di disagio tra gli 11 e i 14 anni*. Milano, Italia : Franco Angeli p. 206-228.
- Adamo, S.M.G. et Aiello, A. (2006). Desperately trying to get through : Establishing contact in work with adolescent drop-outs. *International Journal on School Disaffection*, 4 (1), 27-38.
- Adamo Serpieri, S. et Giusti, P. (2007). Education on the road : Working with adolescent drop-outs in an experimental project. *International journal on School*

- Disaffection*, 5 (1), 11-15.
- Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Bion, W.R. (1962). *Learning from Experience*. London : Heinemann.
- Bion, W.R. (1965). *Transformations*. London : Heinemann.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Copley, B. (1993). *Il mondo dell'adolescenza*. Roma : Astrolabio.
- Hoxter, S. (2003). La vecchia donna che viveva in una scarpa. (The old woman who lived in a shoe). In Adamo S.M.G (a cura di), *Il Progetto Chance. Seminari Psicologici*. Roma : Grafica Editrice Romana, p. 9-23.
- Jackson, E. (2008). Work Discussion groups at work : applying the method. In M. Rustin & J. Bradley (dir.), *Work Discussion Learning from Reflective Practice in Work with Children and families*. London : Karnac Book, p 51-72.
- Kaës, R. (1976). Analyse intertransférentielle, fonction alpha et groupe conteneur. *L'Evolution psychiatrique*, LI, fasc. 2, 239-247.
- Kaës, R. (1998). Il lavoro psichico della formazione : Fantasmatica della formazione e processo di trasformazione. *Psicoterapia Psicoanalitica*, Anno V n.1, gennaio-luglio 1998, Roma : Borla, 11-26.
- Lapeyre, F. (2004). Case study of the *Quartieri Spagnoli* (Spanish quarter) of Naples, Italy : Analyses and recommendations based on the experience of the Chance Project. In P.S. Hardiman & F. Lapeyre, *Youth and Exclusion in Disadvantaged Urban Areas : Policy Approaches in Six European Cities. Trends in Social Cohesion*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, p. 95-174.
- Meltzer, D. (1978). *The Kleinian Development*. Perthshire : Clunie Press.
- Polacco Williams, G.(1997a). Double deprivation. *Internal Landscapes and Foreign Bodies. Eating Disorders and Other Pathologies*, Tavistock Clinic Series, London : Duckworth, 15-24.
- Polacco Williams, G. (1997b). Sulle dinamiche di banda. In S.M.G. Adamo, D. Bacchini, D. Petrelli et G. Polacco Williams (a cura di), *Interazioni terapeutiche in contesti diversi*. Napoli : L'Officina Tipografica, p. 143-153.

**Simonetta Maria Gabriella Adamo**

Professeur Ordinario de Psychologie Clinique.  
Faculté de Psychologie, Université Milano Bicocca  
Psychothérapeute de l'enfance et de l'adolescence

**Serenella Adamo**

Psychothérapeute de l'enfance et de l'adolescence

**Paola Giusti**

Psychothérapeute de l'enfance et de l'adolescence

**Rita Tamajo Contarini**

Psychothérapeute de l'enfance et de l'adolescence

**Pour citer ce texte :**

Adamo, S.M.G., Adamo, S., Giusti, P. et Tamajo Contarini, R. (2010). Une intervention psychologique dans un projet éducatif pour adolescents en décrochage scolaire, *Cliopsy*, n° 3, p. 27-38.