

*« Approche du travail avec les jeunes en IPPJ :
Réflexion croisée sur le cadre, les lieux et les objets »*

David Borceux
Psychologue / Criminologue
Assistant / Doctorant (École de criminologie, UCL)

Table des matières

Introduction.....	2
1. Étymologie et ses richesses.....	4
1.1. Un registre géométrique	
1.2. Un registre visuel	
1.3. Un registre matériel	
1.4. Une position ou un positionnement	
2. Fonctions et principes du cadre.....	5
2.1. Une fonction de Résistance	
2.2. Une fonction de limitation / Délimitation	
2.3. Une fonction de stabilisation	
2.4. Une fonction de protection	
3. Paradoxe du cadre et paradoxe de l'adolescence.....	6
4. Cadre, dépassement et ouverture : envisager la potentialité « d'une zone de passage ».....	10
5. Conclusion.....	13
6. Bibliographie.....	14
7. Présentation des auteurs principaux.....	15

Introduction

Notre travail de recherche porte sur les rapports entre destructivité, cadre et contenance *du sujet (désigner l'individu dans sa dimension psychique inconsciente)*. Nous proposons d'analyser « *les enjeux et représentations dans différents types de cadres (fermé, semi-ouvert et ouvert) mis en place pour contenir une certaine forme de destructivité chez les adolescents en institution de protection publique* ». La démarche est menée essentiellement dans des lieux d'enfermement pour jeunes adolescents communément appelés, institution publique de protection de la jeunesse (I.P.P.J.). L'objet de la recherche est de réfléchir sur les paradoxes du cadre et ses enjeux concernant la destructivité des personnes enfermées, dans un champ à la fois psychopathologique et criminologique. Notre démarche se déploie dans un milieu d'enfermement pour jeunes adolescents, les institutions publiques de protection de la jeunesse. Au travers de diverses observations et entretiens, nous proposons d'analyser l'expérience vécue du cadre, tant pour les adolescents que pour les acteurs qui les accompagnent. Qu'en est-il de leur rapport au cadre et de ses conséquences subjectives pour des adolescents désignés comme problématique ? En guise d'introduction, nous détaillerons brièvement un point du cadre des I.P.P.J. Ensuite, nous reprendrons l'étymologie du cadre mettant en évidence ses richesses. Nous poursuivrons par quelques fonctions et principes associés au cadre. Nous approfondirons la lecture paradoxale qui peut être fait du cadre et l'intérêt de son dépassement ou débordement.

Le principe fédérateur des I.P.P.J. décrit le fait d'introduire sur un axe éducatif une revalorisation et reconstruction de l'image personnelle du jeune enfermé, évitant la stigmatisation. La finalité de ce travail vise la réinsertion dans le milieu familial lorsque cela est possible ou dans une institution adaptée. Cependant, les organisations internes des I.P.P.J. diffèrent d'une I.P.P.J. à l'autre. Le séjour au sein de ces institutions est défini en fonction de la décision du juge, de l'infraction, de la situation du jeune et de son positionnement. Bien que nous puissions détailler le cadre légal des I.P.P.J., il est intéressant de reprendre brièvement l'une des missions poursuivies par ce type d'institution de protection.

Selon les principes généraux, l'article 4 porte sur l'action pédagogique favorisant la réinsertion sociale du jeune. « *Elle vise à lui faire prendre conscience des actes qui ont conduit à la mesure de placement et à leurs éventuelles conséquences sur autrui. Elle favorise*

une démarche restauratrice envers la victime et la société. Les membres du personnel de l'I.P.P.J. veillent à valoriser l'image du jeune. Ils recherchent la solution la plus adaptée à sa situation et veillent à ce que le placement ne soit pas prolongé au-delà de la durée nécessaire. » (Arrêté du 13 mars 2014 du Gouvernement de la Communauté française relatif au code des institutions publiques de protection de la jeunesse visé à l'article 19bis du décret du 4 mars 1991, M. B., 17 Juillet 2014, p2).

Le cadre général des I.P.P.J. assure « *un accueil, à régime ouvert ou fermé dont la durée et les modalités sont décrites dans leur projet pédagogique visé à l'article 13* » (Arrêté du 13 mars 2014, M. B. 17 Juillet 2014, p4). Celui-ci prévoit que « *les membres du personnel des I.P.P.J. fournissent aux jeunes l'aide, la protection et l'assistance qui leur est nécessaire sur le plan social, éducatif, scolaire, psychologique, philosophique et médical (...)* ». De plus, chaque I.P.P.J. développe un projet pédagogique propre « *comportant des actions pédagogiques différenciées (...)* » (Arrêté du 13 mars 2014, M. B. 17 Juillet 2014, p4).

Notre propos et nos réflexions s'appuient sur une méthodologie basée sur une période d'observation participante de 3 mois et demi au sein de la section éducation de l' I.P.P.J. de Wauthier-Braine. D'une part, notre approche adhère à une mise en perspective de la destructivité pensée dans un mouvement dialectique propre au sujet. Celle-ci pouvant s'envisager aussi comme un mouvement créatif, subjectivant et ouvrant des voies vers la reconnaissance de l'altérité. D'autre part, le cadre dans toute sa complexité fait intervenir un enjeu paradoxal majeur : « **Contenir, réprimer ce qui pourrait déborder du contenant et faire apparaître, mettre en évidence, faire ressortir du contenu** ». Nous insisterons sur ces enjeux.

Cette recherche s'intègre dans le cadre de ce colloque et partage sa réflexion sur le point critique du dépassement et de l'ouverture. Nous nous posons ainsi la question : n'est-il pas possible de penser le cadre dans une ouverture variable offrant un espace transitionnel au travail du lien avec ceux qui dépassent, qui débordent ? Comment « *l'ouverture* » est-elle utilisée pour « *faire cadre* » tout en tentant de soutenir la discontinuité individuante de l'être chez les adolescents ?

1. Étymologie et ses richesses

Que pouvons-nous dire du cadre dans ses rapports avec l'étymologie ? Le mot « *cadre* » revêt des significations légèrement différentes en fonction des contextes de son usage. Cependant, nous pouvons repérer des invariances. Quelques exemples de définitions¹ où le cadre se définit par : « *bordure rigide limitant une surface dans laquelle on place un tableau, un objet d'art, etc.* » ; « *une limitation d'un espace* » ; « *un entourage, un contexte, un milieu* » ; « *ce qui borne, limite l'action de quelqu'un, ce qui circonscrit un sujet* » ; « *délimite des dispositions dans un ouvrage* » ; « *apposer à des termes institutionnels, ce qui indique leur caractère général tel que 'loi-cadre, Plan-cadre, etc.'* ».

Le verbe « *cadrer* »² signifiant « *s'adapter exactement* » au caractère d'une chose. Ou encore, sur la provenance latine *quadrare*, « *cadrer* » signifie le fait de « *correspondre, convenir, être conforme, être en rapport avec, s'adapter harmonieusement à ...* ». Le verbe « *encadrer* » par exemple, pour signifier le fait « *d'insérer dans un cadre, de faire apparaître quelque chose qui permet de soutenir, supporter ou souligner une position* ». Mais aussi, « *mériter d'être retenu ou d'être porté à l'attention d'autrui* ». Dans sa forme négative, « *éprouver de l'antipathie pour...* ». Nous pouvons aussi alors penser dans ce domaine, aux rapports avec le verbe « *éduquer* », *educare* signifiant « *élever, instruire* » et « *educere* », « *faire sortir, conduire au dehors* ». Nous percevons ainsi que le fait de « *cadrer* » entretient des rapports étymologiques étroits avec l'encadrement et l'éducation. Nous pouvons retenir aussi les liens paradoxaux entre « *insérer, faire correspondre* » et « *faire sortir, conduire au dehors* ». Ces rapports nous invitent à penser le cadre dans des registres différents.

1.1. **Un registre géométrique :** Le cadre renvoie à la forme du carré (« *quadro* » en italien) et une certaine configuration dans l'espace ou même une certaine figuration. Parler de cadre et de cadrage renvoie à des dimensions rectangulaires, carrées ou rectilignes renforçant l'idée d'une rectitude, d'une rigidité, d'une coupure droite et d'une circonscription dans l'espace.

1.2. **Un registre visuel :** Le cadre souligne un contenu et une délimitation dans l'espace mettant en évidence une chose ou un lieu à voir. Un paradoxe s'ajoute à ce niveau.

¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/cadre>, consulté le 5 décembre 2017.

² <http://www.cnrtl.fr/definition/cadre>, consulté le 5 décembre 2017.

Regarder à l'intérieur du cadre (l'objet cadre y conduit mais doit disparaître pour laisser place à autre chose) et regarder à l'extérieur du cadre n'engendrent pas le même rapport au cadre. De la même façon que regarder le cadre lui-même engendre une disparition du contenu (dans le champ visuel) au profit ou à l'avantage du cadre.

- 1.3. **Un registre matériel :** Le cadre évoque tout autant l'aspect matériel au travers de ce qui limite ou délimite un espace ; ce qui tient ou porte une action ; ce qui dispose ou assemble une structure pour porter ou faire tenir des éléments ; ce qui s'organise sous la forme d'un plan ou d'un agencement de parties entre elles.
- 1.4. **Une position ou un positionnement :** Le cadre renvoie également à la nomination et dénomination d'une fonction pour une personne ou pour son entourage. C'est ce qui circonscrit ou délimite un sujet dans un espace et par rapport à d'autres sujets. Le cadre est aussi ce qui est porté par les personnes dans leur intériorité en étant ce à quoi elles se réfèrent (ex : cadre éthique, cadre moral, cadre psychique).

2. Fonctions et principes du cadre

La littérature sur le cadre donne à voir un intérêt certain pour celui-ci et souligne sa nécessité pour les pratiques institutionnelles mais aussi psychothérapeutiques. De nombreux auteurs défendent l'intérêt et la nécessité de maintenir un dispositif solide pour permettre à ses personnes de construire un cadre intérieur. *La fermeture, la solidité et l'invariance du cadre* seraient alors *des conditions nécessaires ou des principes* pour installer un travail de transformation psychique et permettre l'élaboration d'une contenance interne, c'est-à-dire le développement de moyens permettant de contenir les pulsions et mouvements internes.

Claude Balier (1988), dans son étude des comportements violents, montre que le cadre d'enfermement peut avoir chez certaines personnes un effet thérapeutique à travers l'expérience d'un contenant protecteur solide qui résiste (à la destructivité) et assure une continuité psychique. Il souligne dans ce sens la nécessité d'une certaine fermeture dans la construction d'une structure psychique de base. Pour certaines personnes, l'institution fermée jouera alors un rôle de par-excitation permettant au sujet d'être protégé des excitations internes et externes (Balier C., 1988, pp220-221). Cela peut être l'occasion d'une construction unifiée ou unifiante. Nous retrouvons cela dans les entretiens avec les jeunes. Ceux-ci nous disent combien le fait de se retrouver dans un centre fermé instaure finalement une présence

rassurante, voir familière au-delà du cadre enfermant. Robert Philippe insiste par ailleurs sur la nécessité de pouvoir se rapporter à un cadre cohérent, solide, invariant pour assurer *une fonction tiercéisante et contenante* (Robert Ph., 2003, pp81-85).

Il semble y avoir un consensus pour dire qu'il s'agit *de fixer, d'immobiliser pour contenir* ou espérer transformer ce qui échappe au contrôle du sujet sur lui-même. Le passage à l'acte est alors vu comme un court-circuitage de la pensée, de l'élaboration et de la symbolisation. Réinstaurer du cadre serait alors une façon de résister à ce court-circuitage imposant de trouver d'autres façons de faire. Outre ces principes, nous pouvons distinguer plusieurs fonctions jouées par le cadre.

- 2.1. **Une fonction de résistance** : Le cadre est ce qui constitue un point d'ancrage, de repères qui permet de faire face, de résister, à une pression (soit interne, soit externe). Il prend la valeur d'un « conteneur » sous diverses formes, objectives et/ou subjectives.
- 2.2. **Une fonction de limitation / Délimitation** : Le cadre aurait aussi une fonction de démarcation entre le contenu/contenant, l'intérieur/l'extérieur, etc. Il délimite une zone, une limite, une bordure.
- 2.3. **Une fonction de stabilisation** : Cela supposerait que le cadre puisse être aussi un point d'appui pour soutenir une position ou une identité.
- 2.4. **Une fonction de protection** : Le cadre aurait pour fonction de protéger le sujet d'un dépassement ou d'une trop grande ouverture présentant des risques d'envahissement (débordement d'excitation) ou d'anéantissement de la structure. Il fonctionne comme un par-excitant protecteur. Mais comment entendre ces fonctions du cadre dans son utilisation ?

3. **Paradoxe du cadre et paradoxe de l'adolescence**

Comment penser ce processus paradoxal du cadre visant à faire éclore et faire valoir tout en fixant quelque chose ? Quels liens avec l'adolescence ? En parcourant les rapports étymologiques, nous pouvons saisir le paradoxe du cadre visant à contenir tout en mettant en valeur. N'est-ce pas là, une des missions des institutions de protection visant à contenir et (re)valoriser le jeune ?

Nous pouvons reprendre ici l'ouvrage de René Kaës « *crise, rupture et dépassement* » dont une partie traite de la « *transitionnalité* » comme voie d'élaboration de l'expérience de la rupture dans la continuité. En soi, « *l'espace transitionnel est un espace de présence et d'absence (ni trop l'un, ni trop l'autre, ni pas assez), de jeu de cadre, de conteneur dans un contenant, de tension paradoxale tolérable* » (Kaës R., 2013, p63). Nous pouvons établir un lien entre l'événement que représente l'adolescence et la tolérance au paradoxe, entendu comme « *une élaboration de la continuité dans la rupture. Il revient alors à réunir les conditions nécessaires pour que la tolérance au paradoxe soit possible* » (Kaës R., 2013, p57). En s'appuyant sur une logique systémique, Kaës R. considère que pour pouvoir sortir d'une relation paradoxale (à l'image aussi de l'aide sous contrainte), le changement implique de passer d'un niveau à un autre, d'un système à un autre. Il faut opérer un déplacement.

Or, Kaës R. reprend Rousillon R. en soulignant que « *le paradoxe participe de deux niveaux différents, il est un pont lancé entre ces deux niveaux, permettant ainsi que la continuité psychique s'établisse. [...] L'intolérance au paradoxe interdit cette continuité. Une telle perspective situe le paradoxe dans le processus de transitionnalité : l'élaboration de la rupture requiert une phase paradoxale* » (Kaës R., 2013, p56).

Il situe l'issue de cette phase paradoxale (crise, rupture et continuité : transitionnalité) d'abord du côté du maintien du cadre et de la présence vivante des intervenants qui soutiennent les capacités des sujets à inventer, trouver et créer.

Ensuite, ce cadre doit permettre la mise en place et le maintien d'un champ tensionnel, un temps de crise.

Si le cadre et le conteneur fonctionnent « *suffisamment bien* » dans une sorte de position « *méta* », alors s'ouvre un espace entre les différents niveaux. René Kaës insiste alors sur le fait que le cadre est destiné à se faire oublier. R. Roussillon insiste lui sur le « *caractère muet du cadre* » (Roussillon R., 1995). Or faire partie du cadre, s'y fixer, c'est se fixer hors du processus, c'est-à-dire hors du changement.

En somme, la sortie du temps de crise entendue comme une mise à l'épreuve implique une sortie du cadre. L'impossibilité de sortir du système empêcherait cette mise à l'épreuve œuvrant dans l'élaboration d'une discontinuité individuante (Kaës R., 2013, p58). L'idée d'un sas ou d'une zone d'étayage se déploie alors comme une issue ou un lieu intermédiaire

permettant une conflictualisation ou une mise en tension. Il s'agit de joindre et disjoindre autrement ce qui est maintenu et séparé.

L'issue du paradoxe serait du côté du déplacement ou même du dépassement du cadre à un autre niveau afin de pouvoir dialoguer, échanger et donner du sens au débordement (ou aux excitations). Les enjeux sur la manière de cadrer et d'encadrer des jeunes adolescents en situation problématique reposeraient alors en partie sur la flexibilité des institutions et sur leurs capacités à pouvoir soutenir cette « crise » et à sortir du cadre. Nous entendons ce soutien au sens d'une mise en tension tout à la fois porteuse d'un changement et cadrante.

Ce serait paradoxalement à l'endroit ou au lieu de la rupture du cadre que le travail pourrait être amorcé. Monique Soula Desroche insiste sur l'intérêt d'esquisser un réamorçage de la parole ou d'esquiver la rigidification de la crise pour opérer un déplacement et ouvrir d'autres identifications potentielles (Descroche M., 2011, p117).

Nous pouvons de ces points de vue, envisager le cadre comme lieu de transfert et comme espace manquant. Selon René Roussillon, le cadre est avant tout à concevoir comme un « *lieu de transfert* » (Roussillon R., 1995, p37), un transfert vers le cadre mais aussi sur le cadre. Dans cette perspective, il s'agirait de soutenir des conditions et préconditions nécessaires à l'émergence de la *représentation* pour l'individu pris dans un transfert.

Ainsi, R. Roussillon s'appuyant sur le modèle de Winnicott évoque la question de la destructivité et les liens avec la « *survivance* » de l'objet. La destructivité ne surgit pas de la frustration dans le lien avec l'objet mais bien de la frustration de la destructivité en elle-même (Roussillon R., 2009, pp1006-1008). L'objet ne sera découvert dans la réalité externe que lorsque celui-ci aura survécu aux attaques destructrices. La « *survivance* » n'est possible qu'à certaines conditions.

Selon la logique du modèle Winnicottien : « *du trouvé-crée au détruit-trouvé* », l'objet est trouvé à la suite de l'expérience d'illusion primaire qui s'approprie l'objet à partir de sa capacité hallucinatoire. A travers la destructivité, la résistance de l'objet et l'expérience de désillusion, une différenciation pourra s'opérer entre l'objet du fantasme et l'objet de la réalité (Roussillon R., 2009, pp1007-1008).

R. Roussillon précise que ce n'est pas le cadre qui permet de rendre conscient les éléments inconscients mais il permet de faire émerger un contenu et de le rendre lisible, de lui donner du sens en fonction des conditions propre au cadre. Donc un travail de subjectivité et non d'objectivité. Il est bien ici question de représenter, faire apparaître (on pourrait dire un détruit/trouvé Winnicottien) du sens dans le cadre et le transfert à partir d'un processus de symbolisation.

Pour soutenir un tel processus, il est nécessaire que s'opère un dédoublement du cadre pour éviter un nouage paradoxal. La solution se trouve donc dans le dédoublement du cadre où « *l'interne est externalisé* ». L'illusion peut alors se vivre sans être détruite par la désillusion. C'est une première condition permettant de créer des représentations et de symboliser. C'est là le paradoxe du cadre pour Roussillon et sa complexité : « *contenir et faire apparaître des éléments dans l'existence d'un champ tensionnel mettant en évidence une complexité de niveaux, d'emboitements et de déboitements, de pliures et de dépliures de ces différents niveaux dans un jeu dynamique* » (Roussillon R., 1995, p39).

Christophe Chaperot propose lui de subdiviser ce qu'il nomme « *cadre singulier partiel* » en deux sous-cadres : *l'épi-cadre* et *l'hyper-cadre*. « *L'épi-cadre correspondra à l'apport institutionnel. L'hyper-cadre quant à lui, correspondra à l'élaboration par le sujet de son propre système de balisage de la jouissance* » (Chaperot C., 2003, p504). Cette proposition conduit à penser des rapports dynamiques et dialectiques entre ces deux sous-cadres. L'un représentant les composantes de l'étayage (épi) et l'autre les élaborations singulières (hyper). Avec ce découpage du cadre, Chaperot met en évidence le caractère partiel du cadre en renforçant la nécessaire idée de son incomplétude. Au-delà de la fonction contenante du cadre, celui-ci doit aussi laisser une marge, un espace vide qui individualise et sépare.

Guattari et Oury défendent aussi la nécessité de ménager un espace pour « la parole vide, le non-sens : « *savoir-faire une brèche dans le discours* » (Poncin C., 1965, p109). Tosquelles insistent sur la « *détotalisation* » et la fonction d'absence afin que quelque chose puisse être mobilisé (Tosquelles, 1972). La dimension partielle de l'épi-cadre est donc une condition préalable à la naissance d'une élaboration individuelle (hyper-cadre) et une protection contre le risque de voir apparaître une institution totale et totalitaire.

Il serait donc essentiel de penser le cadre institutionnel et son lieu comme une organisation intégrant irrémédiablement du manque et de l'espace. Cette « *présence du manque* » serait alors le moteur même du soin et d'une éthique évitant du même coup une passivation du sujet. Aujourd'hui, pouvons-nous encore donner place au manque et/ou à un espace (ouvert sans contrôle absolu) ?

4. Cadre, dépassement et ouverture : envisager la potentialité « d'une zone de passage »

Ces considérations du cadre offrent la possibilité d'insister sur la zone produite par le cadre au-delà de sa démarcation inclusive ou exclusive, du dedans et du dehors. Nous observons sur le terrain et dans ses rencontres, la difficulté de faire tenir et de soutenir cette zone interstitielle que certains appellent « *espace transitionnel* » (D. W. Winnicott, 1975) ou « *lieu de transfert* » (Roussillon R., 1995), ou encore « *espace interstitiel* » (Jaspart A., 2015). Nos observations et entretiens décrivent dans certaines situations la complexité de la position des travailleurs et des jeunes lors de situations de transgressions ou de désobéissances. Nous constatons dans ces situations, des logiques opposées mettant en évidence les enjeux paradoxaux et relationnels liés au cadre et aux façons d'encadrer les jeunes.

D'après nos observations préliminaires, nous rencontrons chez les éducateurs de cette I.P.P.J. deux logiques de fonctionnement différentes. Nous observons deux tendances ou deux grilles de lectures différentes à l'égard des jeunes placés en I.P.P.J. D'une part, certains acteurs sur le terrain parlent du cadre, de son respect et de ses limites dans une approche « *gestionnaire du risque* ». D'autres acteurs évoquent eux une approche « *relationnelle du risque* » portant une attention spéciale aux forces agissantes et agies en jeu chez les jeunes.

Concernant un premier groupe d'éducateurs, il s'agit avant tout de gérer un risque de dangerosité et de tension. Ils semblent travailler à éviter l'ascension d'une tension ou d'une crise. Il s'agit de gérer, contrôler les éventuelles tensions et/ou risques de débordement pour garantir une certaine perception du cadre. Celui-ci est alors entendu comme l'ensemble des comportements à avoir selon les règles et les conditions de l'enfermement. Le jeune, et tout

autant le chercheur sur le terrain de son observation, doit se conformer aux règles et règlements s'il ne veut pas être recadré.

Nous retrouvons dans cette perspective « *gestionnaire* », une application verticale de l'autorité visant à corriger les défaillances dans le comportement du jeune. Il faut faire correspondre le comportement ou la personne aux normes et valeurs sociales consolidées de façon explicite et implicite dans le règlement. « *Contenir les jeunes* » consiste à imposer le respect du cadre et soutenir l'intériorisation de son règlement. Un peu à la manière de « *Copiez-le plusieurs fois, vous finirez par comprendre !* »

Dans cette logique, nous pouvons entendre dans le discours de ces acteurs, une division duelle des relations avec les jeunes. Il y a « *eux et nous* » me disent les jeunes et les éducateurs. Il deviendrait alors nécessaire de « *cadrer* » ce rapport duel à partir de l'évaluation, du contrôle et du pouvoir d'autorité. Certains éducateurs n'hésitent pas à rappeler combien « *ils* » sont potentiellement « *dangereux* ». Cette potentialité justifie de nombreuses attitudes de méfiance et de distance. Cette dualité inscrit donc aussi, nous semble-t-il, une sorte de clivage, de différence entre les jeunes et les éducateurs. Lors d'un entretien, un jeune nous confiait ceci : « *Il faudrait un médiateur... une sorte de personne qui serait juste... j'sais pas des éducateurs ils sont un peu provocateurs comme ça. Mais quand on l'dit ça...j'ai l'impression que ça ne change rien parce que leur parole elle vaut plus que la nôtre* ».

Sur ce point, nous avons observé plusieurs scènes témoignant de cette rivalité narcissique entre jeunes et éducateurs : soit par l'entremise d'un jeu relationnel ou autour d'un objet (le kicker/le billard) ; soit encore par l'agressivité, la violence. En exemple, je repense ici à ce jeune disant à l'éducateur sur un ton humoristique qu'il a une sale gueule. L'éducateur a ensuite donné un violent coup de pied dans le derrière du jeune. « *Pourquoi t'as fais-ça ?* » demande le jeune ? « *Pourquoi tu parles comme ça toi ?* » répond l'éducateur. Il y a un moment de tension, on sent l'énervement chez l'éducateur et le jeune. Le jeune termine en disant : « *Attention ! Faut pas faire ça ! J'ai des droits moi !* » avec le sourire et d'un ton amusé mais frustré.

En prenant appui sur nos précédentes considérations du cadre, ne pourrions-nous pas dire de ce modèle qu'il propose de contenir à travers une sécurisation du risque de débordement, de dépassement ? Le fait de chercher à contenir passerait ainsi par une immobilisation (faire rentrer dans le rang) et serait plus proche d'une forme de contenance que de contenance ?

D'un autre côté, un autre groupe d'éducateurs sur le terrain décrivent une autre vision du travail autour du cadre. Ils insistent sur le fait de travailler la relation avec le jeune, indépendamment parfois des aspects légaux ou institutionnels. Ils cherchent à instaurer un lien intersubjectif avec le jeune à travers une prise de « *risques* » maîtrisée. Il évoque le cadre et les dispositifs, non pas comme une fin en soi, mais comme des outils pour mieux comprendre et créer une relation. Ils défendent l'idée d'aller au-delà du cadre et du respect des règles pour faire appel à une autre dimension : celle des significations, conscientes ou inconscientes. Cela semble justifier certaines sorties du cadre dans le propre chef de ces éducateurs.

Ce modèle « *relationnel* » vise à trouver dans les failles ou défauts du respect du cadre, les dimensions permettant de donner du sens à l'acte, pour eux et pour le jeune. L'institution et les espaces sont aussi perçus à des niveaux différents. Les crises sont entendues comme des scènes où se rejouent et se déplacent des problèmes inconscients ou du moins inaccessibles pour le jeune. Les relations sont triangulées par le fait d'un dégagement sur un autre niveau permettant une autre position. Le dépassement d'un niveau à l'autre offre alors la possibilité d'entendre différemment le sens ou les significations d'un débordement. L'agir serait alors une mise en scène, voulue ou non, attestant d'une volonté de dire et de signifier un drame mis en acte.

Cette perspective décrit une autre manière de contenir le débordement et le dépassement du cadre à travers le fait de se positionner comme un acteur soutenant un risque (le prenant sur lui au sens d'une responsabilité personnelle) pour le jeune afin de créer un lien. Il s'agit de soutenir une certaine contenance interrelationnelle dans les interstices du cadre institutionnel (dans ce qui échappe) par le « hors cadre ».

5. Conclusion

Nous avons fait le choix de revenir à l'étymologie du cadre afin de mettre en évidence la polysémie du mot « cadre » dans différents registres : géométrique, visuel, matériel ou subjectif. Nous sommes aussi revenus sur les fonctions et principes associés au cadre. La fermeture, la solidité et l'invariance apparaissent comme des caractéristiques nécessaires au travail psychique. Le cadre est aussi envisager comme une protection contre les mouvements pulsionnelles des personnes fragilisées et en manque de contenant.

Nous avons aussi souligné la complexité paradoxale associée au fait de « cadrer » ces personnes en manque de cadre interne. A partir de la pensée de Kaës R. et Roussillon R., nous insistions sur le processus transitionnel à l'œuvre dans le fait d'imposer un cadre, le maintenir et soutenir une capacité chez les personnes de trouver, créer et s'inventer. Nous avons insisté, à partir de plusieurs auteurs, la dimension d'ouverture et de dépassement à entendre sous la forme d'une mise à l'épreuve du cadre. C'est pourquoi, nous reprenions la logique du modèle Winnicottien « du trouvé-crée au détruit-trouvé » insistant sur la représentation et la symbolisation au-delà d'une certaine résistance à la destructivité. L'issue du paradoxe se trouverait dans le dépassement du cadre permettant d'ouvrir un espace utile aux sujets cherchant à se définir. Cet espace peut être appréhendé comme un lieu de transfert dans lequel se rejoue les problématiques concernant l'épi-cadre et l'hyper-cadre définit par Chaperot C. qui met en avant le caractère partiel et incomplet du cadre.

A partir des observations et entretiens en I.P.P.J., nous proposons de distinguer deux approches du cadre : une approche en position de « gestionnaire du risque » et une approche dite « relationnelle du risque ». La première, renvoie à l'idée de gérer avant tout la tension et la dangerosité des jeunes ou du groupe. Cette conception s'accorde à une vision verticale de l'autorité et du cadrage. La deuxième approche soutient la crise comme phénomène et processus permettant de donner du sens à l'acte. L'agir est compris comme une mise en scène, transférentielle dont il convient de révéler le sens caché.

Qu'il s'agisse de l'un ou l'autre de ces modèles, Nous pourrions poser la question suivante : « au nom de quoi mettons-nous le cadre ? ». Quelles sont nos attentes ? Qui voulons-nous faire advenir ? Qui prétendons-nous maîtriser ou contenir ? Ainsi, pour répondre du paradoxe de l'adolescence et de ses éventuelles complications, n'y a-t-il pas lieu de soutenir un travail à partir du paradoxe du cadre et dans son issue productive ?

6. Bibliographie

Arrêté du 13 mars 2014 du Gouvernement de la Communauté française relatif au code des institutions publiques de protection de la jeunesse visé à l'article 19bis du décret du 4 mars 1991 relatif à l'aide à la jeunesse, M.B., 17 juillet 2014.

Cappi, R., *Motifs du contrôle et figures du danger : l'abaissement de l'âge de la majorité pénale dans le débat parlementaire brésilien*. Promoteur : Kaminski, D., 2011.

Chaperot C. (2003). *Réflexion sur le cadre thérapeutique et l'institution : médiatisation et caractère partiel*, L'évolution psychiatrique 68, pp499-508

Balier C., (1988). *Psychanalyse des comportements violents*, Paris, Puf.

Jaspart A. (2015). *Aux rythmes de l'enfermement. Enquête ethnographique en institution pour jeunes délinquants*, Bruxelles, Bruylant.

Kaës R. (2013). *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod.

Poncin C. (1965). *Hypothèse pour une approche structurale des phénomènes de transfert en thérapie institutionnelles*, Revue de psychothérapie institutionnelles, 1(1).

Tosquelles F. (1972). *Structure et rééducation thérapeutique*, Paris, Editions Universitaires.

Robert Ph. (2003/4). *La cohérence du cadre*, Dialogue, n°162, pp81-85

Roussillon R., (1995). *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, Le fil rouge, Puf.

Roussillon R. (2009/4). *La destructivité et les formes complexes de la survivance de l'objet*, revue française de psychanalyse, vol.73, pp1006-1022.

Soula Descroche M. et Al. (2011/2). *Cadre et dispositif pour la prise en charge d'adolescents en grande difficulté...*, Connexions, n°96, pp105-128.

Winnicott D. W., (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Ed. Gallimard. Col. Folio essais.

<http://www.cnrtl.fr/definition/cadre>, consulté le 5 décembre 2017.

7. Présentation des auteurs principaux

Chaperot C. : Psychiatre, psychanalyste, médecin chef d'un service de psychiatrie à Abbeville, membre de la Société médico-psychologique et rédacteur en chef de la revue « L'évolution psychiatrique ». Il a travaillé sur le cadre, l'institution et la schizophrénie.

Kaës R. : Psychanalyste, psychologue et professeur émérite de psychologie clinique et psychopathologie à l'université Lumière Lyon 2. Il s'est intéressé principalement au groupe en développant le concept d' « appareil psychique groupal ».

Roussillon R. : Psychanalyste, psychologue et professeur émérite de psychologie à l'université Lumières Lyon 2, membre de la Société psychanalytique de Paris. En 1992, il reçoit le prix Maurice Bouvet pour « Paradoxes et situations limites de la psychanalyse ».

Winnicott D. W. : Pédopsychiatre, Psychanalyste britannique, il a travaillé sur les liens entre le développement psychique et les conditions de l'environnement. Il a développé plusieurs concepts permettant de rendre compte des enjeux et des processus dans l'élaboration d'une continuité psychique contenant. Parmi ses apports théoriques, nous pouvons souligner l'intérêt pour les phénomènes transitionnels, l'espace potentiel, le jeu, la créativité et l'expérience.