

**Faculté de droit et de criminologie
École de criminologie**

**Étude du rire, de l'humour et du trait
d'esprit dans des collectifs de
travail psychosocial dans le
traitement de la délinquance
juvénile**

Auteur : Rachelle BEIL

Promoteur : Jérôme ENGLEBERT

Année académique 2020-2021

Master en criminologie à finalité approfondie

Plagiat et erreur méthodologique grave

Le plagiat, fût-il de texte non soumis à droit d'auteur, entraîne l'application de la section 7 des articles 87 à 90 du règlement général des études et des examens.

Le plagiat consiste à utiliser des idées, un texte ou une œuvre, même partiellement, sans en mentionner précisément le nom de l'auteur et la source au moment et à l'endroit exact de chaque utilisation*.

En outre, la reproduction littérale de passages d'une œuvre sans les placer entre guillemets, quand bien même l'auteur et la source de cette œuvre seraient mentionnés, constitue une erreur méthodologique grave pouvant entraîner l'échec.

* A ce sujet, voy. notamment <http://www.uclouvain.be/plagiat>.

Il faut les regarder non seulement droit dans les yeux, mais avec un regard si accueillant, si ouvert, sans contenu ni jugement, qu'ils ne pourront pas nous résister. Il faut faire de son regard une maison, conçue exprès pour eux, la porte grande ouverte, peinte à leurs couleurs, meublée à leur goût. Il faudrait passer des heures, des années à travailler ce regard, à pouvoir le retrouver chaque fois avec chacun d'entre eux, à pouvoir le reconstruire. Parce que nous ne pouvons savoir quand la maison sera finie.

*Il n'y a qu'eux qui peuvent nous le dire, à travers leur regard à eux,
droit dans nos yeux.*

H. BURTEN, *Il y a quelqu'un là-dedans : des autismes*

REMERCIEMENTS

À mon promoteur, Monsieur Jérôme Englebert, pour son accompagnement et ses précieux conseils tout au long de la réalisation de ce travail ;

Aux professeurs de l'Ecole de Criminologie de l'UCLouvain, pour m'avoir fourni les outils nécessaires pour rédiger ce mémoire ;

À mes parents, pour leur soutien tout au long de mon cursus universitaire et leur amour ;

À la famille Verbays-Reid, pour m'avoir hébergé et encouragé pendant les deux années de mon master ;

À vous, le club des blondinettes pas nettes, Aurélie et Sybille pour votre soutien dans mes projets et mes aventures, pour votre temps accordé à relire mes notes, et surtout votre amitié ;

À mes licornes belges, Valérie et Mathilde, pour leur précieuse amitié et leur soutien ;

À vous, les éducateurs de la Bastide Blanche, pour m'avoir fait confiance et intégrer à votre équipe ;

À vous, les adolescents de la Bastide Blanche.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
QUESTIONS DE METHODES	5
1. Choix du terrain de recherche	5
2. Contact préliminaire.....	6
3. Immersion dans un collectif psychosocial	8
3.1. Participer et observer	8
3.2. Ecouter	10
4. Faire parler les données.....	11
4.1. L'analyse de contenu	11
4.2. Résultat de l'analyse par thématique	12
CHAPITRE 1. LE RIRE ET L'HUMOUR S'INVITE DANS LA CLINIQUE EDUCATIVE.....	15
1. Une clinique éducative du quotidien.....	16
1.1. La définition du cadre éducatif	16
1.2. Un cadre éducatif contenant... ..	17
1.3. ... qui donne sens aux transgressions	18
2. La porte de l'humour et du rire dans la clinique éducative.....	19
2.1. L'humour, pour créer un lien de confiance.....	20
2.2. L'inutilité du rire dans la clinique éducative	20
2.3. Rire du cadre pour mieux recadrer	22
2.4. Réfléchir à la place et à l'efficacité de l'humour dans la pratique professionnelle	23
Conclusion.....	25

CHAPITRE 2. LE ROLE DE L'HUMOUR ET DU RIRE DANS LE PROCESSUS
DE SOCIALISATION ET D'INDIVIDUATION DES ADOLESCENTS EN DIFFICULTE

.....26

1. Aider les jeunes en difficulté à affronter l'épreuve de la socialisation par le rire
et l'humour26

1.1. Rire pour défaire de l'étiquette de délinquant27

1.2. La régulation par l'humour des comportements asociaux28

2. Aider les jeunes en difficulté à s'ériger en sujet dans leur processus adolescent
.....30

2.1. L'humour adolescent, un moyen de distinction des adultes30

2.2. L'humour, comme engrais de l'estime de soi des adolescents31

Conclusions33

CHAPITRE 3. FAIRE DE L'HUMOUR, PAS LA GUERRE.....34

1. Le pouvoir offensif de l'humour dans la relation asymétrique éducateur/jeune
.....35

1.1. Le pouvoir oppressif de l'humour et du rire35

1.2. L'attitude d'autocensure des jeunes.....36

2. Rire des autres et ses limites38

2.1. Quand les jeunes rient des éducateurs39

2.2. Quand les éducateurs rient des jeunes41

3. L'écueil des malentendus dû l'humour dans la clinique éducative42

4. Faire-face aux situations périlleuses avec l'humour44

4.1. Faire baisser les tensions44

4.2. L'humour, une stratégie pour faire passer un message.....45

Conclusions47

CHAPITRE 4. BIEN RIRE POUR MIEUX SE PROTEGER	49
1. La fonction cathartique de l’humour comme garant du cadre éducatif et de la santé mentale des éducateurs	49
2. Rire pour se défendre d’une réalité pénible	51
2.1. Rire de soi pour se protéger	51
2.2. Rire avec les autres des horreurs pour ne pas pleurer	53
2.3. Rire après coup pour reprendre le dessus	54
Conclusions	55
CONCLUSIONS GENERALES	57
1. Réponse à la question de départ	57
1.1. Le rire et l’humour, un outil institutionnel éducatif tendant à manquer de spontanéité	58
1.2. La nécessaire spontanéité de l’humour et du rire dans le travail relationnel avec les jeunes en difficulté	59
2. Les limites de la recherche	60
3. Des pistes de réflexions futures	61
4. Autoréflexion concernant l’accès du rire et ses diverses formes dans la recherche menée	62
BIBLIOGRAPHIE	64
ANNEXES	
1. Guide d’entretiens	
2. Retranscription de l’entretien avec L.	
3. Retranscription de l’entretien avec T.	
4. Retranscription de l’entretien avec Y.	
5. Retranscription de l’entretien avec Z.	
6. Retranscription de l’entretien avec I.	

INTRODUCTION

Selon L. Wittgenstein, l'humour est une « Weltanschauung »¹, c'est-à-dire une manière de voir le monde. Nous ne pourrions pas être plus d'accord. L'humour manie langage et gestuelle pour partager une vision du monde en établissant un lien social. Au travers de ce mémoire, j'aimerais vous inviter à faire cette expérience du rire, de l'humour et du trait d'esprit dans un contexte où on ne les attend pas particulièrement : celui d'un Service Résidentiel Spécialisé (S.R.S.) agréé par l'Aide à la Jeunesse, ou autrement appelé par le personnel de l'établissement « *service de la dernière chance* ». C'est dans ce cadre-ci que ma thématique de recherche, consacrée à l'étude de l'humour, du trait d'esprit et du rire dans des collectifs de travail psychosocial dans le traitement de la délinquance juvénile, prend racine. Cette thématique m'a inspirée en raison de sa singularité qui vient bousculer le cadre rigide, normé et paternaliste de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse. En effet, il peut paraître curieux de rechercher la mélodie du rire, des touches d'humour et des mots d'esprit dans une institution éducative de réinsertion pour jeunes adolescents que l'on imagine morose, silencieuse où la méfiance empêche la spontanéité. Pourtant, l'humour y est bien présent. Les éducateurs, comme les jeunes, se prêtent à rire et ne s'en privent pas. Une éducatrice me racontait que la Bastide Blanche est un « *cinéma gratuit, [...] tu les écoutes, t'es mort de rire* ».

Dans le cadre de ce travail, je vais partager la vision du monde de jeunes adolescents que la loi belge nomme « les mineurs ayant commis un fait qualifié infraction ». Ces jeunes placés dans un milieu ouvert de l'aide à la jeunesse présentent un lourd passé institutionnel, un retard pédagogique, une rupture de lien familial, une consommation de substances psychoactives, de l'agressivité, etc. P.-A. Wustfeld, juge de la jeunesse, dit que : « le fait pour un mineur d'être en conflit avec la loi illustre en réalité une réponse de ce dernier à son mal-être existentiel, à sa vie familiale, ou encore à ses difficultés d'intégration dans son environnement social »². La période de l'adolescence est une période de transition, une phase

¹ WITTGENSTEIN, L., *Remarques mêlées*, Paris, Flammarion, 2002

² SCHOONHEYT, M., *La problématique de la délinquance des mineurs : les facteurs influençant ce phénomène et les solutions apportées par la loi*, sous la direction de SCHAMPS Geneviève, UCL, Faculté de droit, Année académique 2015-2016

de la vie où ils apprennent à se connaître, à se construire identitairement, trouver leur place dans la société. Cependant, aujourd'hui, les jeunes sont d'emblée acteurs de leur développement. Elle n'est certes pas identique à celle d'un adulte, mais les jeunes font des choix, font leur propre éducation en fonction des éléments qui leur sont donnés dès l'enfance et d'autant plus à l'adolescence. Aujourd'hui, ils deviennent des adultes sans transition, de manière méthodique, brutale et trop sérieuse. Ce qui pourrait expliquer que pour mettre fin à son anxiété, à ses sentiments de honte, ou encore à sa dépression, un jeune adopte un comportement délinquant, car cela lui paraît être le seul moyen de s'affirmer dans une société où il ne se sent pas à sa place³.

C'est là qu'interviennent les éducateurs spécialisés. Ils sont chargés d'assurer un suivi éducatif auprès de ces jeunes adolescents dit « en souffrance », inadaptés et en rupture de lien. L'éducateur se positionne en sauveur, avec une idée du chemin à suivre. De là, il forme un projet pédagogique d'insertion afin de les faire rentrer dans le droit chemin, de les socialiser, de les insérer dans la société, de soulager leurs souffrances et leur permettre d'être autonome, en résumé de rentrer dans la norme pour leur bien. Pourtant, Emmanuel Kant était le premier à nous mettre en garde, « il n'est pire tyrannie que de vouloir le bien de l'autre ». Une logique interventionniste qui oublie l'essentiel : le jeune et ce qu'il souhaite.

Nous pouvons affirmer que l'éducateur est, sans le savoir, clinicien. En effet, si la clinique est l'observation près du lit du malade et le savoir produit par ce qui s'apprend à son chevet, les significations du terme ont évolué et ont traversé les sciences humaines. Le terme clinicien a essaimé dans le champ de la psychologie, de la psychanalyse, et dans les années après-guerre, de l'éducation spécialisée. En effet, la psychanalyse, la psychologie clinique, la psychothérapie, la pédagogie institutionnelle constituent des sources de références dans le travail éducatif.

La clinique introduit un rapport de pouvoir entre le clinicien et le patient. Le clinicien est celui qui détient le savoir, qui tient un discours vrai sur la maladie et sur les moyens de la combattre. Il est le seul détenteur de la parole vraie. La clinique éducative s'inscrit également dans une dimension politique. Elle est un espace de relation interhumaine qui, à travers « un projet, obéit à une mission, est garantie et contrôlée par une institution, étant elle-même sous

³ MUCCHIELLI, L., *L'invention de la violence : des peurs, des chiffres, des faits*, Paris, Fayard, 2011, p. 64

la tutelle d'un organisme d'Etat, lequel développe les choix d'une politique sociale à l'échelle de la nation⁴ ».

Ainsi, notre hypothèse de départ est d'aller à contre sens des grands modèles cliniques contemporains de plus en plus normatifs où le thérapeute, comme l'éducateur, suit rigoureusement une méthodologie et où l'humour, le rire, le trait d'esprit, la spontanéité n'y ont pas leur place. Il s'agit de revenir à l'essence même de la clinique où les pratiques originales et les moments informels entre le clinicien et son patient puissent être mis en exergue⁵.

Le travail de recherche à réaliser est donc d'explorer comment l'humour, le rire et le trait d'esprit s'invitent dans un cadre institutionnel psychosocial avec de jeunes adolescents en conflit avec la loi. Nous avons cherché à savoir à quel moment ses phénomènes culturels se manifestent ? Quelles formes d'humour et de rire sont présentes dans la relation éducative ? Quelles sont les fonctions de l'humour et du rire pour les éducateurs dans le cadre de la clinique éducative ? Quelles sont les fonctions de ces phénomènes culturels pour l'adolescent ? Comment l'usage de l'humour et des traits d'esprit est éprouvé et expérimenté par les éducateurs et les jeunes adolescents ?

En réalisant une revue de littérature scientifique, j'ai constaté que le rire et l'humour sont polymorphe, polyfonctionnel et polysémique. Ce sont des phénomènes culturels qui tendent à fonctionner différemment selon les sociétés. Ils peuvent être réglementés, autorisés, voire interdits selon l'objet, l'émetteur, la finalité et le cadre socioculturel. A partir de ce constat, nous pouvons avancer qu'au sein des milieux ouverts de l'aide à la jeunesse, tels des micro-sociétés, le rire et l'humour ont leur fonctionnement propre.

De fait, nous avons jugé opportun de réaliser un travail ethnographique afin de montrer les différentes typicités d'humour et de rire. Il s'agit d'interroger les diverses formes d'humour et de rire depuis des faits observés à des moments différents dans le cadre

⁴ ROUZEL, J., *Le travail d'éducateur spécialisé : Éthique et pratique*. Paris, Dunod, 3^e édition, p. XXVII

⁵ ENGLEBERT, J. *Perspectives critiques en criminologie clinique*. Unpublished document. Université Catholique de Louvain. 2021

institutionnel de la Bastide Blanche et analyser la manière dont ils façonnent la relation éducative, et la pratique des éducateurs sur le terrain.

En outre, le rire et l'humour sont subordonnés à la spontanéité. Notre travail lui accordera une place centrale. La spontanéité s'est innovée dans l'instant, être présent, utilisé tous les éléments de notre environnement pour co-construire et réinventé. Dans un cadre institutionnel comme celui du S.R.S de la Bastide Blanche, il n'est pas toujours simple d'être spontané dans la relation éducative. Le contrôle, la peur du jugement, les jeux de pouvoirs sont des freins. Aussi, on peut s'en libérer à condition d'actionner le lâcher-prise que l'on retrouve dans les moments informels où l'humour et les rires jaillissent.

Enfin, nous avons décidé d'orienter la problématique du mémoire vers une approche phénoménologique. Elle permet de porter une attention particulière à la façon d'être au monde du sujet, à la relation qui le lie à soi, aux autres, à l'historicité de sa vie. Elle permet de soutenir la remise en cause du pouvoir de domination des pratiques cliniques contemporaines en troisième personne⁶ et d'ouvrir la voie vers une clinique éducative en première personne co-construite avec le jeune.

L'objectif principal consiste à envisager ce mémoire comme une piste alternative aux modèles contemporains de cliniques pour y faire une place à l'humour, au rire et aux traits d'esprits. Il s'agit de sortir de la rigidité du cadre des projets pédagogique d'insertion et d'accueillir la spontanéité du rire et de l'humour dans la relation éducative. En d'autres termes, nourrir une clinique éducative ouverte aux jeunes adolescents, à l'inattendu et y intégrer ce qui constitue l'essence de son projet de vie grâce aux moments d'humour, au rire et aux traits d'esprit.

⁶ ENGLEBERT, J., *Approche interdisciplinaire de la prévention et traitement de la délinquance*. Unpublished document. Université Catholique de Louvain. 2020 : Les approches cliniques traditionnelles en psychiatrie se centrent essentiellement sur une perspective en troisième personne. Elle consiste en l'attribution depuis une position externe de signes cliniques repérés indépendamment du ressenti exprimé par le patient. Une autre perspective d'approche, qui s'inscrit dans une démarche phénoménologique, interroge, considère et concentre son attention sur l'expérience subjective du patient dans une perspective en première personne.

QUESTIONS DE METHODES

La méthodologie employée pour ce mémoire s'inscrit dans une démarche qualitative. Le rire, l'humour et les mots d'esprit sont par essence des comportements spontanés. Il a donc fallu imaginer un dispositif permettant de les observer sans altérer leur caractère spontané.

1. Choix du terrain de recherche

Le choix des méthodes d'échantillonnage à mettre en œuvre a été le fruit de plusieurs changements et de réappropriations de l'objet de recherche. Dans un premier temps, la recherche s'est intéressée à l'étude du rire, de l'humour et du trait d'esprit dans un cadre thérapeutique du traitement de la délinquance juvénile. Ainsi, le choix de mon terrain s'est porté de prime abord sur un centre psychiatrique proposant des soins pour adolescents entre 12 et 20 ans. Cependant, plusieurs e-mails échangés et entretiens téléphoniques avec la pédopsychiatre, cheffe d'unité à la Maison d'ados AREA + ont conduit à un renversement de la méthodologie établie du projet de recherche ainsi que de l'échantillon. Mon souhait initial était de suivre un jeune adolescent en conflit avec la loi⁷ à différentes étapes de sa prise en charge thérapeutique et de réaliser des entretiens individuels avec le jeune ainsi qu'avec son thérapeute. Cependant, il a fallu faire le deuil de cette approche dans la mesure où elle n'était pas réalisable pour des raisons de « sélection » du jeune, de sa pathologie, du temps de sa prise en charge et du temps du personnel du service concernés. D'autant plus que la Maison d'ados AREA + n'accueillait pas forcément de jeunes en conflit avec la loi.

J'ai donc repensé mon échantillon en décidant de m'intéresser à un groupe de jeunes au sein de services d'aide à la jeunesse et de protection de la jeunesse. J'ai pris contact avec des Services Résidentiels Spécialisés (S.R.S) et des Institutions Publiques de Protection de la Jeunesse (I.P.P.J). Les raisons de cette sélection de sites de recherches tiennent en trois points. L'organisation d'un accueil collectif de jeunes adolescents poursuivis pour un fait qualifié infraction était un premier critère. Un deuxième critère fut que le projet de chaque jeune prend la forme d'un processus clinique. Enfin, un troisième critère était le travail de la

⁷ Au sens de l'article 5, §1^{er}, II, 6°, de la loi spéciale de réforme institutionnelles du 8 août 1980

dynamique de groupe avec les jeunes instaurés dans l'expérience de vie en collectivité visant à soutenir la socialisation.

2. Contact préliminaire

En février 2021, je rencontre le chef-éducateur du S.R.S « La Bastide Blanche » afin de lui faire part de mon projet de recherche et d'envisager sa réalisation sur le terrain au sein de leur service. J'obtiens son accord. La période d'observation a lieu du 29 mars au 11 avril 2021, de sorte que les jeunes seront une première semaine en milieu scolaire ou en ateliers occupationnels, et une seconde semaine en vacances. Cependant, la situation sanitaire en Belgique étant préoccupante, le gouvernement a décidé de fermer les classes une semaine avant les vacances de Pâques. Les stages étant autorisés, ma période d'observation a été maintenue, néanmoins, la population de jeunes présente au service a été réduit de moitié. La sélection de mon échantillon parmi la population du service ne relevait pas de moi, mais dépendait des horaires que l'on m'a attribué et de la présence des jeunes.

Concernant les conditions déontologiques de l'observation, le terrain de recherche est un milieu ouvert et renvoie à des questions éthiques moins strictes qu'aurait impliqué une observation dans un milieu carcéral. Néanmoins, il faut pouvoir prendre garde à préserver l'anonymat et la confidentialité des jeunes et qu'il ne soit pas fait un usage préjudiciable des résultats auprès d'eux et des personnes qui m'ont fait confiance. Par conséquent, j'ai assuré la confidentialité et l'anonymat des personnes impliquées dans la recherche en utilisant un pseudonyme.

Toutefois, il me est possible de procéder à une brève description du lieu afin de situer le contexte de la recherche. Fondée à Aiseau, en 1973, la « Bastide Blanche » doit son nom au premier camp de vacances organisée, dans un domaine du même nom en Provence (France), par l'institution l'année de sa création. La philosophie du lieu est simple : offrir un « chez-soi » à des adolescents en rupture avec la société. Elle acquiert le statut d'ASBL et s'installe à Chatelet. Elle devient, en 1987, une des quatre maisons conventionnées bénéficiant de financements et de personnels éducatifs. En 2002, elle est agréée Centre d'Accueil Spécialisé en raison des réformes constitutionnelles (fédéralisation et communautarisation) qui bouleversent la Belgique. En 2019, « La Bastide Blanche » deviendra un Service Résidentiel

Spécialisé avec l'entrée en vigueur du Code de la prévention, de l'Aide à la Jeunesse et de la Protection de la Jeunesse. Désormais, le service travaille obligatoirement sur mandat du Conseiller de l'Aide à la Jeunesse, du Directeur de la Protection de la Jeunesse ou du Tribunal de la Jeunesse. Il est agréé et reçoit des subsides pour la prise en charge de 15 adolescents de sexe masculin âgés de 14 à 18 ans. Actuellement, le service est temporairement installé à Couillet dans l'attente de la reconstruction de la résidence à Chatelet qui a été victime de deux incendies.

Lorsque l'on franchit le portail, on peut observer deux bâtiments. Un premier, une ancienne maison bourgeoise, au sein duquel on trouve le bureau des éducateurs, la salle à manger, la cuisine, les chambres des jeunes, les sanitaires, une salle de sport, une salle d'audio-visuel, un garde-manger et une blanchisserie. Un second, une maison plus moderne, qui comprend le bureau du directeur, le bureau du chef éducateur, le bureau de l'assistante sociale, la salle de réunion et à l'étage un logement de fonction pour un éducateur. Le lieu est complété d'un grand jardin à l'arrière de la maison de maître, où les jeunes ne vont quasiment pas, accessoirisé d'une piscine hors-sol.

Passons maintenant au personnel du S.R.S. Il se compose d'une équipe d'éducateurs spécialisés de jour et d'une de nuit, de deux gouvernantes, d'un technicien de maintenance, d'une assistante sociale, d'un chef-éducateur et d'un directeur.

Le service a pour objectif d'autonomiser le jeune afin qu'au terme de son séjour, il puisse soit retourner vivre dans son milieu familial, soit s'installer dans un logement individuel. La période de prise en charge passe par une première étape, dite d'observation *intra muros*, d'une période de six à huit semaines afin d'apprendre à connaître le jeune. Ce dernier est soit réintégré dans un milieu scolaire, soit participe à des ateliers occupationnels animés par les éducateurs (menuiserie, réparation d'appareils électroménagers). Au terme de cette période a lieu une réunion de synthèse avec l'autorité mandante et le/la délégué(e) afin d'élaborer un projet à moyen terme sur bases de conclusions portant sur le comportement social du jeune avec ses pairs et les adultes, ses habitudes de vie, sa scolarité, ses relations familiales ou extérieures, ses loisirs, etc.

3. Immersion dans un collectif psychosocial

Le rire, l'humour et les traits d'esprit sont des moyens de communication. Pour pouvoir les repérer et les comprendre, il est indispensable d'observer et d'écouter les acteurs communiqués dans leur milieu. Ainsi, les méthodes de recueil des données reposent à titre principal sur une « participation observante » d'une durée de deux semaines au cœur du S.R.S « La Bastide Blanche » et, à titre secondaire, sur cinq entretiens.

3.1. *Participer et observer*

Selon l'étymologie latine, observer signifie *porter son attention sur*. L'objectif de ce travail de recherche est de porter notre attention sur le rire, l'humour et les traits d'esprit. Des comportements par nature humain et spontanée auquel le chercheur ne serait avoir accès au moyen d'autres méthodes empiriques que l'observation sans que cela fausse cette spontanéité que nous recherchons.

D'emblée, l'approche objective et positiviste, au sens où le chercheur et son objet de recherche sont pleinement dissociés, a été écartée. L'illusion de neutralité que semble offrir l'observation directe était inadéquate et réductrice. Nous ne recherchions pas à recueillir des données de nature descriptive en observant la vie quotidienne du groupe, mais à « ressentir le milieu des acteurs » et à « interagir en tant qu'acteur social »⁸. Ainsi, notre démarche s'inscrit dans une démarche subjectivante et constructiviste. La subjectivité ici ne constitue pas une limite, mais un atout.

L'observation participante apparaît donc comme la méthode la plus adaptée pour plusieurs raisons. D'une part, elle permet au chercheur d'être immergé totalement dans le terrain étudié afin de vivre la réalité des sujets observés. D'autre part, elle a l'avantage de comprendre certains comportements ou situations difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité⁹.

⁸ JACCOUD, M. et MAYER, R., L'observation en situation et la recherche qualitative, in *La recherche qualitative – Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, 1997, p.220

⁹ SOULE, B. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales, in *Recherches Qualitatives*, Vol. 27, 1, 2007, p.128

Néanmoins, plutôt que d'observation participante, je préfère la notion de « participation observante¹⁰ » pour qualifier ma démarche dans la mesure où j'ai davantage privilégié la participation à l'observation. « Il s'agit de favoriser une intégration maximale au milieu étudié, de se livrer, sans restriction, de vivre, penser et ressentir comme ceux que l'on étudie¹¹ ». C'est en endossant le costume d'éducatrice spécialisée que j'ai pu recueillir des données de qualité sur la manière dont les éducateurs et les jeunes expérimentent le rire, l'humour et le trait d'esprit dans le contexte spécifique de l'Aide à la Jeunesse. La direction m'a laissé une marge de manœuvre importante, sans contraintes, égale à celle d'un membre de l'équipe. Concrètement, dans un premier temps, elle a consisté à circuler dans le service et à me socialiser avec les jeunes et le personnel. « Sentir le terrain avant de le percevoir et de l'objectiver¹² », comme affirme Christophe Adam. Dans un second temps, une fois plongé dans le bain, on m'a associé aux activités, à la réunion d'équipe, à la réunion de synthèse d'un jeune, aux discussions informelles concernant les projets pédagogiques et les comportements des jeunes. Plus encore, on m'invitait à prendre des initiatives, par exemple en organisant mes propres activités avec les jeunes.

La limite de l'observation participante repose sur le fait qu'en faisant connaître mon rôle d'observateur, je risque d'orienter le comportement des personnes observées. En effet, agissant avec les autres, je fais partie de l'objet. Dans les premiers jours d'observation, ma présence n'a pas suscité de méfiance. Ils avaient compris qui j'étais, pourquoi j'étais là à observer des moments d'humour et se montraient très intéressés par mon sujet. Cependant, j'ai constaté que les éducateurs avaient tendance à exagérer leur trait d'humour. Ils n'hésitaient pas à me le faire remarquer en ces termes : *Tu vois, on rit ici*. Puis, selon l'expression *chasser le naturel, il revient au galop*, il y a eu une sorte d'oubli de la contrainte et de la nécessité de maintenir le comportement, ils ont fini par adopter une attitude plus naturelle et oublier que je les observais.

¹⁰ PERETZ, H., *Les méthodes en sociologie : l'observation*. Paris, La Découverte, 2004

¹¹ JACCOUD, M. et MAYER, R., op. cit., 1997, p.219

¹² ADAM, C., *Délinquants sexuels et pratiques psychosociales : rester clinicien en milieu carcéral*, Larcier, Coll. Crimen, 2011, p.51

3.2. *Ecouter*

L'observation permet de visualiser la pratique du rire et de l'humour en action, mais il m'a semblé également intéressant d'aller plus loin en écoutant les différentes formes de langage. Par écouter, j'entends prêter attention aux paroles des personnes dans un cadre informel (conversations, bavardages) et donner la parole dans un cadre formel et structuré (entretiens).

Dans un cadre informel, c'est un moment qui tend vers la familiarité d'une conversation et permet d'éliminer autant que possible les normes qui s'imposeraient au nom de la recherche. Le chercheur bavarde avec un ou plusieurs acteurs du site¹³. Il s'est avéré extrêmement bénéfique de profiter de tous ces moments (repas, pause cigarette, trajet) que m'offrait le quotidien au sein du service pour bavarder. C'est dans ces conversations familières et quotidiennes que l'on peut tisser des liens, connaître les potins, retirer les plus précieuses informations, et à mon sens, les meilleures données.

Dans un cadre formel, ces entretiens ont pris la forme « semi-directive ». C'est certes la manière la moins naturelle et spontanée d'utiliser l'écoute en observation, mais il y a un intérêt à cumuler l'entretien avec l'observation pour la validité des données. Il est utile de recourir à l'entretien, car cette méthode donne à la personne interviewée une liberté de réponse qui peut apporter des informations significatives sur ses représentations. Celle de l'acteur est construite par sa pensée propre et le construit social, l'ensemble ayant un impact sur le social lui-même qui devient une grille de lecture¹⁴. Néanmoins, j'ai pris conscience dans le cadre d'une situation conversationnelle que je pouvais avoir un impact sur la représentation que pouvait avoir les acteurs sur l'humour, le rire et le trait d'esprit. Afin de ne pas l'altérer au moment de l'entretien, j'ai été contrainte d'adapter mon dispositif et de le réaliser lorsque je savais que je ne reverrais plus l'acteur interrogé.

Par ailleurs, lorsque j'ai construit mon dispositif méthodologique, j'avais également envisagé de réaliser des entretiens avec les jeunes. Néanmoins, une fois sur le terrain, force a été de constater que cela produit de l'artificialité contreproductive. Ainsi, mon objet d'étude

¹³ KAMINSKI, D., *Méthodologie qualitative de la criminologie*. Unpublished document. Université Catholique de Louvain, 2019

¹⁴ KAMINSKI, D., op. cit., 2019

s'est orienté tout naturellement vers les conversations et l'observation avec les jeunes. Néanmoins, j'ai réalisé un entretien avec l'un des jeunes que j'ai choisi d'utiliser comme matériau à la rédaction de ce mémoire, en raison de la pertinence des propos récoltés.

Les entretiens¹⁵ avec les éducateurs ont été enregistrés avec leur autorisation et leur anonymat a été préservé. Le guide d'entretien¹⁶ a été structuré en fonction de thématiques accompagnées d'exemples de questions.

4. Faire parler les données

4.1. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu nécessite de soumettre le matériau brut à un traitement méthodologique qui varie en fonction de la problématique du mémoire. Nous avons décidé d'analyser le contenu des notes d'observations et des cinq entretiens sous forme de thématiques, selon une méthode inductive. Ce choix de méthode d'analyse se justifie par l'approche qualitative s'intéressant aux propos des acteurs rencontrés et permet de redonner une valeur à leur expérience telle qu'ils l'ont vécue et signifiée.

Nous avons fait le choix de ne pas établir de liste des thèmes à étudier avant de travailler les matériaux de la recherche. Les thèmes et les sous-thématiques ont donc été identifiés a posteriori au regard des idées, des fonctions, des contenus et des relations les plus pertinents et les plus récurrents pour répondre directement à notre question de recherche¹⁷. Ainsi, chaque méthode ayant ses limites, les thèmes retenus ne sont pas représentatifs des manifestations des formes du rire dans les institutions de l'Aide à la Jeunesse, ni ne sont exhaustifs dans la mesure où il repose sur une sélection que j'ai jugé significative. Néanmoins, l'intérêt de cette méthode repose d'une part sur la possibilité de créer une typologie qui repère et présente les thèmes abordés dans les entretiens et les notes d'observations et d'autre part, elle permet de lier entre eux les thèmes découverts par un travail de comparaison afin de

¹⁵ Voir Annexes n°2 à 6

¹⁶ Voir Annexe n°1

¹⁷ KAMINSKI, D., op. cit., 2019

produire une image du phénomène moins généralisable, plus complexe, plus hétérogène, et donc plus proche de la réalité observée.

4.2. *Résultat de l'analyse par thématique*

Nous allons présenter dans ce point les diverses thématiques identifiées, sur bases des entretiens et des notes d'observations, sous la forme de regroupements progressifs conduisant à ce que Paillé et Mucchielli appellent un *arbre thématique*. L'arbre thématique désigne le « processus d'organisation rationnelle des thèmes apparus dans le désordre au cours de l'analyse des matériaux de la recherche¹⁸ ». Cet arbre devient alors le tronc à partir duquel partent diverses branches thématiques émergent, qui elles-mêmes se subdivisent. Voici donc l'arbre thématique relative aux manifestations du rire dans l'expérience de la clinique éducative avec des adolescents ayant commis des faits qualifiés infractions :

¹⁸ KAMINSKI, D., op. cit., 2019

Formes du rire	Fonctions	Personnes concernées
L'ironie, le cynisme, le sarcasme, l'humour noir	Fonction offensive	Jeunes/ Educateurs
	Asseoir une autorité	Educateurs
	Rire des autres	Jeunes/ Educateurs
	Fonction cathartique	Educateurs
La dérision	Rire des autres	Jeunes
	Remettre en cause l'autorité	Jeunes
	Fonction cathartique	Jeunes
L'autodérision	Fonction pédagogique	Educateurs
	Fonction cathartique	Educateurs
	Rire avec les autres	Jeunes/ Educateurs
	Faire rire les autres	Jeunes/ Educateurs
L'humour	Fonction cathartique	Educateurs
	Fonction défensive	Educateurs
	Désamorcer les tensions	Educateurs
	Fonction sociale	Jeunes/ Educateurs
	Porteur de message	Educateurs
	Fonction du renversement du tragique en comique	Educateurs
	Fonction diagnostique de la pratique éducative	Educateurs
	Rendre le cadre confortable	Educateurs

L'interprétation des données va avoir pour objectifs de mettre en lien les quatre grandes manifestations de formes de rire que nous avons identifiées avec les propos des intervenants et des exemples de situations de manifestations observés pendant l'immersion.

Le champ du rire étant pluriel, nous avons regroupé les phénomènes les plus *trash* comme l'ironie, le sarcasme, la moquerie et l'humour noir dans une première thématique.

Très présents dans le quotidien de l'institution, ils sont utilisés principalement par les jeunes, mais peut être particulièrement utile pour les éducateurs pour asseoir leur autorité ou mettre à distance une réalité tragique pour la rendre plus acceptable.

La dérision, quant elle, est l'arme du langage de prédilection des jeunes. Une manière pour eux de résister à l'autorité de l'éducateur, tester le cadre de manière politiquement correcte. Elle fait rire les autres et restaure un équilibre temporaire dans la relation éducative.

L'autodérision est « une aptitude à reconnaître ses défauts en s'en moquant soi-même et en en faisant rire autrui¹⁹ ». Les éducateurs en font un outil pédagogique car « elle amuse, facilite le rapport avec les autres et reconforte dans l'adversité¹³ ».

Enfin, l'humour occupe une place majeure dans la pratique éducative. Il va être utile pour l'éducateur créer un lien de confiance, recadrer, analyser sa pratique professionnelle, se défendre face aux situations anxiogènes. Il influence les rapports humains en ce qu'il est un facteur d'altérité et de sociabilité.

Ainsi, nous avons recomposé nos résultats en quatre chapitres. Dans le premier, nous traiterons de la clinique éducative comme espace où le rire et l'humour s'invitent pour permettre un travail relationnel avec les jeunes. Dans le deuxième, nous étudierons leur rôle dans le processus de socialisation et le processus d'individuation comme une force créatrice permettant aux jeunes de se construire de trouver leur place en société et de se construire une identité. Ensuite, nous nous intéresserons aux difficultés que peut générer l'humour et le rire dans la relation éducative. Enfin, nous avons porté notre attention sur les aspects défensif et cathartique de ses phénomènes qui permettent aux éducateurs de se protéger par rapport à la réalité difficile de la clinique éducative avec des jeunes en difficulté.

¹⁹ BOUQUET, B. et RIFFAULT, J., *L'humour dans les diverses formes du rire*, Vie sociale, n°2, 2010,

CHAPITRE 1. LE RIRE ET L'HUMOUR S'INVITE DANS LA CLINIQUE EDUCATIVE

Le rire est une bouée de sauvetage.

MICHEL SERRAULT

Dans ce premier chapitre, nous essayerons de démontrer que le rire et l'humour sont des phénomènes quotidiens dans la clinique éducative. Par clinique, Diez, Pauline, et al. entendent une approche qui consiste en « l'analyse de cas individuels permettant d'appréhender leur fonctionnement psychologique singulier »²⁰. Dans le cadre de la pratique éducative, chaque jeune est suivi par un éducateur référent avec qui il entretient une relation privilégiée et individualisée et cela est basée sur la disponibilité, la responsabilité, l'écoute, l'attention qui intensifient le soutien apporté au jeune. Par le biais de l'approche clinique, l'équipe éducative « investigate le fonctionnement psychologique présent et singulier de l'adolescent rencontré. Cette approche constitue une des pierres angulaires de l'élaboration du travail individuel avec l'adolescent. En effet, elle envisage l'individu dans ses interrelations, son intra-subjectivité et dans un processus développemental. Enfin, elle permet la mise en évidence des ressources et fragilité du fonctionnement psychologique du jeune²¹ ». Tout l'objectif de ce chapitre est donc de poursuivre l'idée d'un rire et d'un humour comme outil de travail de l'éducateur. Dans un premier temps, il sera intéressant de comprendre les rouages du cadre éducatif dans le travail quotidien des éducateurs. Ensuite, nous allons porter notre attention sur les apports que les phénomènes du rire et de l'humour apportent à leur pratique.

²⁰ DIEZ, P., et al., « La violence des jeunes : quel contenu pour quel cadre ? Comment répondre au sentiment d'insécurité interne de ces adolescents et éviter les dérives sécuritaires ? (Expérience de l'IPPJ de Braine-le-Château – Belgique). », in *Psychiatrie et violence*, vol. 9, n°1, 2009.

²¹ DIEZ, P., et al., op. cit., 2009.

1. Une clinique éducative du quotidien

L'éducateur est un travailleur du quotidien. Pour permettre une rencontre avec l'éduqué, il lui est nécessaire de définir un cadre dont il sera le garant. Ce cadre tient une place importante dans le travail éducatif. En effet, il va jouer un rôle de contenant des pulsions, de la violence de l'éduqué mais également permettre de donner un sens aux transgressions que le cadre subira.

1.1. La définition du cadre éducatif

En premier lieu, il est essentiel de parler du cadre éducatif sans lequel une rencontre entre un éducateur et l'adolescent en difficulté ne peut avoir lieu, de même que l'humour et le rire ne pourraient se manifester de manière propice.

Le cadre posé par l'éducateur fait office de loi dans la médiation éducative. Il s'exprime en plusieurs points. D'une part, en termes d'espace : les ateliers occupationnels se tiennent dans un lieu à l'extérieur à la Bastide Blanche, il y a un bâtiment réservé aux personnels et un réservé aux jeunes résidants. D'autre part, en termes de temps : les chambres ne sont pas accessibles la journée. Les repas, l'heure du levé et du couché sont fixés à des heures précises. Puis, en termes de consignes opératoires : l'éducateur exprime les différents points définissant le cadre d'une activité et l'affirme à chaque fois. Enfin, l'objectif du placement des jeunes est qu'ils vivent dans leur milieu familial ou en autonomie dans un logement individuel.

Par ailleurs, le cadre élaboré par l'éducateur s'articule dans un dispositif global institutionnel où chaque membre du personnel, du directeur aux gouvernantes en passant par l'assistante sociale et les éducateurs, œuvre pour maintenir un espace de médiation, de progression et de mieux-être.

Il importe d'évoquer la place des adolescents et des éducateurs, mais aussi pour tout un chacun dans la vie quotidienne de l'institution, qui participe à une structuration latente du cadre. Ils ont une façon propre à chacun d'habiter l'espace et le temps. Un bon exemple est le moment du dîner en semaine. Tous les adolescents s'installent avec les éducateurs, les stagiaires, le personnel d'entretien, de direction et d'administration autour de tables rectangulaires rassemblées de façon à former un rectangle assez grand pour accueillir tout le

monde. Chacun s'installe au gré du désir et de la place disponible. Ce moment de la vie quotidienne est un passage structurant. Les adolescents sont invités à parler. Les éducateurs profitent de ce moment pour évoquer des points (activités, visites, incident, etc.). Ces « réunions », au cours du repas, sont des propositions aux participants de se poser et de s'essayer à trouver leur place, comme dans une famille.

1.2. Un cadre éducatif contenant...

L'éducateur, avec le soutien de l'institution, va venir mettre à la disposition des jeunes en difficulté « un cadre de vie susceptible de contenir leurs angoisses, de les dispenser du passage à l'acte, de les renarcissiser pour mieux les responsabiliser, de leur délivrer des interdits et de soutenir de l'idéal²² ».

Ce cadre contenant se structure avec plusieurs éléments. Le premier est le règlement intérieur qui définit ce qui est permis et interdit au sein de l'institution. Quand un adolescent en difficulté arrive à La Bastide Blanche, il enfreindra forcément le règlement. Il vient d'être séparé de sa famille, se retrouve seul dans une maison qu'il ne connaît pas, avec des personnes qui lui sont inconnus et ne comprend pas toujours les raisons de son placement. Les éducateurs seront là pour lui apprendre à respecter et accepter ses nouvelles règles.

Le deuxième élément est celui de la sanction qui intervient en fonction du respect manifesté par le jeune à l'égard des règles imposées par la vie en institution. Elle intervient comme régulateur de la relation éducateur/adolescent en sanctionnant positivement ou négativement ses conduites.

Enfin, dernier élément, les activités organisées par l'éducateur dans des domaines et des contextes aussi variés que possible. Médiatrices de la relation, elles vont permettre d'offrir et de garantir un espace où le jeune peut se construire et se structurer. Par exemple, les activités sportives qui permettent de mieux gérer l'agressivité, de « se défouler » et de dépasser ses propres limites physiques. De plus, la Bastide Blanche propose aux jeunes des ateliers occupationnels qui leur permettent d'entretenir des bases de travail, d'acquérir des

²² KAMMERER, P., *Adolescents dans la violence, médiations éducatives et soins psychiques*. Paris, Gallimard, 2000, p.162

compétences manuelles²³ et de se découvrir certains talents. La finalité de cette démarche étant la responsabilisation du jeune et nourrir son narcissisme.

Cependant, si les murs de l'institution sont un contenant nécessaire, ils doivent progressivement laisser la place à quelque chose qui contient sans détenir, sans enfermer, sans forcer le jeune à être dans l'agir pour se sentir exister. Autrement dit, ces adolescents doivent devenir leur propre contenant.

1.3. ... qui donne sens aux transgressions

Le cadre institutionnel permet non seulement de contenir, mais de donner sens à l'acte de transgression. A. Aichhorn affirme l'importance pour un éducateur d'amener l'adolescent à un transfert positif, de s'y montrer disponible et perméable²⁴.

Dans un cadre institutionnel, l'adolescent présuppose que l'éducateur a un savoir-faire et un savoir-être. Ces savoirs lui permettent d'obtenir la sympathie de l'adolescent qui « va, en paroles et en actes, transférer et adresser à l'éducateur les signifiants, les mots, les expressions, qui recouvrent et désignent un objet précieux. Cet objet est ce qu'il lui manque pour être entier et qui le pousse à sans cesse dépasser ses limites²⁵ ».

Durant cette phase, il importe que l'éducateur comprenne le jeu de la dynamique interne du jeune afin d'orienter sa propre conduite et lui permettre de dépasser les symptômes ou les passages à l'acte. Il s'agit d'éviter, dans le cadre de la relation éducative, que « le transfert ne s'enkyste²⁶ », comme dit J. Rouzel. L'éducateur va déplacer le transfert de son objet dans la relation éducative pour le diriger vers d'autres objets « dans un mouvement de destitution, plutôt que de substitution ». En effet, « qu'un jeune s'appuie sur son amour pour un éducateur pour investir petit à petit d'autres types de relations et d'autres objets d'amour, lui permet d'opérer un déplacement, de la personne de l'éducateur vers une marge de manœuvre où il s'éprouve comme sujet responsable de sa propre histoire et de ses actes ²⁶».

²³ Ils ont notamment fabriqué un banc, un cendrier.

²⁴ AICHHORN, A., *Jeunesse à l'abandon*, Toulouse, Privat, 1973, p.132

²⁵ ROUZEL, J., *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod, 3^e édition, 2014, p.18

²⁶ ROUZEL, J., op.cit., p.19

L'investissement sur de nouveaux objets actuels, équivalent symboliquement aux anciens, mais pas nécessairement interdits, est une tentative de répétition dont l'intérêt est d'engendrer une possibilité de changement, une résurgence, de rendre une évolution possible. La relation éducative va mettre au travail des aménagements qui vont favoriser le transfert dans toutes les directions.

2. La porte de l'humour et du rire dans la clinique éducative

Lors des observations, l'humour et le rire sont apparus comme des outils significatifs dans leur pratique éducative. Pour comprendre le statut de l'humour et du rire dans la clinique éducative, il est nécessaire de les définir au préalable. Le champ du rire est pluriel et regroupe des phénomènes aussi divers que l'ironie, la moquerie, le mot d'esprit, ... et aussi l'humour. Le rire semble être leur point de convergence et peut être défini comme un effet dont ces phénomènes sont la cause²⁷. Ses définitions sont multiples et varient selon les pays, les époques et ses approches (sociologique, philosophique, phénoménologique, ...). Sa valeur est multidimensionnelle et prodigent des bénéfices physiques, psychiques, psychologiques, sociaux et cognitif. B. Bouquet et J. Ruffault décrivent, d'une manière que je trouve pertinente, l'humour comme un « mode de pensée et un état d'esprit qui peut devenir un mode de vie, un double processus – à la fois cognitif et affectif – dans l'interaction des partenaires, une arme défensive et offensive ayant une fonction personnelle et sociale, et qui émane d'une subjectivité qui requiert la connivence entre partenaires²⁸ ». A partir de là, nous avons porté notre attention sur quelques caractéristiques qui montrent le rôle de l'humour et du rire dans la clinique éducative. D'une part, l'humour va permettre de créer un lien de confiance avec l'adolescent. Par ailleurs, nous avons été étonnés de constater que l'humour est un moment inutile utile. En outre, nous avons pu observer que rire du cadre facilite le recadrage. Enfin, le rire et l'humour peuvent être utilisés par l'éducateur comme un objet de réflexion de leur pratique professionnelle.

²⁷ PASQUERON DE FOMMERVAULT, I., *Je ris donc je suis. Le rire et l'humour au carrefour de deux processus identitaires : socialisation et individuation*. Anthropologie sociale et ethnologie. 2012, p.11

²⁸ BOUQUET, B. et RUFFAULT, J., L'humour dans les diverses formes du rire, Erès, *Vie sociale*, 2010/2, n°2, p.22

2.1. L'humour, pour créer un lien de confiance

Le travail de l'éducateur spécialisé consiste à créer un lien de confiance avec l'adolescent en difficulté, sachant que s'il lui fait défaut ou s'il n'est pas suffisamment fort, aucune action éducative lui sera possible.

Lorsque les éducateurs spécialisés sont amenés à intervenir, la communication est en général coupée. La première mission est donc de la rétablir. Ils vont entrer en relation avec les jeunes dans le cadre d'entretiens formels ou informels, individuels ou en groupe et fondent l'aide avant tout sur la parole échangée²⁹. De plus, l'écoute bienveillante va permettre une analyse de la situation qui mettra en évidence les premiers liens que les professionnels vont pouvoir tisser avec les adolescents. Ainsi, dans cette première étape de la relation, l'humour ou les mots d'esprit se manifestent timidement. Comme en témoigne l'éducateur Ivan :

Le premier jour il faut, je ne suis pas trop dans l'humour, parce qu'on ne connaît pas la personne. [...] Quand ils arrivent, ils sont écartés du milieu familial, c'est un peu dur aussi pour eux, ils n'ont peut-être pas envie de rire tout de suite. Y'a certains jeunes qui ont dû mal à digérer leur placement.

Au fur et à mesure que la relation s'installe, l'éducateur va mieux connaître l'adolescent, il est possible de commencer à « blaguer » sous réserve que le jeune veuille entrer en contact avec lui. Pour l'éducateur Thomas, « *l'humour est une porte à la relation* ». Il va être un bon moyen de favoriser un cadre au sein duquel l'adolescent se sent en sécurité et en confiance. A l'instar des processus thérapeutiques, l'humour va permettre de faire tomber les résistances du jeune et d'établir une identification saine à l'éducateur.

2.2. L'inutilité du rire dans la clinique éducative

L'inutile c'est la permission d'essayer des choses, de sortir du cadre, de s'autoriser la possibilité de se tromper. Le rire offre ce précieux espace où le souci de répondre à des standards, à des objectifs d'efficacité et de paraître pour répondre à des codes sociaux n'est pas la première préoccupation. « Après tout, rire d'une chose, c'est la fixer dans son cadre et se mettre en dehors³⁰ ». Mais où ? J-C. Martineau avance que l'humour s'inscrit dans un

²⁹ ROUZEL, J., op. cit., p.4

³⁰ SIBONY, D., Le sens du rire et de l'humour, Paris, Odile Jacob, 2010, p. 92

espace transitionnel³¹ que D. Winnicott a théorisé « en faisant naître le jeu sans y obliger » et « en étendant entre les partenaires de la thérapie le tapis de jeu »³². L'espace transitionnel, c'est donc une aire intermédiaire, un espace paradoxale qui se situe entre la réalité extérieure et la réalité interne. Winnicott affirme que cet espace joue un rôle essentiel dans les processus de représentation et de symbolisation de l'enfant qui vont lui permettre de faire les premiers pas vers son indépendance. Un tel espace nécessite que le thérapeute, dans notre cas l'éducateur, puisse jouer. Aussi, il peut donner au jeune les outils nécessaires pour qu'il soit, à son tour, capable de jouer.

L'éducateur sait jouer avec l'inutile, il prodigue ce temps si nécessaire de superflu, de ce qui ne sert à rien. On peut l'observer dans les conversations informelles autour d'une cigarette, dans le bureau des éducateurs, autour de la table pendant les repas, dans les activités... Ces moments libèrent une énergie qui « offre le luxe d'affronter des questions d'être, de secouer l'identité mais pas trop, de relancer le narcissisme en le chatouillant doucement³³ ». Pour illustrer mes propos, voici une anecdote racontée à partir de mes notes d'observations :

Lors d'une activité piscine, Arthur, un des jeunes, s'amuse à faire de l'apnée. A un moment donné, il se tourne vers nous et nous dit « je vais me noyer ici » en nous indiquant l'emplacement à Thomas et à moi. Puis, sans attendre de réponse, il met la tête sous l'eau. Thomas et moi nous en rigolons tout en gardant un œil sur lui. Arthur reste quelques secondes sous l'eau et remonte à la surface. Plus tard, le soir, dans le bureau des éducateurs, Arthur nous dira sur la défensive : « Wesh, vous n'avez rien fait ! Vous m'auriez laissé mourir ». Justine, une éducatrice, lui répond avec un petit sourire en coin : « Après ce que tu m'as fait, tu peux toujours courir ! » Devant mon air surpris, elle se lance dans un récit détaillé. J'apprends que ce dernier a versé une dose conséquente de tabasco dans l'assiette de l'éducatrice quand elle avait le dos tourné. Tout le monde autour de la table l'avait vu, mais n'avait rien dit. Justine a eu

³¹ WINNICOTT, Donald W., *Pourquoi les enfants jouent-ils ?*, L'enfant et le monde extérieur, Payot, Paris, 1972.

³² MARTINEAU, J-C, Un langage de la Gestalt-thérapie : l'humour, in *Gestalt*, vol. 42, n°2, 2012, p.48

³³ SIBONY, D., *Le sens du rire et de l'humour*, Odile Jacob, 2010, p.85

beaucoup de mal à manger son assiette, ce qui a suscité le rire de toutes les personnes présentes. Arthur, moqueur, lui avait demandé comment elle a trouvé son plat, ce à quoi elle répond « très épicé ». Lui, hilare, finira par lui avouer ce qu'il avait fait. Pendant tout le temps du récit, Arthur ajoutera des détails et rit comme s'il revivait sa farce.

Arthur nous a exprimé son angoisse d'être abandonné par un reproche. Une manière pour lui de nous mettre à distance afin de ne pas être amené à trop souffrir si on part. Justine est rentrée dans son jeu en introduisant un élément inattendu qui a permis de désamorcer son mécanisme de rejet. Elle a raconté une histoire dans laquelle le jeune est valorisé et estimé. Il était l'instigateur d'une farce qui avait réussi et dont tout le monde avait ri, même la victime principale. Le rire était ici un élément crucial du jeu, une secousse qui a permis de rassurer le jeune.

Cependant, il arrive parfois, lorsque l'on improvise, que l'on prenne un risque. Pour D. Sibony, « au jeu ce que l'on risque c'est de perdre la face ou simplement de mal jouer. Quand l'enjeu est le rire, ce que l'on risque, c'est d'en devenir soi-même l'objet ; ou d'avoir en face de soi l'objet du rire³⁴ ». De fait, le dévoilement ne fait pas toujours rire. Il peut s'agir de malentendus, d'un rire qui en dévoile trop et peut faire mal.

2.3. Rire du cadre pour mieux recadrer

Vouloir sortir du cadre comprend sa part de risque. Les jeunes adolescents placés à la Bastide Blanche sont souvent renvoyés des écoles, des institutions à cause de leurs comportements violents et destructeurs envers les autres élèves, les professeurs, les éducateurs. Ils entrent et sortent d'un cadre, font le va-et-vient sur une frontière identitaire. Je reviendrai plus longuement sur la fragilité identitaire de l'adolescent dans le chapitre suivant.

Le cadre permet de la continuité, de la sécurité et de la prévisibilité pour tous ceux qui le partagent, mais il faut aussi figure de mécanisme d'automate où on perd sa liberté. Lorsqu'ils arrivent à la Bastide Blanche, les règles et les restrictions viennent brusquement trancher avec la vie qu'ils connaissent. Ils ont un nombre limité de cigarettes, ont des heures pour manger,

³⁴ SIBONY, D., op. cit., p. 90

et pour aller dormir. Ils sont face à eux-mêmes, face à leur solitude dans un lieu où aucun des repères de survie qu'ils ont appris ne leur sont utiles. L'humour devient alors une stratégie d'adaptation, une forme de résistance. Il permet pour celui qui l'exprime d'affirmer son individualité et sa particularité.

Le travail de l'éducateur va être de venir recadrer. En psychothérapie, recadrer se définit comme la manière de « redistribuer autrement les données du problème, pour mieux interpréter ce qui au départ semblait fermé ou trop lourd à déplacer »³⁵. L'outil de l'humour et du rire dans le travail éducatif rend confortable le cadre. En effet, « réagir avec autorité, sèchement, active la symétrie alors que donner une consigne par l'humour va moins être reconnu comme un ordre par la personne³⁶ ». En outre, pour D. Sibony, « le rire est une façon de se moquer du sens, de la loi, sans doute pour compenser le fait d'y être soumis et de devoir continuer. Par le rire, on en sort pour un instant – où l'on devient des hors-la-loi, des insensés, qui pourraient être créatifs, dire quelque chose de léger, d'inspiré. Mais non, une fois allégés, on rentre au bercail, contents d'avoir vu le possible mais contents de rentrer. On brise le cadre pour supporter d'y rentrer et de le réclamer »³⁷.

2.4. Réfléchir à la place et à l'efficacité de l'humour dans la pratique professionnelle

Dans sa thèse portant sur les délinquants sexuels et les pratiques psychosociales, C. Adam a mis en lumière la fonction diagnostique du rire dans l'analyse de la pratique professionnelle. Selon lui, « les moments où l'on rit deviennent décisifs et intégrables à un travail diagnostique, à la fois comme production contre-transférentielle et comme donnée qui peut avoir du sens dans l'interaction avec l'autre³⁸ ».

En effet, dans le cadre de la pratique éducative, l'humour et le rire peuvent être envisagés comme un objet de réflexion. Pour S. Fournier, éducateur spécialisé dans un institut thérapeutique éducatif et pédagogique, l'usage de l'humour peut « être considéré comme une prise de risque. Sa pratique nécessite de s'engager et d'accepter de mettre un part

³⁵ SIBONY, D., op. cit., p.95

³⁶ RIVAS, J., *L'humour en éducation*, Freiburg University for social work, (n.d.), p.16

³⁷ SIBONY, D, op. cit., p.95

³⁸ ADAM, C., op. cit., p.136

de sa personnalité au service des personnes sous sa responsabilité. Or, cette perspective confronte le professionnel à un dilemme. D'un côté, il faut pouvoir garder une certaine distance et de l'autre faire preuve de spontanéité, sans quoi tout le travail relationnel reste impossible. Pourtant, au-delà du piège d'un humour mal maîtrisé ou mal compris, il peut être une ressource. L'effet de surprise qu'il provoque induit une attention accrue chez le destinataire et créer un environnement propice à l'écoute ».³⁹

Comme on a pu le démontrer dans ce chapitre, l'humour et le rire ont leur place dans la pratique éducative. Ainsi, il appartient à chaque professionnel de réfléchir à la place de l'outil de l'humour dans sa pratique et d'en évaluer l'efficacité.⁴⁰ On entend ici prendre du recul sur l'emploi de l'humour, les moments de rire et interroger sa capacité à pouvoir rire de soi afin de mieux connaître sa gestion de stress, sa santé mentale, son émotivité, sa capacité à prendre distance, sur sa propre personnalité. Le professeur de psychologie Rod A. Martin a mené une étude dont l'objectif était de déterminer les différentes façons dont nous utilisons l'humour dans la vie de tous les jours et observer en quoi cela pouvait être un bon indicateur de notre bien-être psychologique⁴¹. Il a découvert que l'humour pouvait se décliner en quatre types. Les deux premiers sont dits adaptatifs et considérés comme des indicateurs de bien-être. Le premier, l'humour affiliatif, est bienveillant, il permet de faire rire tout en facilitant les relations entre les personnes et réduire les tensions interpersonnelles. Quant au second, l'humour d'auto-amélioration, il implique la capacité de rire de soi et est utilisé pour faire face à des situations difficiles, stressantes tout en maintenant une attitude positive et constructive. Cet humour aide la personne à faire face au stress, réguler les émotions et favoriser l'estime de soi. En revanche, l'humour agressif et l'humour autodestructeur sont des styles d'humour inadaptés et peuvent indiquer un certain mal-être (signe de dépression de solitude) que l'on répercute sur soi-même ou sur les autres. L'humour agressif est utilisé pour rire des autres, les dénigrer afin de rehausser une faible estime de soi. Quant à l'humour

³⁹ FOURNIER, S., *L'écoute et l'intuition*, in LIEN SOCIAL, *Humour et travail social : L'éclat du rire*, n°1210-1211, 2017, p. 22

⁴⁰ FOURNIER, S., op. cit., p.23

⁴¹ MARTIN, R. A., PUHLIK-DORIS, P., LARSEN, G., GRAY, J., & WEIR, K., *Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire*. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 2003

autodestructeur, il correspond à la manière dont certains se rabaissent pour faire rire, en devenant l'objet de rire de l'autre, afin de gagner l'approbation des autres, améliorer les relations avec eux mais aux dépens de soi-même. Ainsi, même si ces quatre catégories ne sont pas à prendre au pied de la lettre, elles peuvent néanmoins constituer un indicateur dans l'analyse de la pratique professionnelle pour prévenir le burn-out et permettre un accompagnement de l'autre dans les meilleures conditions. Par conséquent, apprendre à mieux se connaître par l'humour et le rire pour accueillir et accompagner l'autre sainement.

Conclusion

Ce chapitre a permis de clarifier la présence du rire et de l'humour aussi bien dans le cadre institutionnel que dans la relation entre l'éducateur et l'éduqué. Le caractère multiforme du rire et de l'humour s'adapte parfaitement à la clinique éducative et vient en faciliter la pratique quotidienne. Bien que leur utilisation puisse sembler utile et relever davantage d'un trait de caractère plutôt que d'un outil, le rire et l'humour vont apporter de l'inattendu dans le travail de la clinique éducative avec les jeunes adolescents en difficultés. Ils vont permettre d'entrer en contact tout en créant un cadre de confiance et sécurisant où le jeune peut s'exprimer et évacuer ses tensions. L'humour et le rire jouent également un rôle essentiel dans le maintien du cadre en le rendant plus confortable afin que le transfert avec l'éduqué puisse être positif. Enfin, l'humour et le rire sont des moyens de se rendre compétent pour conserver de la spontanéité dans la relation avec l'éduqué, mais également l'accompagner de manière saine.

CHAPITRE 2. LE ROLE DE L'HUMOUR ET DU RIRE DANS LE PROCESSUS DE SOCIALISATION ET D'INDIVIDUATION DES ADOLESCENTS EN DIFFICULTE

L'humour est un art d'exister.

ROBERT ESCARPIT

Dans ce chapitre, nous voulons montrer, qu'à partir du cadre éducatif posé, l'humour joue un rôle essentiel dans le processus de socialisation et d'individuation des jeunes en difficulté. Par socialisation, nous entendons le processus au cours duquel un individu acquiert et intériorise les normes, les valeurs et les rôles de la société dans laquelle il évolue, construisant ainsi leur identité psychologique et sociale⁴². Ce processus aboutit donc toujours à l'individuation. Ce que C.-G. Jung définit comme « le processus de formation et de particularisation de l'individu. [...] L'individuation est donc un processus de différenciation qui a pour but de développer la personnalité de l'individu⁴³ ». Ainsi, deux éléments seront abordés dans ce chapitre : d'une part, la fonction sociale du rire et de l'humour pour les jeunes dans leurs relations interne à l'institution et, de l'autre, le lien entre le rire, l'humour et l'individuation des adolescents en montrant qu'ils participent à la formation de leur identité personnelle.

1. Aider les jeunes en difficulté à affronter l'épreuve de la socialisation par le rire et l'humour

L'épreuve de la socialisation des tensions chez l'adolescent représente un enjeu majeur de l'éducation. Pour A. Aichhorn, elle a consisté à pouvoir, dans le même temps, s'affirmer comme être soi tout en s'inscrivant et en formant une communauté. Nous verrons en premier lieu que les éducateurs vont travailler avec le rire ensemble à déconstruire l'étiquette de délinquant que la société donne aux jeunes. Puis, nous nous intéresserons, dans un second

⁴² MICHEL, C., Socialisation, in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? », 2013, pp. 97-98 (consulté le 3 août 2021)

⁴³ JUNG, C.-G., *L'Homme à la découverte de son âme*, Paris, Albin Michel, 1987, p.183

temps, à la fonction régulatrice du rire en tant qu'elle permet aux éducateurs d'apprendre aux jeunes à s'intégrer en société.

1.1. Rire pour défaire de l'étiquette de délinquant

Le processus de socialisation construit l'identité des individus en leur donnant des étiquettes sociales. Pour les jeunes accueillis par le S.R.S La Bastide Blanche, l'étiquette de « mineur en difficulté » leur est attribuée. C'est une manière politiquement correcte de dire « délinquant ». La réalité pour ses jeunes est plus complexe que ce qualificatif stigmatisant tant à nous faire croire. L'histoire de ses jeunes met en évidence le sentiment de culpabilité, le renforcement de la dépréciation de soi qui peuvent découler de leur famille, d'un placement judiciaire avec pour conséquence un renforcement de processus de rejet, voire d'auto-exclusion, nourri par le sentiment de ne pas avoir de place dans la société.

La plupart des résidents sont passés par plusieurs institutions et progressivement, se sont sentis enfermés dans une image de délinquant, de drogué, de cause perdue. Les placements à répétition entraînent une conséquence importante sur la suite de leur trajectoire notamment lorsqu'il s'agit de trouver une école, un stage, un travail, un lieu de vie à la sortie de l'institution. Néanmoins, cette identité leur est opportune pour combler leur déficience identitaire et ont ainsi renforcé leur comportement devenu pour eux l'unique façon d'être quelqu'un plutôt que rien. Il n'en reste pas moins les difficultés à dépasser la honte.

Un jour, je suis allée avec Loïc et Léonard, deux jeunes placés, jouer au football sur le terrain de la ville de Couillet. Pour l'activité, détail qui a son importance, nous avons revêtu un maillot et un short sur lesquels était inscrit le nom de l'institution. À notre arrivée, d'autres jeunes faisaient déjà un match sur place. Assez rapidement, on fait des équipes pour jouer ensemble. On vient à discuter et ceux-ci nous interrogent sur le nom inscrit sur nos maillots et d'où nous venons. Je vois les jeunes se fermer et répondre qu'ils viennent de Couillet, que la Bastide Blanche est un centre pour jeunes sans donner plus de détails. Loïc et Léonard ont préféré se taire sur la nature du centre et les raisons pour lesquelles ils y étaient. Ils craignaient certainement le regard que les jeunes auraient sur eux et le rejet qui en suivrait.

Dans sa théorie de l'étiquetage, H. Becker⁴⁴ avançait que la réaction de la communauté tend à renforcer chez l'adolescent ce qu'elle lui reproche. Les jeunes, ainsi isolés n'auraient d'autres recours que de s'associer à ceux qui partagent le même qualificatif⁴⁵. En ce sens, A. Jaspert avance dans son ouvrage sur l'enfermement des mineurs délinquants que la cohabitation en milieu fermé favorise les affinités. Ils rient des actes qu'ils ont commis et de leurs victimes avec d'autres jeunes placés⁴⁶. Or, après quelque temps de cohabitation en milieu ouvert, certains jeunes peuvent rire ensemble, mais j'ai pu observer qu'il y avait peu de connivence entre eux. Ils peuvent passer la journée dans leur coin, à peine ouvrir la bouche au moment des repas, fumé une cigarette en silence et repartir dans leur monde. Zach, un jeune placé, me confie ceci lors d'un entretien :

Je ne suis pas ici pour me faire des potes, tu vois. J'suis venue ici par la juge, tchic tchac, tu vois les problèmes. Je suis venu pour réussir, sinon moi, j'les connaissais même pas, j'savais même pas qu'ils existaient. J'suis venu ici et j'ai connu un Arthur et un Raphaël. J'suis pas là pour faire des potes, j'suis là pour faire ma vie et puis partir d'ici, le plus vite possible quoi.

Les jeunes auront tendance à valoriser davantage la relation avec les éducateurs, en particulier avec leur éducateur référent, que les relations avec leurs pairs. Les éducateurs mettent en place une observation de la relation entre jeunes. Si des influences positives sont constatées, elles sont encouragées et les jeunes sont maintenus ensemble. Au contraire, si les jeunes s'influencent de façon négative, ils sont directement séparés afin de limiter au plus cette influence négative.

1.2. La régulation par l'humour des comportements asociaux

L'objectif du placement est que le jeune ne séjourne pas trop longtemps à l'institution, qu'il se détache de son ancien environnement, de ses anciennes connaissances afin d'éviter qu'il ne retombe pas dans ses anciens comportements délinquants. Néanmoins, La Bastide

⁴⁴ BECKER, H., *Outsiders*, Edition A.M. Métailé, 1985

⁴⁵ BRION, F., *Sociologie de la criminalité, de la déviance et de l'acte criminel*. Unpublished document. Université Catholique de Louvain. 2019

⁴⁶ JASPART, A., *Aux rythmes de l'enfermement : enquête ethnographique en institution pour jeunes délinquants*, Larcier, 2015, pp.230-231

Blanche étant un milieu ouvert, ils demeurent un risque que le jeune se laisse influencer par ses pairs en dehors des murs. Pendant leur placement, la majorité d'entre eux partent le matin et reviennent en fin de journée. Aussi, au fur et à mesure du séjour du jeune, par la pratique du respect, par la parole, par des conversations en aparté, et parfois aussi par des prises de parole en groupe pour aplanir certaines difficultés, le jeune est amené à prendre conscience de son comportement, de ses relations aux autres, des conséquences de ses paroles, de ses actes et de ses attitudes.

Dans ce travail éducatif, le rire en groupe va constituer un outil efficace. En effet, l'humour est susceptible de renforcer les comportements. H. Bergson avance que le rire va servir la société en soulignant les « défauts insociables ⁴⁷ » des gens et inviter à rire d'eux afin de les encourager à les corriger et à se soumettre aux règles. Le rire est une « correction » ⁴⁸. En cela, il est une des institutions qui permet aux gens de vivre en société. En principe, les gens doivent être attentifs à observer ce qui se passe autour d'eux et à adapter leur comportement en conséquence. Toutefois, s'ils dérogent à cette règle, on rira d'eux. « Le rire fait planer sur chacun la menace d'une correction⁴⁹ » qui sonne comme un rappel à l'ordre social.

De plus, dans le cadre de conversation entre l'éducateur et le jeune, l'exagération peut être utile. Cette forme d'humour va permettre de « grossir démesurément la proportion des choses afin que le jeune y détecte une distorsion amusante de sa propre situation⁵⁰ ». Pour exemple, parmi les jeunes à la Bastide Blanche, il y a Raphaël qui manifeste un rejet de l'hygiène corporelle :

« Tu pue, Raphaël ! » dit l'éducatrice Justine, en faisant une grimace. Ce dernier lève un bras et sent ses aisselles. « Oh putain ! Vous avez raison, Madame » et part se laver.

Aussi, lorsqu'il fait l'effort de se laver, l'éducateur Lorenzo le valorise : « *Oh putain ! Tu t'es lavé Raphaël, mais c'est que je suis vraiment fière de toi !* ». Lorenzo exagère

⁴⁷ BERGSON, H., *Le rire : essai sur la signification du comique*. Books on demand, 1900, p.71

⁴⁸ BERGSON, H., op. cit, p.97

⁴⁹ BERGSON, H., op. cit, p.70

⁵⁰ CHALOULT, G. & BLONDEAU, C. Perspectives sur l'usage de l'humour en psychothérapie, in *Santé mentale au Québec*, tome 42, n°1, 2017, p. 436

intentionnellement ici sa réaction pour souligner positivement le bon comportement du jeune dans l'espoir qu'elle produise une influence positive et susciter chez lui des efforts d'hygiène de manière spontanée.

Ainsi, dans le processus de socialisation, le rire et l'humour vont transmettre les normes d'une société. S'ils permettent de maintenir et de renforcer les frontières sociales, ils peuvent aussi les déconstruire en appuyant le rire et l'humour sur des valeurs positives, tels que le respect, l'appréciation, le pardon.

2. Aider les jeunes en difficulté à s'ériger en sujet dans leur processus adolescent

Comme nous l'avons démontré précédemment, le processus de socialisation construit l'identité des jeunes en leur donnant une étiquette de délinquant. Nous voulons dès à présent montrer que l'humour et le rire sont des facteurs de construction d'identités individuelles et participent au processus d'individuation de l'adolescent en difficulté. D'une part, l'humour est utilisé par les jeunes comme un moyen de distinction des adultes et d'autre part, de manière complémentaire, comme moyen de valorisation de leur Moi.

2.1. L'humour adolescent, un moyen de distinction des adultes

Un individu n'aura jamais le même humour qu'un autre. En effet, les conceptions humoristiques sont propres à chacun. « L'homme peut être considéré comme le point de convergence des différents réseaux d'appartenances auquel il appartient. Ainsi, l'humour devient un moyen de révéler les différents Moi qui constituent l'individu afin d'échapper à une étiquette sociale et devenir un sujet dans sa singularité ».⁵¹ Cette fonction nous apparaît très présente dans le processus de construction de l'identité personnelle à l'adolescence. En effet, le processus d'adolescence constitue une période décisive dans l'affirmation de sa singularité face à l'altérité.

A. Jaspert a pu observer, au cours d'une immersion en IPPJ, que les adolescents vont varier les registres d'humour. « De l'humour noir ou trash développé à l'égard de leur délinquance ou de leur adolescence, ils peuvent passer à un humour plus léger, et même

⁵¹ PASQUERON DE FOMMERVAULT, I., *Je ris donc je suis. Le rire et l'humour au carrefour de deux processus identitaires : socialisation et individuation*. Anthropologie sociale et ethnologie, 2012, p. 107

enfantin, composé de tours joués à leurs camarades d'infortune et aux adultes censés faire respecter le règlement institutionnel⁵² ». Au sein de la Bastide Blanche, j'ai pu observer cette même variation. Un jeune a fait une farce pour le 1^{er} avril en collant des poissons dans le dos des éducateurs. Ce même jeune rira, quelques jours plus tard, du fait qu'il harcèle sur les réseaux sociaux d'autres personnes avec le challenge Jonathan Galindo qui, selon lui, pousserait les gens au suicide. Si l'humour léger peut faire sourire les adultes, ce n'est pas le cas de l'humour trash. Pour A. Jaspert, le grand écart entre ses deux registres d'humour est une caractéristique de l'humour adolescent dans le but d'exclure les adultes¹¹. Derrière ce mécanisme de différenciation, les adolescents prétendent vivre hors du monde des adultes et ne pas avoir besoin des autres. En réalité, c'est tout le contraire.

2.2. L'humour, comme engrais de l'estime de soi des adolescents

Derrière ce besoin d'être distinct de l'autre se cache une quête identitaire afin de permettre à l'adolescent de s'assumer en tant qu'être unique et différent. L'adolescence est une phase, où la définition de qui on est, passe par un positionnement social. Les adolescents vont chercher à se distinguer des autres, tout étant reconnu et valorisé pour se sentir existé.

Le narcissisme est lié à l'estime de soi, à l'amour que l'on se porte à soi-même, la vision que l'on a de soi et de la façon dont les autres nous perçoivent. Avoir une bonne estime de soi découle d'une image suffisamment bonne qui nous a été renvoyée durant l'enfance, mais aussi d'éléments que nous avons puisés autour de nous, notamment au travers de l'image que l'on se fait de nos parents. Or, les jeunes en difficulté résidant à la Bastide Blanche ont « un narcissisme fragilisé tant par les mouvements pulsionnels que les modifications corporelles, mais aussi une identité mal assurée du fait des remaniements identificatoires venant affecter la qualité des instances dont la reconstruction est en cours, et qui le voient davantage plongé dans un isolement inquiet que campé sur une position narcissique sécurisante⁵³ ». L'enjeu éducatif est alors qu'ils apprennent à se rencontrer eux-mêmes, à réfléchir à leurs propres valeurs et à s'accepter tels qu'ils sont, avec leurs défauts et leurs qualités.

⁵² JASPERT, A. op. cit., p.233

⁵³ KAMIENIAK, J-P, Les humours adolescentes, in *Topique*, vol. n° 93, no. 4, 2005, p. 80

L'humour joue un rôle intéressant dans le processus de narcissisme de l'adolescent. Dans le cadre de mon immersion, j'ai pu observer que la valorisation du regard qu'ils portaient sur eux-mêmes pouvait passer par le défi de savoir-faire rire un adulte. Les premiers jours de leur arrivée à l'institution, les jeunes se montrent plutôt réservés, ils veillent à ce que leur attitude soit respectueuse des règles du cadre institutionnel et éducatif. Aussi, ils ne vont pas se permettre de faire de l'humour avec les éducateurs tout de suite. Ils vont attendre, observer et écouter les adultes. Puis vient le moment où ils se sentent un peu plus à l'aise pour essayer de faire une première blague. Un risque demeure : décocher un trait d'humour sans que l'adulte rie. Ils vont laisser les plus anciens résidents ou parfois les éducateurs eux-mêmes, prendre les devants. L'idée est que les personnes présentes soient dans l'état d'esprit de rire. Lorsque l'ambiance est bonne, le jeune peut saisir l'opportunité et lancer sa première blague timidement. En général, les éducateurs sont bon publics. Ils vont plutôt rire que de chercher à écraser le jeune, à condition que le trait d'humour ne dépasse pas les limites. Ainsi, le jeune sera félicité parce qu'il a réussi à faire rire son public d'adulte. Selon D. Sibony, « son narcissisme et celui de la foule ont les mêmes intérêts : se gonfler et se réparer⁵⁴ ».

En effet, selon J. Verdeau-Paillès, l'humour a une fonction de satisfaction narcissique en tant qu'elle émerge dans un comportement qui inclut de « se mettre en avant, de se faire apprécier et accepter par les autres⁵⁵ ». Faire rire l'autre est valorisant et permet d'affirmer son Moi. Aussi, « selon H. D. Boileau, les adolescents se positionnent souvent, comme objet du rire. Mais afin que ce rire ne se fasse pas violence, il faut qu'il puisse y avoir réparation ; l'adolescent doit pouvoir rire de l'autre comme cet autre rit de lui, ainsi il ne se renfermerait pas dans le déplaisir d'être la risée des autres et ne sombrerait pas dans le rire psychotique discordant¹⁶ ». Ainsi, en se posant comme objet de rire, le jeune tend à la création de l'illusion de l'être ensemble pour ne plus être seul face au monde. En effet, « à l'adolescence, le rire destitue nécessairement les imagos idéalisés de l'enfance découvrant ainsi le manque de l'autre. S. Lesourd (2005) ajoute que c'est le manque que l'adolescent perçoit en l'autre qui

⁵⁴ SIBONY, D., op. cit., p.120

⁵⁵ MRABET, J., *Rôle de l'humour dans le processus adolescent. Fonctionnement préconscient, Narcissisme, Individuation et Socialisation*. Psychologie. Normandie Université; Université de Tunis, 2017, p.88

provoque en lui le sentiment d'angoisse et de vide⁵⁶ ». Ainsi, tout le paradoxe, dont les adolescents font l'expérience, est de s'opposer pour se différencier et mieux se rapprocher.

Conclusions

Au terme de ce chapitre, nous avons tenté de montrer que le rire et l'humour jouent un rôle essentiel dans le processus de socialisation et le processus d'individuation des adolescents en difficulté. Ces jeunes se collent à l'identité de délinquant que la société lui a étiqueté. En effet, elle leur apparaît comme opportune pour combler leur déficience identitaire et ainsi renforcer leurs comportements déviants. Aussi, on constate que la cohabitation au sein d'institutions, telle que le S.R.S. La Bastide Blanche favorise les affinités entre jeunes. Les éducateurs vont alors chercher à déconstruire cette étiquette sociale de délinquant d'une part, en évitant les mauvaises influences, et d'autre part en corrigeant les comportements déviants avec l'aide du rire en groupe, la vie en communauté fournissant de multiples occasions au quotidien aux éducateurs. Ainsi, le rire est social, il peut aussi bien participer activement à intégrer les jeunes en difficulté dans la société, qu'à les exclure.

Par ailleurs, la période adolescente se caractérise par le besoin du jeune de se trouver, de créer son identité individuelle. Nous avons pu démontrer que le rire et l'humour vont occuper un rôle dans le processus d'individuations des jeunes en difficulté. Dans un premier temps, en les aidant à se distinguer des autres, l'humour et le rire étant le reflet de chaque parcours existentiel. Puis dans un deuxième temps, en se rapprochant des autres, pour ne pas être seule et se sentir valorisé dans l'identité qu'ils ont créée.

⁵⁶ MRABET, J., op. cit, p.96

CHAPITRE 3. FAIRE DE L'HUMOUR, PAS LA GUERRE

L'humour ne se résigne pas, il défie.

SIGMUND FREUD

Lorsque l'on fait connaissance avec les jeunes de la Bastide Blanche, on découvre qu'ils sont retirés de leur famille ou abandonnés par leurs parents pour être placés en institution. Une séparation provisoire devenue répétitive au gré des fluctuations de la vie parentale instable, délaissement ou retrait définitif pour cause de défaillance parentale grave, avec, tout de même, un maintien du lien avec les parents. Le début de leur histoire de vie est marqué par « des défaillances graves : précarité socio-économique, instabilité professionnelle des parents associée à une immaturité ou fragilité psychologique (parent dépressif, alcoolique, délinquant...), nombreux changements, séparations précoces, maltraitances, abus sexuels, complexité des liens familiaux⁵⁷ ». A cela s'ajoute, les comportements problématiques du jeune à l'abandon et les symptômes d'anxiété, d'inhibition, de culpabilité, de conversion somatique. Des problématiques dans lesquelles la même asocialité se manifeste sous les effets d'une seule et même tendance défensive⁵⁸. Elle peut s'exprimer par des addictions, de la surconsommation matérielle ou par une haine totale à l'encontre de la société et de l'institution⁵⁹. Nombre de ses jeunes jouent sur la recherche du chaos et de la violence pour susciter l'intérêt⁶⁰. Pour A. Aichhorn, ses conduites sont une chance donnée aux professionnels pour travailler avec le jeune. En ce sens, nous verrons que le pouvoir de l'humour dans la relation asymétrique éducateur/jeune peut être offensif. En

⁵⁷ MI-KYUNG, I., Adolescence en situation d'abandon : risques et ouvertures identitaires, in *Cliniques méditerranéennes*, vol. n 72, no. 2, 2005, p.42

⁵⁸ MASSON, A., *Approche interdisciplinaire de la prévention et du traitement de la délinquance*. Unpublished document. Université Catholique de Louvain. 2020

⁵⁹ WALLET, J.-W., DALILA, B. et PILIOS, S., La violence des jeunes et le sentiment d'abandon : le dépit, la rage, la haine, in *Carrefours de l'éducation*, vol. s1, no. 3, 2011, p. 196

⁶⁰ WALLET, J.-W., DALILA, B., et PILIOS, S., op. cit., p. 198.

outre, s'il est possible des autres, il faut faire attention à ne pas dépasser les limites. Nous verrons ensuite que le principal écueil de l'humour dans la clinique éducative est la source de malentendus qu'il génère. Enfin, dans un contexte d'une situation périlleuse, l'humour devient une forme d'intelligence sociale qui permet d'y faire face sans l'aggraver.

1. Le pouvoir offensif de l'humour dans la relation asymétrique éducateur/jeune

Le travail éducatif implique nécessairement une relation asymétrie de la relation entre l'éducateur et le jeune en difficulté dans la mesure où elle s'inscrit dans une institution, donc dans un réseau de significations morales et éthiques qui dépassent le contexte de la rencontre, mais qui en sont la cause. Le rôle de l'éducateur et celui du jeune ne sont pas perçus comme interchangeable. L'aidant est le sujet détenteur du savoir ou de la compétence et l'aidé est celui qui est voie d'acquisition. L'institution au sein de laquelle se développe leur interaction soutient cette différenciation et contribue à définir les rôles de chacun. Cependant, nous étudierons en premier lieu le pouvoir oppressif que peut générer l'humour et le rire en tant qu'ils peuvent être perçus comme humiliant de la part du jeune. Aussi, dans un second temps, nous avons porté notre attention sur l'attitude d'autocensure des jeunes où la spontanéité des moments d'humour et de rire se font rare.

1.1. Le pouvoir oppressif de l'humour et du rire

Le rire donne un certain pouvoir. Il met de son côté les rieurs du groupe en définissant par la moquerie ce qui est acceptable et ce que ne l'est pas. Lorsqu'une personne ne rit pas ou se défend, elle prend le risque d'être exclus ou moqué. La réaction de l'initiateur est : « *c'est de l'humour* », « *tu n'es pas drôle* », « *non, je rigole !* ». Ce type d'humour devient oppressif, l'autre est tenu en respect. Il doit accepter que l'on se moque de lui sans rien dire et, même, rire avec les autres. Cet aspect de l'humour s'explique par la théorie dite de la supériorité. Décrite initialement par Platon et Aristote, elle « met l'accent sur le processus psychologique de dénigrement à travers l'humour, soit le besoin de diminuer un autre individu pour se sentir meilleur »⁶¹. Elle entre en jeu lorsque nous rions des erreurs, de la

⁶¹ CHALOULT, G. & BLONDEAU, C., Perspectives sur l'usage de l'humour en psychothérapie, in *Santé mentale au Québec*, tome 42, n°1, 2017, p.428

bêtise ou du malheur des autres. L'humour procure dans ce contexte une valorisation narcissique à la personne moqueuse, provoquant un certain détachement qui lui permet d'en rire.

Les éducateurs ont un fort penchant pour l'humour noir qui fait rire jaune. Aussi, ils pourraient être tentés d'utiliser, consciemment ou non, l'humour pour asseoir un rapport de pouvoir, puissance sur le jeune. Cela peut se matérialiser par de l'humour noir, le cynisme, l'ironie ou encore le sarcasme. Par exemple : « *C'est vrai que ta mère fait la sa, sa, sa, salade, elle fait même la pu, pu, pu, purée* ». Le rire intimide en humiliant celui qui en est l'objet. Les critères sur lesquels ils se basent pour choisir ces cibles ne sont pas des critères moraux, mais bien souvent des préjugés sociaux. Le rire est « l'effet d'un mécanisme monté en nous par la nature, ou, ce qui revient un peu près au même, par une très longue habitude de la vie sociale. Il ne frappe pas toujours juste, ni ne s'inspire de pensée bienveillante ou d'équité »⁶². Souvent, les dérives consisteraient surtout à dire une vérité par le biais de l'humour en tant qu'il cache un manque de franchise. Ce comportement cynique peut atteindre profondément l'amour propre de l'individu moqué. Ainsi, l'humour joue également un rôle offensif, il est une arme de langage qui permet de « dire des horreurs »⁶³ mais que l'humour fait aimer.

1.2. L'attitude d'autocensure des jeunes

Le rapport d'autorité entre les éducateurs et les jeunes va rendre difficile les moments d'humour et de rire spontané. Cela peut conduire à une injonction paradoxale de double contrainte⁶⁴, telle que théorisé par P. Watzlawick, dans laquelle une paire d'ordres explicites ou implicites intimés à quelqu'un ne peut être satisfaite sans en violer un. Watzlawick illustre cette situation par l'ordre « sois spontané(e) », où l'individu ne peut pas être spontané en obéissant à un ordre. D'après lui, ces deux obligations n'ont pas forcément d'évidences parallèles de temporalité ou d'énoncé. L'une ou l'autre peut résulter d'apprentissages socio-

⁶² BERGSON, H., op. cit, p. 97

⁶³ ADAM, C., op. cit, p.130

⁶⁴ WATZLAVICK, P., HELMICK BEAVIN, J. et JACKSON, D. D., *Une logique de la communication*, Paris, Ed. du Seuil, 1972, pp. 211-231

éducatifs globaux ou antérieurs. En effet, à la Bastide Blanche, le cadre posé laisse peu de place à la spontanéité en favorisant la *normalité*, davantage que la *normativité*⁶⁵. Les jeunes vont parfois avoir tendance à s'autocensurer, comme nous dit Zach :

Ici, je rigole plus, avec plus personne. Parce que ça me sert à plus rien, parce que j'rigole et puis c'est moi qui suis dans la merde, tu vois. C'est moi qui termine mal. Soit j'insulte, soit à la fin, c'est moi qui suis... qui suis pas bien, tu vois.

Voici, la réponse de l'éducatrice au jeune :

Mon travail à moi, c'est de faire en sorte que tu te sentes le mieux possible à la Bastide Blanche. Tant que tu es à la Bastide Blanche, je te ferais évoluer et te faire accepter par la société. [...] Je lui ai dit, tu sais très bien que je rigole avec toi. Mais si je n'arrive pas aujourd'hui à faire quelque chose avec toi, quand tu seras au GAT, comment je vais te faire respecter les règles ? Parce que si tu ne respectes pas les règles, le lendemain, c'est un squat.

Le projet pédagogique d'insertion vise à les faire rentrer dans le droit chemin, de les socialiser, de les insérer dans la société, de soulager leurs souffrances et leur permettre d'être autonomes, en résumé de rentrer dans la norme pour leur bien. Avoir des bonnes notes, ne pas fumer, ne pas consommer de cannabis, trouver un travail, s'installer dans un appartement autonome. On constate l'utilisation par l'éducateur du sentiment sans l'indication du besoin à générer, ce qui peut générer une insécurité affective par celui qui l'écoute, quand bien même ce n'était pas l'intention de l'interlocuteur. On leur apprend à faire, mais pas à être. La réalité de cet encodage conditionne toute la relation entre l'éducateur et le jeune⁶⁶. C'est un contrat. Ils savent qu'il faut bien se comporter pour pouvoir soit retourner en milieu familial, soit obtenir un logement individuel.

A. Masson a mis en avant qu'une telle démarche va certes réintroduire le jeune dans l'ordre social, mais va « se limiter à un travail de normalisation, d'assimilation, de

⁶⁵ Notion théorisé par G. CANGUILHEM. Mettre hors-jeu la normativité de ceux qu'on éduque, c'est nier leur subjectivité pour driller la personne à répondre et à correspondre aux attentes de l'autre, s'adapter.

⁶⁶ ANSEMBOURG, T., *Cessez d'être gentil, soyez vrai ! Être avec les autres en restant soi-même*, Montréal, Les éditions de l'Homme, 2001, p.168

rééducation, de réintégration dans un ordre préexistence, de conditionnement aux valeurs établies du monde ambiant »⁴⁹. Ainsi, elle met le jeune dans une position difficile ; soit on leur demande soit de renoncer à leur personnalité afin de le faire rentrer dans le rang, soit d'être davantage exclu par leur tentative de montrer leurs différences. Dans cet exemple issu de l'observation, le jeune s'exclut lui-même du groupe. Il se vexe, n'accepte pas les remarques, n'est pas cohérent, il provoque.

J'essayais de comprendre mais lui ne comprenait pas parce qu'il disait « Oui, moi je rigole avec toi ». En fait, le gamin ne comprenait pas. Je ne sais pas s'il a bien compris, mais je lui ai expliqué : « Dans un mois, je dois te mettre en kot, même pas un mois », [...] Et lui, il est pété mort. Je vais pour lui parler, c'était par exemple, il prend la boîte de Kellogs « héhéhé ». C'est vrai qu'il rigole, mais il lui est pété, y'a rien qui rentre, tu vois.

Selon A. Masson, il est essentiel que le jeune puisse rencontrer un interlocuteur qui soutienne la possibilité du processus et permettre la reconnaissance. Ils doivent se « contenter d'être là » et d'occuper la place « de l'officiant d'un processus de reconnaissance Il s'agit d'aider le jeune à inscrire son angle d'inclination adéquat entre sa transgression et les lignes du monde dans lequel il s'inscrit. Ainsi, il faut être leur interlocuteur sans les envahir, accepter de ne pas trop savoir, participer au trajet de ces jeunes pour une période déterminée de leur existence et établir un dialogue en consentant à ne pas englober d'où ils viennent ou reviennent et encore moins où ils vont⁶⁷. En résumé, se mettre à l'écouter avec empathie, au bon endroit et avec tout le temps nécessaire. Ce que l'équipe pédagogique a choisi de faire, en rappelant néanmoins au jeune qu'il ne peut pas tout faire.

2. Rire des autres et ses limites

Nous allons nous intéresser ici à un humour très pratiqué aussi bien par les jeunes que les éducateurs. Ce type d'humour est offensif, il « vise une cible qu'elle cherche à toucher »⁶⁸.

⁶⁷ MASSON, A., op. cit, 2014, p.267

⁶⁸ BOUQUET, B et RIFFAULT, J., *L'humour dans les diverses formes du rire*, Erès, Vie sociale, 2010/2, n°2, p.19

Il s'agit de la dérision. Nous avons porté notre attention à ses moments où les jeunes rient des adultes. Nous ferons de même pour les adultes qui rient des jeunes. Pour chacun des groupes, nous examinerons les limites à la dérision en tant qu'il n'est pas possible de rire de tout avec tout le monde.

2.1. Quand les jeunes rient des éducateurs

Les adolescents vont se servir de la dérision pour d'accéder au langage sans risque. Par le jeu de mots, il devient possible de transgresser les règles, d'explorer les potentialités et de tester les limites de manière politiquement correcte. Les éducateurs représentent des substituts parentaux pour eux pouvant être objet de moqueries. De ce fait, les jeunes se permettent assez souvent des tentatives d'humours à l'égard des éducateurs de manière frontale au plus grand plaisir de leur assemblée, mais également en catimini entre eux. Les moqueries se focalisent sur un défaut physique, une attitude, une incompétence ou l'âge. Pour illustrer mon propos, voici un extrait de carnet de terrain :

Un soir, Thomas et Etienne jouent aux échecs. Chacun est un très bon joueur et c'est l'occasion de se provoquer. Au cours de la partie, Etienne reçoit un appel d'un de ses amis. Il décroche et dit avec un air nonchalant : « je joue aux échecs avec un éduc qui ne sait pas jouer ». Thomas rigole, il n'est pas blessé par la remarque, mais à l'air, au contraire, amusé par le culot du jeune.

« La dérision porte une dimension de contestation, de remise en cause de l'ordre établi, ou avec les normes sociales largement acceptées dans une société, notamment les rapports de pouvoir »⁶⁹, comme ici face à l'autorité de l'éducateur. A. Jaspert remarque que « cela fait écho à l'humour développé par les professionnels à l'égard des supérieurs hiérarchiques ; de l'humour qu'[elle] envisageait comme une prise de liberté à l'égard d'un cadre de travail marqué par la contrainte et la discipline. Mais la contrainte et la discipline que subissent les intervenants sont étroitement liées à celles qu'ils se doivent de mettre en œuvre à l'égard des jeunes placés. Cet humour partagé entre jeunes à l'insu des adultes [se développe] face à la domination dont ils font l'expérience tout au long du placement⁷⁰ ».

⁶⁹ BOUQUET, B et RIFFAULT, J., op. cit, 2010, p. 19

⁷⁰ JASPART, A., op. cit., 2015, p.236

Ainsi, si la dérision permet d'assurer le bon équilibre social dans sa fonction cathartique⁷¹, elle connaît néanmoins des limites :

Il y a une barrière. Je suis votre éducateur, vous êtes les jeunes, on peut rigoler de certaines choses, mais faut pas oublier qu'il y a une question de respect. Il y a une limite. Et voilà quand il faut taffer, faut taffer. Quand on peut rigoler, on peut rigoler.

Le recours à la dérision suscite toujours des interrogations conflictuelles sur ce dont il est permis ou pas de se moquer et sur la part de violence qu'elle exprime. Les éducateurs ont donc exprimé des limites qui touchent à la *famille*, à la *sexualité*. Aussi, si la ligne est franchie, elles peuvent donner lieu à un recadrage, une remontrance, une sanction pour manque de respect.

Moi, j'ai ma bulle, ils ont leur bulle. Et je vais dire, mais c'est ce qu'on apprend dans le métier d'éducateur, on a chacun notre bulle. Et avant moi, il ne faut pas rentrer dans la bulle de l'autre parce qu'on doit créer une sous-bulle ou on l'invite lui, ou lui, nous invite dans notre sous-bulle. [...] Y'a notre bulle, notre sphère familiale, t'as le Ivan, père de famille, sa famille et t'as Ivan éducateur, j'ai une sous-bulle éducateur. On peut rentrer dans ma bulle éducateur ou j'ai mes barrières, je me suis construit avec mon passé professionnel, je me suis construit des barrières, des limites et là on peut venir, je veux dire, parce que là je sais que je suis à l'aise, mais il ne faut pas qu'on vienne par exemple, blaguer sur mes enfants, sur ma famille sur voilà, parce que moi je ne le ferai pas. Je veux dire, voilà, c'est ma limite. Après ça peut arriver, mais je veux dire, ce n'est pas pour ça que je vais monter sur mes ..., mais je vais remettre tout de suite le cadre et je vais faire comprendre que là on a touché quelque chose qui ne fallait pas, je vais lui expliquer et que si ça se reproduit, voilà, ça ne sera pas la même chose et que j'emploierais un autre ton. Après, ils testent, ils essayent. Des fois l'humour, ce n'est pas donné à tout le monde hein, y'en a qui ont de l'humour maladroit et là aussi ça ne part pas d'un mauvais sentiment. J'veis lui expliquer, voilà, ça, la sphère familiale, on ne la touche pas. La sphère privée, elle reste privée. Eux, ils ne connaissent que le Ivan, éducateur, professionnel, et là on peut rigoler, je veux dire,

⁷¹ BOUQUET, B et RIFFAULT, J., op. cit., 2010, p. 19

on peut blaguer. Voilà. Tant que l'on n'attaque pas à la bulle privée et familiale qui ne les regarde pas, en fait, ils n'ont pas à connaître le Ivan privé.

2.2. Quand les éducateurs rient des jeunes

Lorsque les adultes vont rire des jeunes avec eux, ces moments sont ponctués notamment par un jeu de sobriquets. Certains surnoms sont plutôt affectueux : *chouchou, mon chou, mon petit chou, mamour*, d'autres font référence à la nationalité du jeune : « *comme j'suis le seul turc, ils me disent tous « kadesk » ou « turkisk »*. Le défi est de prononcer le surnom en présence de l'intéressé. Celui-ci est plutôt gêné, rougit, mais semble aussi apprécier l'utilisation de ce déterminant possessif afin de se sentir appartenir au groupe.

En outre, pour certains éducateurs, « l'autodérision est un apprentissage utile auquel il leur revient d'initier les jeunes⁷² ». Dans les moments collectifs, souvent à table, ou autour d'une cigarette, les éducateurs taquent les jeunes en faisant référence à leurs comportements, à leurs prouesses ou leurs maladresses. Un jeu s'installe. « Au départ, chacun rit, le jeune concerné aussi. Mais lorsque l'intervenant insiste et que les autres jeunes continuent à rire, son rire semble devenir jaune et son regard fixe le fond de son assiette⁷³ ». Pour Jaspert, « dans ce genre de situation, les jeunes doivent apprendre à ravalier leur susceptibilité⁷⁴ ». Voyons pour exemple un extrait de l'entretien de l'éducateur Thomas :

J'ai beaucoup de répartie. Donc le gamin, il va se foutre de moi, je vais lui renvoyer un truc et parfois les gamins, certains arrivent à me renvoyer quelque chose, mais le problème c'est que parfois certains sont limités et donc je le renvoie et je n'ai pas de retour donc, au final, c'est moi qui continue au final à me foutre, fin, à rigoler avec eux un petit peu mais rigoler avec eux tu vois mais parfois ben voilà y'a d'autres jeunes qui s'en mêlent parce que voilà, on vit en communauté et voilà, on rigole. Puis bah si j'en vois un qui rigole un peu trop fort sur l'autre pour pas qu'il se sente un peu stigmatiser ou un petit peu, je veux dire [...] un petit peu le Calimero, quoi. Par exemple, je vais vite attaquer un autre, tu vois : Ah mais toi, toi aussi t'as ça et bah et puis, et puis ça

⁷² JASPART, A., op. cit., 2015, p. 239

⁷³ JASPART, A., op. cit., 2015, p. 239

⁷⁴ JASPART, A., op. cit., 2015, p. 239

part dans tous les sens. C'est un peu, tu vois, le tennis où on se revoit des balles, on rigole, on s'en envoie plein et tu vois, ça part dans une bonne ambiance.

Ainsi, dans ses moments collectifs, rire se fait souvent au détriment d'une personne. L'éducateur va tendre à tourner l'autre en dérision, mais également à s'offrir lui-même au rire des jeunes. Ici, le rire va favoriser de manière paradoxale à la fois, un « rapprochement et une distance, une identification et une contre identification⁷⁵ » comme une tentative de maintenir un équilibre, ce qui n'est pas chose facile.

Néanmoins, tout comme les adultes, il n'est pas possible de rire de tout avec les jeunes. Si certains jeunes semblent être bon public, d'autres ne sont pas réceptif à l'humour et peuvent se braquer. Aussi, les éducateurs font attention, « *avec les jeunes c'est de l'humour bête et gentil* ». L'humour porte « *généralement sur la personne elle-même et sur ses comportements [...] Pas sur sa famille, pas sur ses origines* ».

3. L'écueil des malentendus dû l'humour dans la clinique éducative

Parfois, d'un conflit d'interprétation ou un décalage de compréhension, le rire peut naître. Néanmoins, dans le cadre d'un milieu de placement ouvert pour jeunes en difficulté, l'irruption d'un malentendu dû à un trait d'humour peut entraîner des conséquences sur la relation entre l'éducateur et le jeune. En effet, l'humour est par nature ambigu. Un trait d'humour peut parfois donner le sentiment au jeune que l'éducateur l'attaque personnellement, minimiser sa détresse ou cherche à le blesser volontairement⁷⁶. Pour exemple, voici un extrait de mon carnet de terrain :

Un jour, le jeune Arthur a mal compris le trait d'humour d'un éducateur. Il s'est refermé sur lui-même et se montrait agressif en voyant tout le monde « allez se faire foutre ». L'attitude du jeune a surpris son éducatrice référente, Yveline, qui ne l'avait jamais vu réagir ainsi. Avec patience, il finit par lui expliquer qu'il avait l'impression que l'éducateur, Matthias, ne l'aimait pas. Il était tout le temps sur son dos et s'en prenait à lui. Yveline a organisé, après le diner, un moment pour que le jeune et

⁷⁵ ADAM, C., op. cit, 2011, p.128

⁷⁶ CHALOULT, G. & BLONDEAU, C. op. cit., 2017, p.431

l'éducateur en question puissent s'expliquer. Elle sera la médiatrice de la conversation. Arthur est venu. Il prend la parole en premier et exprime avec ses mots ce qu'il a compris et ce qu'il a ressenti. De son côté, l'éducateur explique que le pic qu'il a lancé sur le ton de l'humour au jeune avait pour but de lui faire prendre conscience de la régression de ses comportements. Il détaille : consommation de drogue, d'alcool, mauvaises fréquentations, décrochage scolaire. L'éducateur lui dit qu'il est inquiet pour lui, pour son avenir. L'usage de l'humour était une marque d'attention dans le but de faire réagir le jeune homme. La conversation se clôture sur note d'humour plus légère. Matthias se tourne vers Arthur les bras ouverts et lui dit : « Tu veux un câlin ? » avec un grand sourire. Le jeune, encore un peu froissé, ne répond pas mais sourit. La situation est apaisée et le lien entre le jeune et l'éducateur est rétabli.

Ici, le pic d'humour génère le différend et par la même occasion le malentendu. D'après l'auteure C. Coquio, le malentendu est une « illusion de l'accord ». « Lorsqu'il n'est pas reconnu comme tel, c'est-à-dire lorsque l'une des deux parties peut ou croit pouvoir imposer sa norme comme valable pour les deux parties ; reconnaître l'existence d'un malentendu permettrait alors de faire émerger le différend et d'en rendre nécessaire l'explicitation, ainsi que l'acte de le phraser. C'est une opération indispensable pour penser la pluralité des points de vue, prendre en compte la contingence de deux systèmes inconciliables, ainsi que pour identifier la domination »⁷⁷. Pour l'historien M. Angenot, « à travers nos échanges, nous cherchons moins à dialoguer, à informer ou à nous entendre mutuellement qu'à jouir d'avoir le dernier mot. Nos discussions n'auraient d'autre but que de renforcer nos convictions de départ. En ce sens, débattre serait surtout une façon de dire : « J'existe ! » »⁷⁸. Ce que le jeune a manifestement cherché à faire comprendre dans ce différend. Ainsi, l'écoute et l'empathie

⁷⁷ SERVAIS, C. et SERVAIS, V., « Le malentendu comme structure de la communication », *Questions de communication*, 2011, (consulté le 04 août 2021)

⁷⁸ TAUBES, I., Pourquoi tant de malentendus ?, *Psychologies*, [En ligne], mis en ligne le 06 décembre 2010, (consulté le 04 août 2021)

sont des outils clé pour l'éducateur pour engager le dialogue, faire face aux peurs d'abandon et conflits internes des jeunes.

4. Faire-face aux situations périlleuses avec l'humour

L'humour est une forme d'intelligence sociale⁷⁹ qui « permet de comprendre autrui et d'agir efficacement avec lui en situation d'interaction sociale »⁸⁰. Pour F. Bariaud, « l'humour a souvent l'effet d'un baume dans les relations sociales tendues »⁸¹. D'une part, il fait appel à l'intelligence pour désamorcer les tensions, d'autre part, il est porteur de messages.

4.1. Faire baisser les tensions

L'humour permet un désamorçage de l'agressivité ou de la violence de manière très efficace. Une corrélation entre l'humour et les axiomes de la communication de Watzlavik⁸² montre que si l'on veut casser les conflits, il est nécessaire d'éviter la symétrie. Si dans une interaction, chacun reste en position haute, autrement dit cherche à avoir l'ascendant sur l'autre, la communication ne peut pas être rétabli. Il importe qu'il y ait un dynamisme entre les interactions en passant de symétrie (haute-haute ; basse-basse) à complémentarité (haute-basse ; basse-haute)⁸³.

	HAUTE	BASSE
HAUTE	Symétrie	<i>Complémentarité</i>
BASSE	<i>Complémentarité</i>	Symétrie

⁷⁹ BOUQUET, B et RIFFAULT, J., op. cit., 2010, p.22

⁸⁰ WIKIPEDIA, *Intelligence sociale*, (consulté le 04 août 2021)

⁸¹ BARIAUD, F. L'intelligence sociale, in *Enfance*, n°2, 1996, p. 213

⁸² WATZLAVICK, P., HELMICK BEAVIN, J. et JACKSON, D. D., *Une logique de la communication*, Paris, Ed. du Seuil, 1972.

⁸³ JANSSEN, C. *Introduction à la psychologie clinique*. Unpublished document. Université Catholique de Louvain, 2019.

Pour illustrer, nous allons reprendre l'exemple que nous avons auparavant cité dans la sous-partie traitant des malentendus. Ce qui est intéressant dans cette situation, c'est le dynamisme de la discussion que l'éducateur va avoir avec le jeune Arthur. Au début, chacun est en position haute. Puis, l'éducateur accepte de se mettre en position basse, il s'excuse et fait des tentatives d'humour, ce qui aura pour effet qu'Arthur s'ouvre et mette des mots sur ce qu'il ressent. L'éducateur adopte alors une position haute pour rappeler le cadre au jeune, auquel ce dernier répond en acceptant les excuses (position basse).

Par ailleurs, on observe ici l'importance de l'humour dans cette interaction qui a permis une communication sans excès. L'éducateur a essayé de la rendre la plus légère possible, en la ponctuant par des traits d'humour alors que le fond est très sérieux. Dans ce cas précis, l'humour a permis de détendre l'atmosphère, de mettre à l'aise le jeune et d'amener un décalage, une dédramatisation du problème.

On est obligé de mettre des gants et de les prendre d'une manière plus stratégique parce que [...] Matthias a essayé de lui dire plus solennellement, il l'a mal pris. Le gamin se ferme auprès de mon collègue, commence à insulter alors qu'il n'avait jamais insulté de sa vie. Tu vois et on ne sait pas vers quoi on allait.

L'humour est une clé pour permettre la communication lorsque le comportement du jeune est incertain. Néanmoins, dédramatiser ne veut pas dire banaliser. Il s'agit de mettre des mots sur des actes ou des paroles qui ne sont ni violent, ni accusateur. Des paroles qui viennent nommer et acter la situation, tout en amenant un peu de sourire dans la colère.

4.2. L'humour, une stratégie pour faire passer un message

L'humour va être utilisé de manière stratégique afin d'amener le jeune à porter un autre regard sur sa situation. Le ton de l'humour va permettre *d'arrondir les angles pour que le message passe mieux*. Il s'agit d'un mode de communication que les jeunes comprennent très bien et auquel ils adhèrent. Aussi, cette stratégie est d'autant plus indispensable qu'ils supportent mal le ton sérieux des discussions. Ils reprochent à ces dernières leur dimension

moralisatrice qui débouche très souvent sur des reproches et des conflits⁸⁴. C'est le constat de l'éducatrice Yveline :

D'habitude je les dispute après une bêtise mais la population change tellement que même pour leur faire passer des messages importants, mais tu ne peux pas prendre une position solennelle parce qu'eux vont prendre cette position solennelle comme un reproche, comme ...tu vois, ils vont peut-être m'éjecter. Tout de façon ils ne voudront pas en discuter.

Le travail éducatif suppose d'inventer et de réinventer des modalités d'action afin de les adapter en permanence à des situations singulières. À cet égard, l'humour peut être considéré comme un point de départ. La stratégie diffère d'un éducateur à un autre, mais dépendra également de la réaction du jeune : *on sent si on peut blaguer*. Certains jeunes seront réceptifs à l'humour, quand d'autre se braqueront. Faire passer un message demande donc une certaine subtilité et un sens du timing, comme nous l'explique Thomas :

La touche d'humour sera vraiment très très très très légère et vraiment subtile et ce sera sur la fin. C'est, je vais te faire passer ton message. Et je vais dire [...] par exemple arrête tes conneries parce que t'as pas envie de te retrouver à la rue comme un clochard, quoi, tu vois et t'en rigole un petit peu avec lui.

Mais tu peux aussi l'amener à l'inverse. T'en rigole hahahaha [fait semblant de rire] okay, on a bien rigolé de ta situation, maintenant, on se met dedans. Qu'est-ce qu'il y a dedans ? Okay, ta situation, c'est ça, on en a rigolé, c'est bien, c'est cool maintenant, donc on ouvre ta bulle. Okay, y'a ça comme problème, il faut, il faut les régler. [...] Ouais, t'as fait le bête. OK t'a profité, t'as bu de l'alcool, t'as vu des filles. Ouais, t'as vu ta tête dans des paires de seins, t'as vu des choses. Toi t'en rigoles un petit peu. Ouais, t'as bien vécu, t'as fait la fête, ouais, c'était chouette, c'était chouette. Bon, maintenant, qu'est-ce que tu vas retirer de ça, qu'est-ce que ça t'a amené ? Qu'est-ce qui a été utile à toi ? Qu'est-ce qui se serait à refaire ? Et là, tu vois. Là, tu peux travailler. Le mec il rigole, il rigole, puis il dit, tu vois le lien, il s'est fait en fait parce qu'il rigole avec ce que j'ai fait et après tu le ramènes à la réalité.

⁸⁴ FOURNIER, S., op. cit., 2017, p. 22

A travers ce jeu, l'éducateur fait du jeune un objet de rire pour lui faire prendre conscience de ses besoins. Il se sert de l'humour pour révéler l'envers des mots, des phrases, des choses et leurs donner un autre sens. Il dévoile la face cachée, des sensations, des sentiments, des êtres.

Toutefois, il ne faut pas tomber dans l'écueil de culpabiliser le jeune en lui reprochant de vivre ce qu'il vit, d'être ce qu'il est à ce moment-là. Autrement dit, lui faire entendre que son sentiment est une erreur et que le jeune a tort de réagir ainsi. On l'invite à douter de ce qu'il ressent ou à l'étouffer pour s'intégrer. De la même façon, dénier le sentiment du jeune rompra la communication avec lui. Enfin, le jugement aggrave la situation en retournant le fer dans la plaie, ni n'apporte une réponse constructive⁸⁵.

Conclusions

Tout au long de chapitre, nous nous sommes parvenus à montrer la place de l'humour et du rire dans le rapport d'autorité entre l'éducateur et le jeune, ainsi que les conséquences de leur utilisation sur la relation. Si la relation éducative s'établit par un lien de confiance, elle se caractérise néanmoins par son asymétrie avec l'éduqué. Dans le cadre d'une relation de pouvoir, le rire et l'humour sert aussi bien son détenteur, notamment pour asseoir son autorité, que celui qui la subit, comme moyen de résistance habile en minimisant les risques, le cadre institutionnel ne favorisant pas l'émergence d'humour ou de rire de manière spontanée. Aussi, le jeu de rire de l'autre prend une saveur d'interdit pour les jeunes, tolérer par les éducateurs jusqu'à un certain point afin de le rendre pédagogique.

Par ailleurs, nous avons pu démontrer que l'humour peut s'avérer être un très bon allié face à des situations périlleuses et conflictuelles. En effet, il désamorce efficacement l'agressivité, dédramatise, provoque le rire partagé qui va faciliter la communication. À ce moment-là, l'humour s'utilise de manière spontanée. C'est un très bon moyen pour l'éducateur de garder ses distances, gérer les tensions au lieu d'absorber la violence. Cependant, ils ne vont pas tous y recourir, car cela demande d'être confiant en son sens de l'humour et sa maîtrise de la situation. D'autant que les jeunes n'y sont pas toujours réceptifs

⁸⁵ ANSEMBOURG, T., op. cit., 2001, p.150

et dans ce cas-là, il faudra prendre des gants et recourir à un humour plus léger et bon enfant.
Ainsi, le rire est un régulateur social en tant qu'il permet d'éviter les conflits et les tensions.

CHAPITRE 4. BIEN RIRE POUR MIEUX SE PROTEGER

*Il faut affronter la réalité avec une pointe
d'humour ; autrement on passe à côté.*

LAURENCE DURELL

Jusqu'à présent, ce mémoire a permis de révéler le rôle essentiel du rire et de l'humour au sein du cadre éducatif et des relations entre l'éducateur et les jeunes. Dans cet ultime chapitre, nous avons choisi de porter notre attention sur les aspects thérapeutiques que le rire et l'humour peuvent apporter aux éducateurs. L'humour dédramatise, désamorce, distancie par rapport aux affects (tensions, déceptions, injustices). Selon Freud, « l'humour, lui, peut être conçu comme la plus haute de ses réalisations de défense⁸⁶ ». Aussi, dans un premier temps, nous étudierons la fonction cathartique de l'humour en tant qu'elle va permettre aux éducateurs de préserver leur santé mentale, et, par la même occasion, instaurer un cadre éducatif stable et sain. En outre, dans un second temps, nous nous intéresserons à l'humour et rire comme arme défensive pour faire face à des réalités pénibles.

1. La fonction cathartique de l'humour comme garant du cadre éducatif et de la santé mentale des éducateurs

Pour J. Englebert, soigner et prendre soin d'une personne implique de soigner et de prendre soin de l'institution⁸⁷. Comme nous avons pu le démontrer auparavant, la fonction éducative s'exerce sous transfert ce qui amène une charge émotionnelle importante. Ils sont amenés à travailler avec un public d'adolescents avec des comportements imprévisibles, de mise au défi, voire d'agressivité qui soumettent l'éducateur à une dose élevée de stress. De manière métaphorique, ils se comparent eux-mêmes à des « éponges » qui absorbent les

⁸⁶ FREUD, S., *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, Paris, Gallimard, 1988, p.119

⁸⁷ ENGLEBERT, J. *Perspectives critiques en criminologie clinique*. Unpublished document. Université Catholique de Louvain. 2021

émotions brutes et les difficultés des jeunes. Cependant, ils doivent faire attention à garder une distance pour les travailler et les transformer de manière constructive sans s'éloigner du sujet.

Les éducateurs de la Bastide Blanche sont amenés à travailler avec un public de jeunes instables et parfois difficiles. Dans certains cas, ils peuvent être amenés à ressentir de la peur, en raison de risques d'agressions physiques ou de violences morales, ce qui est émotionnellement très exigeant. Ils sont en outre témoin de situations difficiles qui ne prêtent pas à rire. L'ensemble de ces moments peuvent influencer leur relation éducative avec le jeune notamment par la diminution de ses capacités d'écoute, de ressentir de l'empathie et/ou une augmentation de l'agressivité. Ainsi, les éducateurs sont l'objet de multiples transferts et de projections qui peuvent affecter leur psychisme et leur corps. Cependant, étant leur principal outil de travail dans la relation éducative, il importe qu'ils puissent trouver un espace où ils peuvent réfléchir à leur pratique de manière cadrée, mais également libérer leurs tensions :

On doit arriver à vraiment faire la part des choses, faut savoir en rire, arriver à se détacher de tout ça, quoi, tu vois, et ça passe mieux évidemment.

Pour se détacher, l'institution a créé un espace : la réunion d'équipe. Elle réunit une fois par semaine, à l'exception des périodes de vacances des jeunes, les éducateurs et le chef des éducateurs, les stagiaires, l'assistante sociale et le directeur. La réunion offre une visée clinique où l'humour va avoir un effet libérateur et cathartique. Chacun va prendre la parole et exprimé ce qu'il engage dans le fonctionnement de l'institution et ce qu'il ressent. Yveline témoigne :

Pour moi, les réunions sont là pour exulter quand les faits parfois prennent vie.

Ce qui est en jeu ici, c'est une « mise à distance et un dépassement des émotions présentes dans la relation d'aide⁸⁸ ». Dans son article *L'humour*, Freud écrit « à la différence du comique et de l'esprit, ou encore de l'ironie, qui visent à la satisfaction pulsionnelle érotique ou agressive et nécessitent pour ce faire la présence effective d'un tiers réel pour pouvoir s'accomplir, il s'agit d'un processus de secondarisation strictement intrapsychique

⁸⁸ BOUQUET, B. et RIFFAULT, J., op.cit., 2010, p.81

visant à l'économie : à savoir l'épargne d'affects pénibles (pitié, irritation, colère, souffrance, dégoût, attendrissement, horreur, etc.) que la situation devrait occasionner et dont l'énergie ainsi soustraite se trouve transformée en ce plaisir modéré, mais victorieux, loin de la décharge hilarante, qu'est le sourire d'humour.⁸⁹». En effet, par le biais de l'humour, l'éducateur accède à une position « méta » qui nécessite qu'il prenne « de la distance avec ses propres représentations, de se décaler de son point de vue et rendre prendre du recul par rapport à son vécu, ses ressentis »⁹⁰. Ainsi, l'éducateur « peut extérioriser et verbaliser des émotions et/ou des affects⁹⁰ » ce qui améliore « leur capacité autoreprésentative et donc leur relation à l'autre⁹⁰ ».

Ainsi, l'humour est donc un « moyen de sauvegarde pour le groupe professionnel⁹¹ » et pour la relation éducative avec le jeune en assurant un équilibre. Il est également un « facteur de protection individuelle⁹¹ » pour supporter la fatigue professionnelle. S'il ne permet pas de résoudre tous les problèmes, mais il intervient dans le cercle vicieux du stress en incitant la personne à lâcher prise, de prendre du recul et de voir le problème sous un autre angle.

2. Rire pour se défendre d'une réalité pénible

Selon A. Franssen, le rôle de l'humour doit être envisagé comme « une manière de rester sujet en mettant à distance les tensions identitaires »⁹². Ainsi, cette capacité à se défendre du pénible sera conforté à travers l'analyse de trois types de rire : le rire de soi ou l'autodérision, le rire avec et le rire après coup.

2.1. Rire de soi pour se protéger

La capacité de pouvoir rire de soi a une fonction cathartique. Elle est une aptitude pour transformer les affects négatifs que pourrait ressentir une personne face à un événement

⁸⁹ FREUD, S., L'humour, 1927, *Œuvres Complètes*, vol. XVIII, Paris, PUF, 1994

⁹⁰ PREVOTEAU, C., L'humour, un marqueur de la position « méta », », in *Lien social, Humour et travail social : L'éclat du rire*, n°1210-1211, 2017, p.30

⁹¹ BOUQUET, B. et RIFFAULT, J., op.cit., 2010, p.81

⁹² FRANSSEN, A., Les travailleurs du non-marchand : héros et victimes. Demande de reconnaissance et transaction identitaire, in *Recherches sociologiques*, vol. 30, n°2, 1999, p.178

pénible, voire douloureux en les rendant dérisoires et surmontables. Néanmoins, « si l'autodérision est salutaire à l'éducateur en le protégeant de « l'esprit de sérieux » et de sa pesanteur qui alourdit toujours davantage la charge à porter, encore faut-il qu'elle ne se confonde pas – sur la pente dangereuse qui le guette, confronté à ce qu'il croit être son impuissance –, en auto-dépréciation ou en apologie cynique du désespoir, transformant le pessimisme salutaire de la raison en abdication de la volonté.⁹³ »

C'est pourquoi, « pour pratiquer l'autodérision, il faut disposer d'une stabilité qui permet de se penser comme objet d'une activité telle que le rire.⁹⁴ ». Stabilité qui ne semble pas être présente chez les éducateurs les moins expérimentés :

Mon premier grosse pute, ma première insulte d'un gamin quand j'avais 20-30 ans, j'avais envie de rentrer dans sa gorge, aller jouer avec sa glotte. Attends, je vais te montrer toi grosse pute. Parce qu'il y avait mon orgueil aussi.

Néanmoins, avec l'expérience, l'éducateur s'élève en acteur libre, il ne subit plus ses souffrances, puisqu'il est capable d'en rire. Ainsi, rire de soi va indirectement favoriser la pratique éducative par l'acquisition de « l'humilité qui peut faire défaut dans les tentations de toute-puissance professionnelle au quotidien⁹⁵ ». Se moquer de soi-même, c'est donner à voir une part d'humanité accessible, rendre le lien possible quand bien même l'objet de la conversation initiale ne soit pas des plus risibles. Par exemple, à l'insulte « *T'es une grosse pute !* », l'éducatrice répond désormais avec ironie : « *Moiiii ! La plus grosse de Charleroi ! Ma mère ! Ma mère ! Toutes les passes qu'elle se fait !* ». Elle devient la cible de son propre rire, mais ça ne constitue plus une menace à son narcissisme. Ainsi, grâce à cette capacité de distanciation acquis par l'expérience, le rire devient un « *régulateur social qui contrôle les tensions et les conflits potentiels*⁹⁶ ».

⁹³ BOUQUET, B., et RIFFAULT, J., op.cit., 2010, p. 20

⁹⁴ ADAM, C., op. cit., 2011, p.141

⁹⁵ FARALDI, V., Subversion et désacralisation, in *Lien social, Humour et travail social : L'éclat du rire*, n°1210-1211, 2017, p.41

⁹⁶ PASQUERON DE FOMMERSVAULT, I., op. cit., 2012, p.62

2.2. *Rire avec les autres des horreurs pour ne pas pleurer*

Parfois, on vulgarise un petit peu leur situation et on lui associe à des ... voilà des faits complètement divers. Fin. Voilà. Parfois, c'est vrai qu'on rigole de situations que peut être on ne devrait pas. C'est vrai qu'on voit tellement de choses, on apprend tellement de choses et parfois bah, on vulgarise ça. [...] On voit des horreurs, mais parfois, qui sont tellement...enfin, tu vois, qui devienne limite courante et donc limite parfois, t'en rigole parce que le problème aussi, [...] c'est que si on s'attristait à chaque fois pour tout ce qu'on a, mais on partirait d'ici on serait tous des madeleines quoi !

Cet extrait d'entretien pourrait se résumer ainsi : mieux vaut en rire qu'en pleurer. On voit l'importance de la « fonction de renversement du tragique en comique⁹⁷ » au sein d'une institution où les réalités pénibles de jeunes adolescents placés font partie du quotidien. Cette fonction, elle apparaît lorsqu'une source de désagréments ne peut être évitée. En effet, « à défaut de changer le monde, cela donne l'impression de ne pas subir passivement, d'adopter une attitude active⁹⁸ ». J.-L. Martineau dit que « l'humour n'est pas une manière de s'échapper du monde et de méconnaître notre destin : c'est un langage qui en parle sans faire peur, mais qui en parle peut-être mieux que ne le ferait le langage sérieux⁹⁹ ». Il rend plus acceptable ce qui est difficile à entendre. Généralement, le ton humoristique employé est « ironique, noir, cynique et moqueur »¹⁰⁰. Pour exemple, lors d'une anamnèse d'un jeune, nous apprenons qu'il a grandi dans une famille où l'inceste et les attouchements ont été banalisés. « *Encore ?* » souligne ironiquement un éducateur, aussitôt rejoint par le rire des autres personnes présentes. Cet exemple nous montre que « rire de la souffrance de l'autre permet de se protéger soi-même des affects douloureux de la vie et devient un déni du danger vital permanent¹⁰¹ ». Pour P. Hintermeyer, le rire et la souffrance sont étroitement liés. Dans un contexte de crises sociales, il devient un mécanisme de défense pour ne pas pleurer.

⁹⁷ ADAM, C., *op. cit.*, 2011, p.137

⁹⁸ HINTERMEYER, P., Puissance du rire, in *Revue des Sciences sociales*, Presses Universitaires de Strasbourg, 2010, p.25

⁹⁹ MARTINEAU, J-C, *op. cit.*, 2012, p.46

¹⁰⁰ ADAM, C., *op. cit.*, 2011, p.128

¹⁰¹ HINTERMEYER, P., *op. cit.*, 2010, p.69

2.3. Rire après coup pour reprendre le dessus

Nous voudrions évoquer ici une séquence de notre matériau pour démontrer que le renversement du tragique au comique peut se manifester après-coup. Voici un extrait de mon cahier de terrain que j'ai mis en récit :

Un jour, le jeune Léonard est allé faire la fête avec des copains à l'extérieur de l'institution. 20h45, il appelle La Bastide Blanche complètement défoncé et dit ne pas savoir où il est. Délirant, il insulte et déverse toute sa colère sur Martin pensant qu'il s'agit de son père. L'éducateur le rappelle afin d'obtenir plus d'informations sur sa localisation. Le jeune toujours en colère raccroche. L'éducateur rappelle une troisième fois. Léonard pense qu'il est un kidnappeur et lui demande de le laisser tranquille, puis raccroche. La police est contactée. À 21 h, la police rappelle l'institution. Ils ont réussi à parler au jeune par téléphone, mais n'ont pas obtenu des détails sur sa localisation. Ils pensent néanmoins qu'il se trouve dans la ville de Gilly où ils envoient une patrouille. Léonard appelle alors la Bastide Blanche et tombe sur le directeur. Il pleure et rigole, disant ne plus vouloir vivre comme ça... Le jeune finit par donner des indications assez vagues sur le lieu où il se trouvait. Justine, son éducatrice référente, se rend sur place et finit par le trouver. Elle essaye de le faire venir avec elle, il s'en va en courant en disant qu'elle va le kidnapper. La police arrive. Le jeune n'était pas dans son état normal et semble avoir consommé une substance psychoactive en plus d'avoir bu de l'alcool. Il est délirant, appelle son éducatrice référente, « maman » et Martin, « papa », puis il devient agressif et dit qu'ils sont des violeurs. La police le ramène, car il refuse de monter dans la voiture de l'éducateur. Une fois à l'institution, les éducateurs appellent une ambulance, qui l'emmène à l'hôpital. À minuit, il finit par rentrer à l'institution parfaitement cohérent. Il lui demandait de fournir des explications sur ce qu'il a fait, ce qu'il refuse de faire. Il se braque et se montre grossier. Il finit par aller dans sa chambre dormir. À 5h, il se présente dans le bureau des éducateurs le nez en sang. Il dit ne pas réussir à dormir et évoque les mauvais souvenirs dans son enfance. Il finit par s'endormir à 6h.

Cet événement a fait l'objet d'un débriefing lors de la réunion d'équipe du lendemain. La situation ne prête pas à rire, la nuit a été agitée, stressante et particulièrement pesante

émotionnellement. L'équipe éducative a fait part de son inquiétude et a cherché à comprendre ce qui a pu se passer. Le rire se manifestera quelques jours après. Justine nous fera rire *après-coup* en nous racontant à moi et son collègue ce qui s'est passé. C. Adam avance qu'il est possible de *faire rire après-coup* grâce à un élément tiers dans la scène racontée¹⁰². Dans la situation évoquée par l'éducatrice, la situation implique de nombreux acteurs : les éducateurs, le directeur, la police, le jeune, les ambulanciers, mais ce qui va permettre de *rire ensemble* de la situation c'est le délire du jeune.

Nous entendons le mot *après-coup* ici à partir du concept introduit par Freud. Il désigne « un processus de réorganisation ou de réinscription par lequel des événements traumatiques ne prennent une signification pour un sujet que dans un après-coup, c'est-à-dire dans un contexte historique et subjectif postérieur, qui leur donne une signification nouvelle¹⁰³ ». Partant de cette interprétation, le rire va jouer un rôle de transformation dans le processus de remaniement des émotions à la suite d'un événement générateur de stress. Il va se substituer à la peur, au stress, à l'inquiétude. Les éducateurs peuvent ainsi *éclater* de rire, donc lâcher prise et reprendre le dessus. C. Adam a mis en lumière ce ressaisissement par le rire lorsque « le rire transforme l'expérience du pathétique en la rendant sympathique et partageable¹⁰⁴ ».

Conclusions

Pour conclure ce chapitre, j'emploierais une métaphore : les émotions sont comme des factrices. Leur mission principale est de nous transmettre le courrier. Elles ont une conscience professionnelle très développée. Ce qui compte pour elles, c'est d'être sûre que le message a été bien reçu. Alors, elles vont venir frapper à notre porte. Comme c'est très important pour elles que nous le recevions, elles vont continuer à toquer encore et encore jusqu'à ce que sa mission soit accomplie. Si nous gardons la porte fermée, nous fuyons les messages qui s'accumulent sans jamais les lire, alors cette factrice va demander de l'aide au corps qui les

¹⁰² ADAM, C., op. cit., 2011, p.134

¹⁰³ ROUDINESCO, É. et PLON, M., *Dictionnaire de la psychanalyse*, entrée « Après-coup », Paris, Fayard / La Pochothèque, 2011.

¹⁰⁴ ADAM, C., op. cit., 2011, p. 131

transmet avec des douleurs, des maladies, ... Alors que si nous les accueillons, acceptons de les vivre et de les exprimer, sa mission sera accomplie et elles repartiront.

Dans la clinique éducative, nous avons vu que le transfert est quotidien pour l'éducateur. Ses émotions frappent à sa porte encore et encore. Le rire est ici une porte de secours pour lui, qui va l'aider à les accueillir et à les exprimer. En effet, tout au long de ce chapitre, nous avons pu démontrer que la fonction cathartique du rire et de l'humour se manifeste de trois manières : l'autodérision, le rire avec les autres et le rire après coup.

Par la première porte, celle de l'autodérision, l'éducateur va être capable de reconnaître ses émotions, de les prendre pour cible de son propre rire et de les rendre dérisoires et surmontables. Sa capacité à rire de soi lui apprend ainsi l'humilité et au jeune une manière de prendre du recul face à leurs émotions sans les fuir.

La deuxième porte, quant à elle, s'ouvre en groupe. Il s'agit de rire avec les autres face au tragique. Parfois, on n'a tout simplement pas le courage d'ouvrir la porte seule face à une émotion qui semble insurmontable. L'effet de groupe va alors conférer un sentiment de puissance capable de renverser le tragique en comique, rendant ainsi l'émotion plus acceptable et l'éducateur prêt à l'accueillir.

Enfin, troisième et dernière porte. Elle a la particularité de s'ouvrir après coup. Pour pouvoir l'ouvrir, il faut que l'éducateur trouve un élément tiers à partir duquel il peut rire de l'expérience tragique pour la rendre sympathique et partageable, et enfin accueillir l'émotion comme une amie.

CONCLUSIONS GENERALES

Dans cette étude, nous avons pu mobiliser de nombreuses connaissances théoriques et les associer à des éléments issus des matériaux de terrain. Aussi, l'objectif est de les synthétiser et d'apporter une réponse à la problématique posée. Par ailleurs, la suite de nos réflexions conclusives sera succédée des limites ayant impacté la recherche sans pour autant biaiser l'apport de ce mémoire. Au contraire, cette étude pourra inspirer de nouvelles idées de travaux de recherche. Enfin, je conclurais cette étude en y intégrant mon propre accès du rire et de l'humour durant la recherche.

1. Réponse à la question de départ

Notre question de départ était de savoir « Comment l'humour, le rire et le trait d'esprit s'invite dans un cadre institutionnel psychosocial avec de jeunes adolescents en conflit avec la loi ? ». Durant mon immersion, j'ai découvert une palette de couleurs et de nuances de rire, d'humour et de trait d'esprit dans un univers, où les éducateurs doivent tenir le cap face aux émotions fortes suscitées par les jeunes en difficulté et leurs familles, et où les jeunes cherchent à comprendre qui ils sont et quelle est leur place dans la société.

Avant de vous exposer plus en détails les nuances de couleurs du rire et de l'humour dans la clinique éducative avec des adolescents en difficulté, j'aimerais définir la portée de ma réponse à la problématique de ce mémoire. Il n'existe pas de réponse unique à la manifestation de ces phénomènes. Cela tient à deux raisons. D'une part, le projet pédagogique est défini par la direction de l'établissement. Le S.R.S La Bastide Blanche a choisi de d'élaborer sa pratique sur base de la relation privilégiée du jeune avec un éducateur. L'accompagnement individuel et éducatif s'articule ainsi autour d'une bonne dose d'amour et d'humour afin de restaurer la confiance et de créer des liens. Le rire et l'humour sont présents, reconnus et utilisés comme outil dans la pratique éducative. Ils peuvent donc se développer dans toutes leurs facettes au cœur du travail éducatif. D'autre part, le public placé au sein de l'institution évolue constamment. J'entends par là les raisons pour lesquelles ils sont placés. Lorenzo et Yveline me racontaient que lorsqu'ils avaient commencé leur carrière d'éducateur, les jeunes étaient placés principalement pour des faits de vols, de violences et de consommation de stupéfiants. Aujourd'hui, les jeunes qu'ils accueillent ont en commun

un rapport conflictuel avec leur sexualité. Cela se manifeste par des actes de pédophilie, de viols ou encore des agressions sexuelles. Une constante demeure néanmoins : une rupture sociale et familiale. Ainsi, l'équipe pédagogique doit repenser régulièrement sa pratique éducative afin de l'adapter à son public, dont le rire et l'humour font partie de manière incontestable.

La portée de ma réponse étant définie, je vais passer aux deux résultats auxquels j'ai abouti. Tout au long du traitement des données, le rapport à la spontanéité du rire et de l'humour dans la clinique éducative a pris une place importante. Aussi, j'axerai ma réponse autour de cet aspect.

1.1. Le rire et l'humour, un outil institutionnel éducatif tendant à manquer de spontanéité

Le dictionnaire Larousse définit la spontanéité comme un comportement qui n'est pas réfléchi, obéissant aux premières impulsions¹⁰⁵. Donc, si le rire et l'humour sont, par définition, des comportements qui ne doivent pas se commander, quand est-il lorsqu'ils sont imposés, calculés, voulus ? Tout au long de ce mémoire, nous avons pu constater que le cadre institutionnel, marqué par la contrainte et la discipline, laisse peu de place à spontanéité. Aussi, même si les moments d'humour et de rire sont présents, ils tendent à devenir un outil institutionnalisé.

En effet, l'humour et le rire tendent à être imposés lorsqu'il s'agit de réaliser un travail éducatif avec les jeunes. L'humour et le rire deviennent alors une méthode pédagogique : apprendre l'humilité avec l'autodérision, valoriser des comportements positifs avec le comique de caractère, faire passer un message, corriger des attitudes que la société désigne comme asociales avec le rire en groupe. Ainsi, il s'agit de leur apprendre à se soumettre aux règles de l'ordre social *dans l'humour*.

Par ailleurs, le rire et l'humour sont calculés lorsque l'on veut user de son autorité ou à contester le rapport de pouvoir. Nous avons pu démontrer que lorsqu'ils ne sont plus spontanés, leur utilisation tend à devenir problématique. En effet, le rire confère un certain pouvoir à celui qui en maîtrise l'usage, en particulier face à un public. Il donne le pouvoir de

¹⁰⁵ LAROUSSE, *Définition : spontané*, (n.d.)

définir ce qui est acceptable ou non à travers l'humour, mais aussi d'intimider, d'humilier sa cible. L'individu, objet du rire, n'a alors d'autre choix que de rire de manière forcée ou, à défaut, prendre le risque d'être exclu du groupe. Face à la contrainte, les jeunes vont alors chercher à remettre en cause les normes et les rapports de pouvoir. L'humour devient un moyen de contestation afin de rétablir un certain équilibre dans la relation.

Cependant, nous pouvons nuancer l'aspect problématique du manque de spontanéité dans la mesure où nous avons pu constater que l'humour et le rire non-spontané peut s'avérer également bénéfique, en particulier d'un point de vue individuel. En effet, l'humour et le rire peuvent être voulus quand l'éducateur a besoin de repenser sa pratique professionnelle. En d'autres termes, il s'agit pour l'éducateur d'interroger la place de l'outil de l'humour dans sa pratique et d'en évaluer l'efficacité. L'humour étant un bon indicateur de bien-être psychologique. Le praticien peut ainsi prendre du recul sur sa pratique pour mieux connaître sa gestion du stress, sa capacité à prendre distance, ses limites et donc accompagner les jeunes plus sainement. En outre, en plus d'être bénéfique pour le bien-être mental et la pratique professionnelle des éducateurs, ils participent activement au processus d'individuation des jeunes. Nous avons notamment pu observer qu'ils contribuent d'une part, à valoriser leur narcissisme en faisant rire les autres et, d'autre part, à se différencier des autres en recourant à de l'humour trash afin de maintenir à distance les adultes quand ils le souhaitent.

1.2. La nécessaire spontanéité de l'humour et du rire dans le travail relationnel avec les jeunes en difficulté

Si la spontanéité semble se faire rare en clinique éducative, elle est néanmoins indispensable au travail relationnel. Nous avons pu le remarquer lorsque l'éducateur cherche à créer un lien avec le jeune. L'humour devient une porte à la relation. On peut l'observer en particulier dans les moments informels, comme une conversation pendant le repas, durant une activité, pendant la pause cigarette et va permettre à chacun d'apprendre à se connaître. En effet, l'humour dévoile une part de notre personnalité qui nous est propre, aussi permet-il une identification saine à l'éducateur.

Par ailleurs, l'humour va permettre d'atténuer le rapport d'autorité entre le jeune et l'éducateur en rendant le cadre plus confortable, plus sympathique. Cela ne signifie pas pour autant devenir ami avec le jeune, perdre toute autorité sur lui, mais au contraire de créer un

espace de transitionnel de travail sécurisant où le jeune peut s'ouvrir en confiance. Par ailleurs, cet espace s'avère particulièrement utile lorsqu'il s'agit de dédramatiser et de faire baisser les tensions. Néanmoins, si l'humour et le rire peuvent permettre de dédramatiser certaines situations complexes, ils peuvent aussi en créer, notamment en cas de malentendus. L'humour étant par nature ambigu, il peut être mal interprété, voire être perçu comme une attaque. Chacun ayant ses propres limites à ne pas franchir.

Enfin, l'humour et le rire sont indispensables dans la gestion du transfert. En effet, grâce à sa fonction cathartique, le rire permet à l'éducateur d'accueillir et d'exprimer les émotions provenant du transfert soit en faisant preuve d'autodérision, soit en riant avec les autres sur le moment ou après coup. L'humour va ainsi transformer le tragique plus acceptable, sympathique et surmontable.

Pour terminer, si l'humour et le rire sont, lors de toute relation humaine, subordonnés à la spontanéité, il semble que, dans la clinique éducative avec de jeunes adolescents en difficulté, ses deux phénomènes aient dû s'adapter. En effet, le cadre institutionnel étant strict et contraignant, et le projet pédagogique étant centré sur une approche normative, la spontanéité n'est pas forcément la bienvenue dans un tel contexte. Il présente en outre un risque, car il abolit les distances dans la relation. Aussi, le cadre institutionnel a indirectement transformé l'usage et les fonctions de l'humour et du rire en un outil au service de la pratique éducative afin que l'éducateur puisse conserver une distance. Néanmoins, la spontanéité de l'humour et du rire ne disparaît pas pour autant. En effet, elle est présente dans la personnalité de l'éducateur qui va inévitablement se révéler aux yeux des jeunes. Son usage devient alors une ressource essentielle au travail relationnel avec le jeune, à condition qu'il ne soit pas mal compris.

2. Les limites de la recherche

La première et principale limite de ma recherche renvoie aux biais potentiels dans les réponses et les comportements des participants. Les éducateurs ont notamment pu donner une réponse qu'il pensait que j'attendais plutôt que leur opinion véritable. On peut le percevoir dans certains entretiens. De plus, dès le début de mon immersion, ils m'ont donné

le sentiment d'adapter leurs comportements en exagérant leur rire et leur sens de l'humour. Cette limite peut se comprendre au regard du fait que, pour des raisons éthiques, j'ai annoncé les raisons de ma présence et ai présenté la thématique de ma recherche aux professionnels de l'institution comme aux jeunes. Toutefois, pour combler ce biais, je considère que le temps est le meilleur allié du chercheur. Aussi, il aurait été pertinent de prolonger l'immersion sur une période de quelques mois afin que les acteurs de terrain et les jeunes ne se sentent plus observés et agissent sans contrainte. En outre, si cette recherche devait être à refaire, il faudrait que le chercheur puisse avoir le statut d'éducateur ce qui lui permettrait de faire partie intégrante du groupe, sans réserve sur ce qu'il peut ou pas faire. L'ensemble des praticiens et des jeunes placés seraient également tenus au courant de la conduite de la recherche. En effet, à l'image d'un élève éducateur qui écrit son mémoire en parallèle de son immersion sur le terrain, les observés auront tendance à oublier la conduite de la recherche pour se focaliser sur son travail éducatif.

En outre, l'observation participante entraîne inévitablement des relations de proximité avec les acteurs de terrain ce qui peut interférer sur la qualité du recueil de l'information. Cette limite peut se comprendre au regard de la perspective constructiviste adoptée consciemment dans ma recherche dès le début. Il n'existe pas de collecte objective. Aussi, je considère qu'il n'est guère aisé de prétendre être objectif et observateur participant. Cela peut d'ailleurs être déstabilisant pour les participants. Aussi, je pense que l'utilisation de mes compétences sociales sur le terrain a pu être une richesse en tant que j'ai pu établir un lien avec les participants et les mettre en confiance.

3. Des pistes de réflexions futures

Le cadre du mémoire ayant été identifié, je propose deux pistes de réflexions pour continuer à faire progresser l'étude.

Une première piste à réfléchir pour de futurs travaux pourrait être une étude comparative entre les milieux d'accueil ouverts et les milieux fermés à des destinations des jeunes en difficulté. Cette étude s'inscrirait dans la continuité de l'étude de A. Jaspard, qui dans sa thèse *Aux rythmes de l'enfermement* a écrit un chapitre consacré à l'« analyse compréhensive des différentes formes et fonctions du rire pour les acteurs concernés, jeunes

placés et intervenants de terrain¹⁰⁶ ». Je pense qu'il pourrait être intéressant de d'étudier l'humour comment un comportement adaptatif et contestataire dans les rapports d'autorité au sein de ces deux milieux.

Une autre piste serait d'approfondir l'utilisation et les fonctions de l'humour et rire pour des jeunes placés. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons eu l'opportunité de consacrer un chapitre au processus de socialisation et d'individuation chez les jeunes adolescents placés néanmoins, je pense qu'il y a matière à aller plus loin. Lors de mon immersion, j'ai pu rencontrer des jeunes avec chacun un parcours existentiel différent, avec des traumatismes, des relations familiales dysfonctionnelles, un comportement abandonnique, un refus de devenir adulte, ... il pourrait être intéressant, à partir d'un échantillon de quelques jeunes, de les suivre dans leur prise charge par l'aide et la protection de la Jeunesse afin de voir l'évolution de l'utilisation qu'ils font de l'humour et du rire en parallèle de leur processus adolescent. Cette étude pourrait apporter des réponses dans la manière dont ils construisent leur personnalité, se socialise, adopte des stratégies pour faire face et se protéger.

4. Autoréflexion concernant l'accès du rire et ses diverses formes dans la recherche menée

J'aimerais conclure ce mémoire en vous exposant ma réflexion quant à l'accès au rire, à l'humour et leur utilité. Dans le cadre de cette étude, j'ai considéré le rire et l'humour comme un objet scientifique crédible et sérieux. Dans cette perspective, ils sont devenus les objets principaux de la recherche pour la raison qu'ils constituent une approche inédite du traitement de la délinquance juvénile. En effet, le rire et ses corollaires offrent l'avantage de repenser les modèles de cliniques éducatives contemporaines où ils n'ont aucune place et, où l'éducateur suit rigoureusement le cadre. À mon avis, le rire et ses diverses formes n'ont pas de place en clinique éducative, tout simplement parce qu'ils n'ont aucune place attribuée de manière définitive. Le rire est une variable capable d'entrée et de sortir du cadre à son aise. Sa présence est tellement naturelle, qu'on n'y prête même plus attention. Cet aspect tient au fait que le rire est le propre de l'homme, comme l'écrivait F. Rabelais, dans l'avis aux lecteurs

¹⁰⁶ JASPART, A., op. cit., 2015, p.221

ouvrant son œuvre *Gargantua* (1534). Nous en sommes les heureux détenteurs. Nous pouvons en faire usage à des fins paisibles et heureuses, mais également à nos risques et périls.

En outre, étudier le traitement de la délinquance juvénile dans l'optique de l'humour, du rire et du trait d'esprit m'apparaissait logique. Je m'explique. Le rire et la jeunesse ont ceci en commun qu'ils sont tous les deux un élan de vie. T. Mann écrivait à l'égard des jeunes : « Être jeune, c'est être spontané, rester proche des sources de la vie, pouvoir se dresser et secouer les chaînes d'une civilisation périmée, oser ce que d'autres n'ont pas eu le courage d'entreprendre ; en somme, se replonger dans l'élémentaire¹⁰⁷ ». La période de l'adolescence est un moment où le jeune se cherche, construit sa propre identité face à l'altérité, tester ses propres limites et rencontrer celles des autres, faire ses propres expériences, sortir de la norme et les remettre en cause. Le rire, quant à lui, est un souffle de bonheur, une « secousse de l'identité »¹⁰⁸, un rôle pour donner du courage face au tragique et l'horreur, une protection, un socle pour rassembler ou exclure. Ainsi, utiliser le rire et ses corollaires dans l'accompagnement éducatif des jeunes en difficulté me semble pertinent dans la mesure où il leur permet de transformer cette période difficile qu'est l'adolescence de manière constructive en les aidant dans leur construction identitaire, en leur donnant un point d'appui dans la recherche de leur place au sein de la société, mais également dans la gestion de leurs affects émotionnels.

¹⁰⁷ MANN, T., *Le docteur Faustus : la vie du compositeur allemand Adrian Leverkûhn racontée par un ami*, Albin Michel, 1996

¹⁰⁸ SIBONY, D., op. cit., p.19

BIBLIOGRAPHIE

Monographies

ADAM, C., (2011). *Délinquants sexuels et pratiques psychosociales : rester clinicien en milieu carcéral*, Larcier, Coll. Crimen

AICHHORN, A., (1973). *Jeunesse à l'abandon*, Toulouse, Privat

ANSEMBOURG, T., (2001). *Cessez d'être gentil, soyez vrai ! Être avec les autres en restant soi-même*, Montréal, Les éditions de l'Homme

BECKER, H., (1985). *Outsiders*, Edition A.M. Métailé

BERGSON, H., (1900). *Le rire : essai sur la signification du comique*. Books on demand

BUTEN, H., (2004). *Il y a quelqu'un là-dedans : Des autismes*, Paris, Odile Jacob

FREUD, S., (1988). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, Paris, Gallimard

FREUD, S., (1927). L'humour, in *Œuvres Complètes*, vol. XVIII, Paris, PUF, 1994

JASPART, A., (2015). *Aux rythmes de l'enfermement : enquête ethnographique en institution pour jeunes délinquants*, Larcier

JUNG, C.-G., (1987). *L'Homme à la découverte de son âme*, Paris, Albin Michel

KAMMERER, P., (2000). *Adolescents dans la violence, médiations éducatives et soins psychiques*. Paris, Gallimard

MANN, T., (1947). *Le docteur Faustus : la vie du compositeur allemand Adrian Leverkühn racontée par un ami*, Albin Michel, Edition de 1996

MASSON, A., (2014). Transgression adolescence : un défi dans le lien entre rupture et fidélité, in GAILLARD, B. (dir.), *Psychologie Criminologie*, 2e éd., France, Editions in press

MUCCHIELL, L., (2011). *L'invention de la violence : des peurs, des chiffres, des faits*, Paris, Fayard

PERETZ, H., (2004). *Les méthodes en sociologie : l'observation*. Paris, La Découverte

ROUDINESCO, É. et PLON, M., (2011). *Dictionnaire de la psychanalyse*, entrée « Après-coup », Paris, Fayard / La Pochothèque

ROUZEL, J., (2014). *Le travail d'éducateur spécialisé : Éthique et pratique*, Paris, Dunod, 3^e édition

SIBONY, D., (2010). *Le sens du rire et de l'humour*, Paris, Odile Jacob

WATZLAVICK, P., HELMICK BEAVIN, J. et JACKSON, D. D., (1972). *Une logique de la communication*, Paris, Ed. du Seuil

WINNICOTT, D. W., (1972). *Pourquoi les enfants jouent-ils ?*, *L'enfant et le monde extérieur*, Payot, Paris

WITTGENSTEIN, L., (2002). *Remarques mêlées*, Paris, Flammarion

Articles de périodiques

BARIAUD, F. (1996). L'intelligence sociale, in *Enfance*, n°2, DOI : <https://doi.org/10.3406/enfan.1996.3012>, URL : www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1996_num_49_2_3012

BOUQUET, B. et RIFFAULT, J., (2010). L'humour dans les diverses formes du rire, in *Vie sociale*, 2010/2, n°2, pp. 13-22. DOI : 10.3917/vsoc.102.0013. URL : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2010-2-page-13.htm>

CHALOULT, G. & BLONDEAU, C., (2017). Perspectives sur l'usage de l'humour en psychothérapie, in *Santé mentale au Québec*, tome 42, n°1, printemps 2017, pp. 425-443, URL : <https://id.erudit.org/iderudit/1040263ar>

FARALDI, V., (2017). Subversion et désacralisation, in *Lien social, Humour et travail social : L'éclat du rire*, n°1210-1211, pp. 40-41, URL : <https://www.lien-social.com/IMG/pdf/1210-1211.pdf>

FOURNIER, S., (2017). L'écoute et l'intuition, in *Lien social, Humour et travail social : L'éclat du rire*, n°1210-1211, pp. 22-23, URL : <https://www.lien-social.com/IMG/pdf/1210-1211.pdf>

FRANSSEN, A., (1999). Les travailleurs du non-marchand : héros et victimes. Demande de reconnaissance et transaction identitaire, in *Recherches sociologiques*, vol. 30, n°2

HINTERMEYER, P., (2010). Puissance du rire, in *Revue des Sciences sociales*, Presses Universitaires de Strasbourg, Humour et dérision, pp. 24-29, URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01286811>

JACCOUD, M. et MAYER, R., (1997) L'observation en situation et la recherche qualitative, in *La recherche qualitative – Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, 1997, pp. 211-250

KAMIENIAK, J.-P., (2005). Les humours adolescentes, in *Topique*, vol. n° 93, no. 4, pp. 79-90. DOI: 10.3917/top.093.0079. URL: <https://www.cairn.info/revue-topique-2005-4-page-79.htm>

MARTINEAU, J.-C., (2012). Un langage de la Gestalt-thérapie : l'humour, in *Gestalt*, vol. 42, n°2, pp. 39-52. DOI: 10.3917/gest.042.0039. URL: <https://www.cairn.info/revue-gestalt-2012-2-page-39.htm>

MARTIN, R. A., PUHLIK-DORIS, P., LARSEN, G., GRAY, J., & WEIR, K., (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire, in *Journal of Research in Personality*, 37, (1), pp. 48-75. URL : [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2)

PREVOTEAU, C., (2017). L'humour, un marqueur de la position « méta », in *Lien social, Humour et travail social : L'éclat du rire*, n°1210-1211, pp. 30-35, URL : <https://www.lien-social.com/IMG/pdf/1210-1211.pdf>

MI-KYUNG, Y., (2005). Adolescence en situation d'abandon : risques et ouvertures identitaires, in *Cliniques méditerranéennes*, 2005/2 (n° 72), p. 41-52. DOI : 10.3917/cm.072.0041. URL : <https://www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2005-2-page-41.htm>

SOULE, B., (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales, in *Recherches Qualitatives*, Vol. 27, n°1, pp.127-140

VERDEAU-PAILLES, J., (2000). L'humour comme dimension psychologique, in *Psynergie* (L'humour)

Pages Internet

DIEZ, P., et al., (2009). La violence des jeunes : quel contenu pour quel cadre ? Comment répondre au sentiment d'insécurité interne de ces adolescents et éviter les dérives sécuritaires ? (Expérience de l'IPPJ de Braine-le-Château – Belgique), in *Psychiatrie et violence*, volume 9, numéro 1, URL : <https://doi.org/10.7202/038865ar>

LAROUSSE, (n.d.). Définition : *spontané*. Consulté le 10 août 2021, URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/spontan%C3%A9/74309>

MICHEL, C., (2013). Socialisation, in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? », pp. 97-98. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/1992>

RIVAS, J., (n.d.). *L'humour en éducation*, Freiburg University for social work, URL: <https://ejid.name/files/162/article-03-10.pdf>

SERVAIS, C. et SERVAIS, V., (2011). Le malentendu comme structure de la communication, in *Questions de communication*, URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/432>

TAUBES, I., (2010). Pourquoi tant de malentendus ?, in *Psychologies*, URL : <https://www.psychologies.com/Moi/Moi-et-les-autres/Relationnel/Articles-et-Dossiers/Reussir-a-mieux-se-parler/Pourquoi-tant-de-malentendus>

WIKIPEDIA, (n.d.). *Intelligence sociale*. Consulté le 04 août 2021, URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Intelligence_sociale

Syllabus

BRION, F., (2019), *Sociologie de la criminalité, de la déviance et de l'acte criminel*. Unpublished document. Université Catholique de Louvain

ENGLEBERT, J., (2021). *Perspectives critiques en criminologie clinique*. Unpublished document. Université Catholique de Louvain

ENGLEBERT, J., (2020). *Approche interdisciplinaire de la prévention et traitement de la délinquance*. Unpublished document. Université Catholique de Louvain

JANSSEN, C., (2019). *Introduction à la psychologie clinique*. Unpublished document. Université Catholique de Louvain

KAMINSKI, D., (2019). *Méthodologie qualitative de la criminologie*. Unpublished document. Université Catholique de Louvain

MASSON, A., (2020). *Approche interdisciplinaire de la prévention et du traitement de la délinquance*. Unpublished document. Université Catholique de Louvain

Thèses/ Mémoires

MRABET, J., (2017). *Rôle de l'humour dans le processus adolescent. Fonctionnement préconscient, Narcissisme, Individuation et Socialisation*. Psychologie. Normandie Université, Université de Tunis. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01757997>

PASQUERON DE FOMMERSVAULT, I., (2012). *Je ris donc je suis. Le rire et l'humour au carrefour de deux processus identitaires : socialisation et individuation*. Anthropologie sociale et ethnologie. Aix-Marseille Université. Faculté des Arts, Lettres, Langues et Sciences Humaines. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736627>

SCHOONHEYT, M., (2016), *La problématique de la délinquance des mineurs : les facteurs influençant ce phénomène et les solutions apportées par la loi*, sous la direction de SCHAMPS Geneviève, UCLouvain, Faculté de droit. URL : <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:3615>

Rachelle BEIL

Septembre 2021

Étude du rire, de l'humour et du trait d'esprit dans des collectifs de travail psychosocial dans le traitement de la délinquance juvénile

Promoteur : Professeur Jérôme ENGLEBERT

La délinquance juvénile est une préoccupation sociale à laquelle les collectifs de l'aide et de protection de la jeunesse tentent d'apporter au quotidien des solutions éducatives, préventives, responsabilisatrices et restauratrices. Dans les faits et leur réalité objective, la prise en charge de jeunes adolescents en difficulté ne prête pas à rire et, pourtant, le rire et l'humour trouvent une place singulière dans la clinique relationnelle éducative. Ainsi, l'objectif de cette étude est de découvrir les usages et les fonctions de l'humour et du rire auprès de cette population et de déterminer comment ces phénomènes cohabitent avec la rigidité du cadre institutionnel éducatif. Cette étude, conduite au sein du Service Résidentiel Spécialisé (S.R.S.) La Bastide Blanche, a mis en lumière, d'une part, que le rire et l'humour sont une ressource dans la relation avec les jeunes et permettent aux éducateurs de s'y investir en assumant et en dépassant les difficultés induites par le transfert. D'autre part, l'humour devient un outil institutionnalisé au service du travail éducatif, bousculant ainsi la définition du rire et l'humour comme des comportements spontanés.