



⊙ *Institut de Formation en Ergothérapie de Rouen*

Mémoire d'initiation à la recherche :

**L'adolescent ayant commis des actes de délinquance placé
en milieu fermé : l'accompagnement par l'ergothérapeute
de la construction de l'identité occupationnelle**

Noémie Le Monières de Sagazan
N° Etudiant : E15/10

Sous la direction de Julien Heredia

Promotion : 2015-2018

Année universitaire : 2017-2018

*« Tout est changement,
non pour ne plus être
mais pour devenir
ce qui n'est pas encore. »*

Épictète (50-125)

Remerciements :

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Julien Heredia, pour ses conseils et ses encouragements tout au long mon travail de recherche. Je remercie également les formatrices de l'Institut de Formation en Ergothérapie de Rouen pour leur écoute et leur disponibilité.

Un immense merci au Centre Educatif Fermé qui a accepté de me prendre en stage et m'a permis d'y réaliser mes investigations, ainsi qu'aux professionnels qui m'ont accueillie et accompagnée dans mes raisonnements.

Je remercie infiniment les adolescentes du Centre Educatif Fermé qui ont acceptées de se confier à moi, notamment en entretien. Je leur souhaite de réussir tous les projets dont elles m'ont fait part.

Je souhaite également remercier les ergothérapeutes qui travaillent avec des adolescents ayant commis des actes de délinquance et qui ont répondu à mes questionnements au début de ma recherche.

Enfin, je tiens à remercier mes proches qui ont crus dans mon projet de mémoire et ont su écouter mes interminables monologues sur le sujet. En particulier je remercie mes collègues de promotions pour leur enthousiasme et leurs conseils avisés, ainsi que ma famille et mes amis pour leur exemple et leur soutien inconditionnel. Un grand merci également à Denis pour sa relecture attentive de mon travail.

Glossaire :

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CEF : Centre Educatif Fermé

CFG : Certificat de Formation Générale

EPM : Etablissement Pénitentiaire pour Mineur

ITEP : Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique

MOH : Modèle de l'Occupation Humaine

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

OPHI-II : (*Occupational Performance History Interview – Second version*) Entretien concernant l'histoire de la performance occupationnelle, deuxième version

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse



Charte anti-plagiat de la Direction régionale et départementale de la Jeunesse, des sports et de la Cohésion sociale de Normandie

La Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale délivre sous l'autorité du Préfet de région les diplômes de travail social et professions de santé non médicales et sous l'autorité du Ministre chargé des sports les diplômes du champ du sport et de l'animation.

Elle est également garante de la qualité des enseignements délivrés dans les dispositifs de formation préparant à l'obtention des diplômes des champs du travail social, de l'animation et du sport.

C'est dans le but de garantir la valeur des diplômes qu'elle délivre et la qualité des dispositifs de formation qu'elle évalue que les directives suivantes sont formulées à l'endroit des étudiants et stagiaires en formation.

Article 1 :

« Le plagiat consiste à insérer dans tout travail, écrit ou oral, des formulations, phrases, passages, images, en les faisant passer pour siens. Le plagiat est réalisé de la part de l'auteur du travail (devenu le plagiaire) par l'omission de la référence correcte aux textes ou aux idées d'autrui et à leur source »¹.

Article 2 :

Tout étudiant, tout stagiaire s'engage à encadrer par des guillemets tout texte ou partie de texte emprunté(e) ; et à faire figurer explicitement dans l'ensemble de ses travaux les références des sources de cet emprunt. Ce référencement doit permettre au lecteur et correcteur de vérifier l'exactitude des informations rapportées par consultation des sources utilisées.

Article 3 :

Le plagiaire s'expose aux procédures disciplinaires prévues au règlement de fonctionnement de l'établissement de formation. En application du Code de l'éducation² et du Code pénal³, il s'expose également aux poursuites et peines pénales que la DRDJSCS est en droit d'engager. Cette exposition vaut également pour tout complice du délit.

Article 4 :

Tout étudiant et stagiaire s'engage à faire figurer et à signer sur chacun de ses travaux, deuxième de couverture, cette charte dument signée qui vaut engagement :

Je soussigné-e Le Thomas de Sagazan Béniac

atteste avoir pris connaissance de la charte anti plagiat élaborée par la DRDJSCS de Normandie et de m'y être conformé-e.

Et certifie que le mémoire/dossier présenté étant le fruit de mon travail personnel, je veillerai à ce qu'il ne puisse être cité sans respect des principes de cette charte

Fait à Rocheville.....

Le 15/05/18..... signature

¹ Site Université de Genève <http://www.unige.ch/ses/telecharger/unige/directive-PLAGIAT-19092011.pdf>

² Article L331-3 du Code de l'éducation : « les fraudes commises dans les examens et les concours publics qui ont pour objet l'acquisition d'un diplôme délivré par l'Etat sont réprimées dans les conditions fixées par la loi du 23 décembre 1901 réprimant les fraudes dans les examens et concours publics ».

³ Articles 121-6 et 121-7 du Code pénal.

Table des matières

Introduction.....	1
1. Cadre conceptuel.....	3
1.1 Adolescence et délinquance.....	3
1.1.1 L'adolescence une période aux enjeux importants.....	3
1.1.2 La délinquance juvénile, un concept aux nombreuses facettes.....	5
1.1.3 L'accompagnement thérapeutique de la délinquance, une alternative à l'incarcération :.....	11
1.2 Ergothérapie et prise en charge thérapeutique de la délinquance juvénile.....	16
1.2.1 L'ergothérapie en évolution.....	16
1.2.2 Le champ social de l'ergothérapie.....	18
1.2.3 Le MOH dans le champ social de l'ergothérapie.....	21
1.2.4 L'identité occupationnelle.....	24
2. Problématique et hypothèses :.....	25
3. Dispositif méthodologique :.....	27
3.1 Le choix de la méthode.....	27
3.2 Le choix de l'approche.....	27
3.3 La population enquêtée et le terrain de recherche.....	28
3.4 Le choix des techniques de collecte des données.....	29
3.5 Le choix des outils de collecte des données.....	31
3.6 La posture du chercheur.....	34
4. Présentation et analyse des résultats de la recherche.....	35
4.1 Résultats et analyse des observations.....	35
4.1.1 Environnement occupationnel.....	35
4.1.2 Habituation.....	40
4.1.3 L'Agir au travers du théâtre.....	43
4.2 Résultats et analyse des entretiens.....	45
4.2.1 L'identité occupationnelle.....	45
4.2.2 La compétence occupationnelle.....	48
4.2.3 L'environnement occupationnel.....	50
5. Discussion.....	53
5.1 Retour sur les hypothèses.....	53
5.2 Les limites de l'étude.....	56
6. Conclusion.....	57
7. Références.....	59
8. Liste des annexes.....	

Introduction

L'ergothérapie est une profession ayant un très large champ d'intervention dans de multiples domaines. Elle peut être définie comme un « *traitement spécifique, basé sur des principes médico-psycho-pédagogiques. [...] L'ergothérapeute part du principe qu'agir est un besoin fondamental de l'homme et que l'action possède des effets thérapeutiques* » (World Federation of Occupational Therapists cité par Meyer, 2007, p. 14,15) Au cours de ces trois années d'étude en ergothérapie, une attention particulière a été portée sur la prise en charge des aspects sociaux des situations de handicap. En effet, le handicap est dorénavant considéré comme « situé », c'est-à-dire qu'il ne résulte pas toujours uniquement d'un dysfonctionnement physique, psychique ou social de la personne, mais également d'un environnement physique ou social non adapté à ses besoins. L'ergothérapie tend alors à se développer à travers de nouvelles pratiques dans le champ social.

C'est dans ce contexte que nous avons choisi de traiter dans ce mémoire d'une pratique encore peu développée : l'accompagnement par l'ergothérapeute des adolescents ayant commis des actes de délinquance placés en milieu fermé. En effet, « *les ergothérapeutes [...] considèrent l'humain comme un être d'occupation et croient que l'engagement des personnes dans des occupations qu'ils trouvent pleines de sens et utiles dans leur environnement, est fondamental pour leur santé et leur bien-être, tout comme manger, boire et être aimés* » [notre traduction] (Kronenberg, Algado, & Pollard, 2005, p. 63). Or, placer des adolescents dans une structure fermée semble restreindre leur participation occupationnelle, ce qui pourrait alors avoir des conséquences sur leur développement.

Ainsi, nous chercherons à montrer, à travers ce travail d'initiation à la recherche, l'apport de l'ergothérapie dans la construction de l'identité occupationnelle de l'adolescent placé en milieu fermé. L'identité occupationnelle est un concept du Modèle de l'Occupation Humaine (MOH) qu'il nous a semblé intéressant de mobiliser. Il s'agit de « *la perception de la personne sur l'être occupationnel qu'elle est, et celui qu'elle souhaite devenir, à partir de l'histoire de sa participation occupationnelle.* » (Parkinson, Forsyth, Kielhofner, & Mignet, 2017, p. 27). Il nous semble que ce concept, relevant de l'ergothérapie, est particulièrement approprié dans un contexte de restriction occupationnelle par un placement en milieu fermé.

Une question de départ a alors émergé de ces réflexions et nous a permis d'orienter la recherche : **Comment l'ergothérapeute peut accompagner l'adolescent placé en milieu fermé dans la construction de son identité occupationnelle en s'appuyant sur le MOH ?**

Cet écrit présente le raisonnement qui a découlé de ce questionnement. La première partie de ce travail correspond à la recherche documentaire effectuée qui nous a permis d'affiner peu à peu le sujet de ce mémoire. Elle est composée de deux volets, le premier se centre essentiellement sur les adolescents ayants commis des actes de délinquance et a permis à l'auteur de se détacher de ses propres représentations concernant cette population. Le second volet traite de l'évolution de l'ergothérapie dans le champ social et expose les concepts du MOH qui guideront ensuite l'analyse. Le cadre conceptuel aboutit à la formulation d'une problématique et de deux hypothèses de recherche dans une nouvelle partie. Ensuite, le dispositif méthodologique explique les moyens par lesquels l'auteur se propose de répondre à la problématique. Des observations et entretiens effectués auprès d'adolescentes placées en Centre Educatif Fermé (CEF) sont ensuite analysés et discutés afin de répondre aux hypothèses de recherche.

1. Cadre conceptuel

1.1 Adolescence et délinquance

1.1.1 L'adolescence une période aux enjeux importants

L'adolescence peut être définie comme une période de transition, de passage de l'enfance à l'âge adulte, amorcée par un fait psychologique. L'adolescence est marquée par la transition du « statut d'enfant » au « statut d'adulte », qui modifie considérablement les rôles sociaux de l'individu, c'est-à-dire les comportements que la société attend de lui.

« Pour la sociologie classique américaine, le statut (ou status) désigne la position qu'un individu occupe dans un système social donné. Associé à un ensemble de rôles, il définit ce que l'individu est en droit d'attendre du comportement des autres à son égard. » (Rui, 2014, paragr. 1)

« Certains considèrent finalement que l'adolescence (qui s'étend plus ou moins entre les âges de 11 et 25 ans) est un rite de passage prolongé propre à nos sociétés occidentales. » (Goldbeter-Merinfeld, 2007, paragr. 44) Si la période de l'adolescence semble débiter par les premiers signes de la puberté, il est plus difficile d'en définir sa fin. C'est l'accès à une vie autonome vis-à-vis de la famille qui marque l'entrée dans la vie adulte, et ainsi, la fin de l'adolescence. (Goldbeter-Merinfeld, 2007, paragr. 44)

L'adolescent vit pendant cette période des « transformations corporelles (généralisation de son corps), le développement de son fonctionnement intellectuel (acquisition et maniement plus aisé des abstractions), [ainsi que] des changements sur le plan social ». (Goldbeter-Merinfeld, 2007, paragr. 46) L'adolescent est en demande de plus de responsabilités et d'indépendance, ce qui le prépare petit à petit à l'autonomie attendue à l'âge adulte. (Goldbeter-Merinfeld, 2007, paragr. 47)

« Idéalement, les aptitudes à la vie autonome sont acquises au fil du temps, dans l'environnement familial, par l'observation, l'expérience et la guidance d'adultes » [notre traduction] (Paul-Ward, 2008, p. 15). Cependant, lorsque le soutien familial connaît des perturbations, il est possible que le contrôle parental soit remplacé par celui du groupe de pairs, voir du « gang » (Goldbeter-Merinfeld, 2007, paragr. 47). Nous observons que l'adolescence est un temps contradictoire où le « lien d'appartenance à une famille, son école, son groupe de pairs » est primordial, alors que « tout dans l'adolescence va dans le sens de l'individuation, de la séparation » (Goldbeter-Merinfeld, 2007, paragr. 45). Il est alors intéressant de noter que

l'adolescence est un temps de séparation progressive entre la famille et l'adolescent, afin que celui-ci acquiert un statut d'adulte, et ainsi, s'intègre à la société en tant que citoyen autonome. L'adolescence est alors marquée par l'ambivalence entre séparation et intégration.

Afin d'acquérir un statut d'adulte et de citoyen, l'individu doit intégrer les normes et les valeurs de la société, grâce à des mécanismes de transmission de la culture. C'est le processus de socialisation ; ce processus est continu tout au long de la vie. La socialisation dans l'enfance représente la socialisation primaire, elle se fait à travers la famille, puis à travers l'école, les groupes de pairs, ainsi que les médias. Ce processus se poursuit à l'adolescence et y prend une place très importante car elle concourt à la structuration de l'identité sociale de l'individu à travers ces statuts et rôles. (Castra, 2013)

L'adolescence est aussi une période de la recherche et de la construction de soi. C'est « *le moment où s'élabore un sentiment d'identité, encore malléable, pour le jeune qui ne cesse de s'interroger sur sa personne* » (Le Breton, 2013, p. 25). L'identité est un concept très utilisé en sciences humaines et sociales et reste pour autant difficile à saisir. « *Pour Goffman, l'identité d'un individu qui s'élabore par le jeu de l'interaction résulte alors de l'opposition entre une identité définie par autrui (l'identité « pour autrui ») et une identité pour soi.* » (Baudry & Juchs, 2007, paragr. 7) Ainsi, l'identité résulte d'une construction double, à la fois personnelle et sociale, et se traduit par des comportements individuels et groupaux. « *L'identité sera alors vue comme un équilibre entre l'individualité et la relation.* » (Delannoy, 2016, p. 104) L'identité sociale « *est le résultat à la fois d'un besoin d'assimilation (inclusion dans un groupe) et de différenciation (se distinguer des autres membres).* » (Delannoy, 2016, p. 104, 105)

Cette recherche d'intégration peut se traduire à l'adolescence par des rites de passage socialement et culturellement élaborés, souvent remplacés dans nos sociétés occidentales par des conduites à risque. Celles-ci sont des comportements qui mettent l'existence en danger, de manière réelle ou symbolique. (Le Breton, 2013, p. 25, 26)

« Ils [ces comportements] ont en commun l'exposition délibérée au risque de se blesser ou de mourir, d'hypothéquer son avenir personnel, ou de mettre sa santé en péril : défis, jeux dangereux, tentatives de suicide, fugues, errance, alcoolisation, toxicomanies, troubles alimentaires, vitesse sur les routes, violences, délinquances, relations sexuelles non protégées, refus de

poursuivre un traitement médical vital, etc. Ces comportements mettent en péril les possibilités d'intégration sociale du jeune à travers notamment la déscolarisation, et ils aboutissent quelquefois, comme dans l'errance, l'alcoolisation extrême, la « défonce » ou l'adhésion à une secte, à une dissolution provisoire de l'identité. » (Le Breton, 2013, p. 25).

Si ces comportements sont souvent transitoires et disparaissent progressivement avec le temps, aujourd'hui « *les détresses saillantes touchent entre 15-20 % des adolescents* » (Le Breton, 2013, p. 24). Si la détresse des adolescents n'est pas prise en compte et traitée, l'accès à l'autonomie et l'intégration sociale par le processus de la socialisation, soit le passage à la vie adulte, sera perturbé voire impossible. Or, l'accès à l'autonomie dans son environnement et l'insertion sociale semblent être les objectifs principaux de l'ergothérapie. (Meyer, 2007, p. 14-18)

1.1.2 La délinquance juvénile, un concept aux nombreuses facettes

Délinquance vient du latin « delinquere » qui signifie « manquer à » et « éloigner, priver ». En France, la délinquance est souvent définie selon trois domaines différents. En droit, le délinquant est l'auteur d'une infraction punie par la loi, qui s'expose par son acte à des poursuites judiciaires. En sociologie, le délinquant est une personne qui commet des actes déviants punis par la loi, c'est-à-dire, tout acte qui provoque la sanction juridique. Enfin, en psychologie et en psychiatrie, la délinquance est considérée comme un symptôme d'une pathologie du lien, de l'identité, des limites et de la relation. (Nguimfack, 2016, p. 220) Nous allons développer le concept de délinquance juvénile selon ces trois champs dans cette partie.

Cadre législatif et juridique de la délinquance juvénile :

Tout d'abord, il nous faut définir la notion de délinquance juvénile. « *Le délinquant est celui qui a commis un ou plusieurs délits. En droit pénal, un délit est une infraction, en particulier passible de peines correctionnelles (par opposition à une contravention et à un crime).* » (UNAF, 2008) La délinquance juvénile est la délinquance commise par les mineurs et jeunes adultes. Dans ce travail de recherche, nous nous axerons sur la délinquance des mineurs.

La justice des mineurs est régie en France par l'Ordonnance du 2 février 1945 et ses multiples révisions (voir annexe I). Ce texte fondamental établit un magistrat spécialisé dans chaque tribunal : le juge des enfants. Ce magistrat a pour rôle de prescrire et d'assurer le suivi de

mesures éducatives qu'il confie à différents établissements, services ou structures relevant du secteur public ou associatif, comme les Centres Educatifs Fermés ou les Centres de Détention pour Mineurs. Cette Ordonnance crée aussi des postes de fonctionnaires chargés de la rééducation de ces mineurs (pédagogues, médecins, psychologues). Avec ce texte de loi, toute affaire concernant un mineur est instruite et jugée suivant la même procédure. Ce régime particulier permet notamment « *l'effacement pur et simple de la peine prononcée [qui] devient possible, après expiration d'un délai de 5 ans, dans le but de lever tout obstacle aux chances de relèvement durable du mineur.* » (Ministère de la Justice, 2002)

Si le cadre législatif et juridique de la délinquance des mineurs est fixé par l'Ordonnance de 1945, les modèles d'intervention ont cependant beaucoup évolués. Nous pouvons ainsi désigner « *trois époques successives correspondant à trois paradigmes qui ont permis l'ajustement des différents acteurs de la justice des mineurs : disciplinaire, clinique et responsabiliste.* » (Milburn, 2009, paragr. 3) De ces paradigmes, nous pouvons dégager deux modes d'intervention. Le premier mode repose sur la « *contrainte passive aux exigences de la norme [ceux qui ne s'y soumettent pas étant alors] renvoyés à terme dans des lieux spécifiques qui classent et ordonnent sur le mode de la sanction [...] (rappel à la loi, des stages de formation civique, des Centres éducatifs fermés et des Établissements pénitentiaires pour mineurs)* » (Milburn, 2009, paragr. 13). Le deuxième mode d'intervention repose quant à lui sur la « *conception capacitante de l'intégration sociale* ». (Milburn, 2009, paragr. 14)

« *La pédagogie active vise alors à développer les compétences et à mettre en valeur les potentialités (empowerment) des jeunes déviants pour qu'ils accèdent au sens des normes sociales et se les approprient dans une compréhension de leur propre intérêt et de celui de la collectivité (restauration du lien social).* » (Milburn, 2009, paragr. 14)

Ensuite, nous pouvons remarquer que la justice des mineurs a la particularité de s'axer à la fois sur le contrôle social pour protéger la société et sur la protection sociale pour protéger le jeune lui-même. En effet, « *la socialisation des mineurs déviants [représente] un danger pour la société* » (Milburn, 2009, paragr. 5) et en même temps, « *l'importance donnée au droit des enfants (à une échelle internationale) favorise la mise au jour de situations de maltraitements multiples et l'avènement de la figure de l'enfant victime dont la justice des mineurs doit se saisir* » (Milburn, 2009, paragr. 8). Cela révèle une opposition entre deux notions qui « *tendent à*

devenir les références majeures de l'action publique dans la justice des mineurs » : vulnérabilité et responsabilité (Milburn, 2009, paragr. 9).

« En principe, être un individu, c'est pouvoir être tenu pour responsable de ses actes et à la limite de la réussite ou de l'échec de sa vie. [...] Mais cette exigence d'être responsable peut fonctionner comme un piège si l'on manque des supports nécessaires pour jouer un tel jeu » (Castel cité par Milburn, 2009, paragr. 19)

Si le concept de responsabilité est fondamental dans toute action de justice, la notion de vulnérabilité est plus récente et moins évidente à aborder.

« Le concept de « vulnérabilité » occupe depuis quelques années le devant de la scène comme analyseur des situations dans le domaine de l'environnement, de l'économie, de la santé ou du social pour désigner une telle absence de maîtrise de leur destin par certaines catégories de population sur l'un de ces registres. » (Milburn, 2009, paragr. 10)

Enfin, nous pouvons faire émerger la complexité de la prise en charge juridique de la délinquance juvénile qui implique à la fois la protection de la société et celle du mineur. Elle doit à la fois responsabiliser le jeune et prendre en considération sa potentielle vulnérabilité. *« La prise en compte du contexte social du jeune et la volonté de mettre en priorité sa réhabilitation avant toute forme de contention » est nécessaire (Milburn, 2009, paragr. 26).*

Le point de vue de la sociologie :

La délinquance et la déviance sont deux concepts sociologiques proches et perméables, mais qui ne doivent pas être confondus. En effet, *« la déviance désigne l'ensemble des conduites sociales qui s'écartent de la norme » (Mauger, 2011a, paragr. 2)* et qui sont *« susceptibles de susciter la stigmatisation » (Mauger, 2011a, paragr. 3)*, alors que la délinquance est caractérisée par la transgression de la loi, qui implique une sanction juridique. *« La distinction entre déviance et délinquance repose ainsi sur la réaction sociale : diffuse, informelle et de faible intensité en matière de déviance, elle est institutionnalisée et codifiée en matière de délinquance ».* (Mauger, 2011a, paragr. 4) De ce fait, la déviance est un concept très large qui englobe, entre autres, la délinquance. Selon Durkheim (Mauger, 2011a, paragr. 3), *« nous constatons l'existence d'un certain nombre d'actes qui présentent tous ce caractère extérieur que, une fois accomplis, ils déterminent de la part de la société cette réaction particulière qu'on*

nomme la peine. Nous en faisons un groupe sui generis, auquel nous imposons une rubrique commune ; nous appelons crime tout acte puni ». Nous pouvons constater ici que la délinquance est en fait issue de la réaction sociale face à un acte ou à un comportement.

Selon Coutant en 2005, « *c'est la combinaison de plusieurs éléments (variables socio-économiques, configuration familiale, place dans la fratrie, trajectoire scolaire) qui permet d'accéder à une meilleure compréhension des comportements* » délinquants (Coutant, 2005, paragr. 98) Ainsi, malgré les différences qui existent entre les trajectoires de vie individuelle des adolescents ayant commis des actes de délinquance, nous pouvons distinguer un schéma fréquent de sociogénèse de la délinquance. La sociogénèse de la délinquance étant le processus social de production de la délinquance. D'après cette recherche, c'est le manque de reconnaissance par la famille dans les milieux populaires qui, lorsque l'école ne comble pas ce manque, pousse l'adolescent à s'identifier à la culture « *de la rue* » et produit ainsi la délinquance. (Coutant, 2005, paragr. 98) La délinquance juvénile serait alors le fruit d'une perturbation dans le processus de socialisation primaire.

La désorganisation des institutions ordinaires de socialisation (la famille et l'école) entraîne l'apparition de formes spécifiques d'organisation sociale ; les « *bandes* » (Mauger, 2011b, paragr. 22). C'est la rupture du lien social familial et/ou scolaire qui favorise l'insertion dans des groupes délinquants. Les adolescents créent une société adéquate à leurs besoins, puisque la société ordinaire ne leur est pas adaptée. C'est alors que les mineurs rentrent dans un processus de socialisation délinquante, ils « *apprennent à devenir délinquants en devenant membres de groupes dans lesquels la conduite délinquante est déjà établie* » (Sutherland cité Mauger, 2011b, paragr. 24). Ils intègrent alors les normes et valeurs de la « *sous-culture de délinquance* » (Mauger, 2011b, paragr. 24) et acquièrent une « *identité déviante* » (Mauger, 2011b, paragr. 24).

« Dans la perspective d'Howard Becker [1985], l'apposition du label « déviant » contribue à « faire le déviant » : « Est déviant celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès » et l'étiquetage consolide l'engagement dans une carrière déviante. » (Mauger, 2011c, paragr. 7)

C'est quand l'individu est défini comme ayant une identité déviante par l'étiquetage qui résulte de la première sanction juridique, qu'il risque de s'engager dans une carrière délinquante. La notion de carrière est liée à celle de trajectoire de vie ; la carrière délinquante est caractérisée

par les interventions répétées des décisions de justice dans la trajectoire de vie de l'individu. Deux types de carrières délinquantes s'opposent : les « *délinquants occasionnels* » d'une part et les « *délinquants de carrière* » d'autre part (Mauger, 2011b, paragr. 33). Une carrière délinquante commence par la première transgression. Ensuite si les actes délinquants sont multiples et réguliers, il y a plus de probabilité qu'ils soient repérés. C'est alors qu'il peut y avoir un phénomène d'étiquetage, et que le jeune peut acquérir une identité déviante. Si le jeune s'intègre alors dans un groupe caractérisé par une « *sous-culture déviante* » (Mauger, 2011b, paragr. 22), les actes de délinquance seront banalisés et facilités par l'effet de bande. C'est à ce moment que l'adolescent peut devenir « *délinquant de carrière* » (Mauger, 2011b, paragr. 33). Selon ce point de vue, nous pouvons constater que la délinquance est amplifiée par la réaction sociale juridique.

Le point de vue médical :

Nous remarquons alors que si la délinquance a des causes sociologiques, elle a également des causes psychologiques ou psychiatriques. D'un point de vue médical, la délinquance serait un symptôme d'une pathologie du lien, de l'identité et des limites, ou bien de la relation et de la communication. Ainsi, le but de la prise en charge thérapeutique de la délinquance est de réduire la récidive ou la gravité des crimes en soignant les troubles pathologiques à la source des actes de délinquance. (Nguimfack, 2016, p. 220)

Si la cause psychopathologique de la délinquance n'est pas scientifiquement démontrée, une corrélation entre troubles psychologiques ou psychiatriques et délinquance est observable. Dans une recherche parue en 2006, Evans regroupe des résultats statistiques de plusieurs études et montre qu'il y a une prévalence importante de troubles de l'humeur, de l'anxiété, de trouble addictif aux substances, de psychopathie, de Trouble du déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) et de troubles du comportement chez les mineurs incarcérés. Il observe également un manque de coordination entre le système judiciaire et le système de santé, qui aboutit au fait que les psychopathologies sont très peu ou mal diagnostiquées dans le milieu de la criminalité. Aux Etats-Unis, de plus en plus de programmes de traitement psychologique se créent au sein des prisons. Ces programmes se révèlent efficaces pour faire diminuer la récidive. (Evans Cuellar, McReynolds, & Wasserman, 2006, p. 198-201) La recherche d'Evans permet d'étendre cette constatation aux mineurs incarcérés au Texas inclus dans son étude. Ainsi, nous observons que traiter les troubles psychologiques sous-jacents aux comportements délinquants

peut aider à diminuer la récidive et ainsi favoriser la sortie de la « *carrière délinquante* ». (Evans Cuellar et al., 2006, p. 208)

La représentation médicale de « *l'enfant délinquant* » est « *l'enfant inadapté* » (Nguimfack, 2016, p. 220). Ce sont des facteurs biologiques et psychologiques qui expliquent l'inadaptation à la société, traduite par la délinquance. Cependant, au sein même de la psychiatrie, il existe différents points de vue sur les mécanismes qui mènent à la délinquance. (Nguimfack, 2016, p. 220)

Aux yeux de la psychiatrie traditionnelle, la délinquance s'explique par un déficit de l'intellect. « *La débilité mentale se rencontre à divers degrés chez la plupart des anormaux scolaires et des délinquants juvéniles* » (Heuyer en 1969 cité par Nguimfack, 2016, p. 222). Cette approche a amené à des classifications de la délinquance stigmatisantes et à des modes de traitement peu efficaces.

Ensuite, la psychocriminologie psychanalytique explique la délinquance par une défaillance de la relation primaire à la mère entraînant une insécurité affective ou une difficulté à se construire une identité propre, ou par une faille du sur-moi, sensé réguler les comportements, ou bien par une pathologie du narcissisme. Ces théories ont largement inspirées les pratiques actuelles en psychiatrie, mais ne fait pas partie à proprement parler du champ médical, puisqu'il « *ne se réfère à aucun [...] système de classification diagnostique normatif* » (Nguimfack, 2016, p. 224).

Enfin, une prise en compte de la situation globale est actuellement prônée. La délinquance est alors expliquée à la fois par des aspects biologiques (dont des aspects liés à la génétique) et psychologiques et par des aspects sociaux. Ce point de vue se traduit en pratique par des programmes de « *développement des compétences sociales* » et « *d'entraînement aux compétences cognitives* » (Nguimfack, 2016, p. 224, 225). La famille est souvent prise en compte dans ce type de programme, car elle est considérée comme faisant partie des causes de la problématique délinquante du jeune.

Ces différents points de vue témoignent de l'intérêt de la psychologie et de la psychiatrie pour le problème de société que pose la délinquance. Nous pouvons constater que les explications et représentations qui en découlent peuvent se compléter, c'est d'ailleurs le cas dans les tendances actuelles de l'accompagnement thérapeutique que nous venons de décrire, dont le but ultime est « *l'adaptation ou la réadaptation* » (Nguimfack, 2016, p. 222).

Nous avons vu que la délinquance est définie par la loi, et peut être expliquée par la sociologie et par la psychiatrie. Si ces deux domaines ont des théories très différentes, elles peuvent néanmoins se révéler complémentaires. Or, l'ergothérapie a justement la particularité d'être « *une profession aux confins de la santé et du social* » (Meyer, 2007, p. 14). Au niveau mondial, et notamment en France avec la réforme de 2010 concernant les études d'ergothérapie, la profession valorise de plus en plus cette approche médico-sociale, c'est-à-dire une approche complète et centrée sur la personne, qui prend en compte à la fois les aspects pathologiques et les aspects sociaux de la situation. C'est ainsi que l'ergothérapie s'inscrit dans « *le champ de la réadaptation sociale* » (Caire, Morestin, & Chabaille, 2012, paragr. 30). Il est alors intéressant de noter que si la pratique de l'ergothérapie pour un public de mineurs délinquants n'existe pas encore en France, celle-ci se développe à l'étranger. C'est le cas en Australie où l'ergothérapeute Louise Farnworth a réalisé une recherche sur les besoins occupationnels des mineurs incarcérés. (Farnworth, 2000, p. 315)

1.1.3 L'accompagnement thérapeutique de la délinquance, une alternative à l'incarcération :

Les mesures juridiques :

Après avoir exposé les différentes définitions et représentations de la délinquance juvénile, nous allons décrire différents types de prises en charge de la délinquance juvénile. Nous l'avons vu précédemment, la première réponse faite à la délinquance est une réponse juridique par le biais de la justice des mineurs c'est-à-dire par l'intermédiaire des instances de contrôle social. Les mesures sont alors à la fois répressives et éducatives, elles sont un moyen de protéger la société, mais aussi le jeune lui-même, « *la socialisation de mineurs déviants représentant un danger pour la société comme pour eux-mêmes* » (Milburn, 2009, paragr. 5). Ces décisions de justice s'articulent selon trois niveaux d'action : les mesures d'investigation sociale, les mesures en milieu ouvert et les mesures de placement (Milburn, 2009, paragr. 24, 27). De plus, les mesures peuvent être civiles ou pénales comme en témoigne le tableau à la page suivante.

Figure 1 Principales mesures que le juge ou le tribunal pour enfants peut prendre pour le mineur (Milburn, 2009, paragr. 27)

Civil (assistance éducative)	Pénal
<i>Mesures d'investigation sociale</i>	
<i>Mesures de milieu ouvert</i>	
Renvoi vers l'Aide sociale à l'enfance	Admonestation et remise à parents
Assistance éducative en milieu ouvert	Liberté surveillée préjudicielle
	Protection judiciaire
	Réparation pénale
	Stage de formation civique (- 13 ans)
	Sursis avec mise à l'épreuve
	Travail d'intérêt général (+ 16 ans)
<i>Mesures de placement</i>	
Placement en foyer	Placement en foyer, Centre de placement immédiat ou établissement scolaire
Placement en famille d'accueil	Placement en Centre éducatif renforcé
Placement en établissement scolaire	Placement en Centre éducatif fermé
	Incarcération (prison ou Établissement pénitentiaire pour mineurs)

Nous observons alors que les peines les plus lourdes sont l'incarcération ou le placement en milieu fermé.

Les mesures de placement dans un milieu fermé sont considérées comme un « *paradoxe développemental* » (Arditti & Parkman, 2011, p. 205) dans le contexte de l'adolescence. En effet, l'adolescence est à la fois la période de développement de l'identité et de la prise d'autonomie. Or, le contexte de confinement, de surveillance permanente et de violence omniprésente, peut faire apparaître des barrières au développement de l'identité et de l'autonomie. Ce développement étant nécessaire pour acquérir un statut d'adulte, c'est alors la transition à la vie adulte qui est mise en jeu. (Arditti & Parkman, 2011, p. 208)

Focus sur les Centre Educatifs Fermés :

Les Centres Educatifs Fermés (CEF) sont une alternative à l’incarcération qui permet, outre les mesures habituelles de détention, d’assurer un suivi éducatif et pédagogique adapté à l’individu.

« Ces centres sont des établissements publics ou privés habilités justice créés par la loi, qui accueillent pour une durée de séjour de six mois éventuellement renouvelable, dix à douze jeunes délinquants réputés multi réitérants, âgés de 13 à 18 ans, en application d’une décision d’alternative à la détention en tant que prévenu ou condamné. » (Bruyn, Choquet, & Thierus, 2014, p. 281)

D’après l’étude de Bruyn (2014), la moyenne d’âge se situe à 16 ans dans les CEF. Plus des trois quarts des individus qui y sont accueillis ont commis des infractions contre les biens. Nous pouvons également noter que plus des trois quarts sont des multi réitérants (une dizaine de délits déjà commis par le passé), un tiers ont d’ailleurs fait de la prison. (Bruyn et al., 2014, p. 286)

Le CEF est un lieu où différents professionnels s’articulent autour de l’adolescent placé, afin de lui proposer des solutions éducatives ou pédagogiques les plus adaptées. L’équipe pluridisciplinaire, composé le plus souvent d’enseignants, d’éducateurs spécialisés et de psychologues, permet de constituer un cadre contenant pour ces adolescents « *déstructurés* ». (Vanhalst, 2013, p. 99). Nous observons alors que les moyens de prise en charge au sein des CEF font échos à la pratique en psychiatrie et notamment en ergothérapie. En effet, les outils principaux des ergothérapeutes en psychiatrie sont le cadre thérapeutique de l’activité et la juste posture professionnelle qui étayent la relation entre le soignant et le soigné.

D’après l’étude de Bruyn, « *on note une baisse de 20 % entre le taux de réitération témoin durant l’année qui a précédé le séjour en CEF et le taux de réitération après le séjour en CEF [...] sur un an également* » (Bruyn et al., 2014, p. 290). Nous observons donc une relative efficacité du séjour en CEF sur la récidive. Pourtant, dans cette même étude, presque la moitié des adolescents placés ont été condamnés à de la prison ferme après leur séjour en CEF. Bruyn souligne à ce propos qu’une prise en compte des aspects psychopathologiques et / ou psychiatriques pourraient améliorer ces résultats (Bruyn et al., 2014, p. 298).

L'accompagnement thérapeutique :

Les politiques actuelles « *mettent d'avantage l'accent sur la réadaptation et le traitement comme moyens de réduire la criminalité, plutôt que sur une répression stricte* » [notre traduction] (Evans Cuellar et al., 2006, p. 198). Ainsi, « *la prise en compte des aspects psychopathologiques et/ou psychiatriques* » permet « *une diminution des incidents dans la prise en charge, [ou bien] une meilleure capacité de l'équipe à les contenir* » d'après (Bruyn et al., 2014, p. 298). Les méthodes les plus récentes s'appuient sur différents modèles de référence.

Le modèle psycho-éducatif se base sur l'entraînement des compétences sociales et cognitives, le diagnostic précoce, les actions de développement des compétences parentales de la famille de l'individu, la réduction des déficits scolaires, sociaux et émotionnels. C'est une rééducation qui vise à reconstruire une image positive du mineur, par des mises en situation de réussite et la création de liens par le biais d'activités de groupe.

Ensuite, le traitement d'inspiration psychanalytique cherche à résoudre les conflits névrotiques et les failles du surmoi par la verbalisation des souffrances et l'apprentissage d'un nouveau mode de symbolisation.

Le modèle cognitivo-comportemental part du principe que les pensées guident les comportements, et ainsi, qu'un changement dans les pensées change les actes. Le traitement est donc basé sur la modification des croyances inadaptées et des distorsions cognitives, par des techniques comportementales, pharmacologiques et de déconditionnement.

Enfin, les programmes multimodaux, basés sur une perspective interdisciplinaire et la prise en compte de facteurs multiples comme les besoins de l'individu, les variables environnementales et intra-personnelles, promeuvent une intervention précoce, incluant la formation des parents, centrée sur les différents milieux de vie de l'adolescent. La prise en charge découle de l'évaluation des comportements violents, du risque de récurrence et de l'identification des facteurs de risque de la délinquance. (Nguimfack, 2016, p. 224-227)

Si la prise en charge thérapeutique apporte une réponse à certaines situations et peut parfois se révéler nécessaire, elle peut également être lourde de conséquences. En effet, si cette prise en charge est institutionnelle ou comporte des mesures administratives, elle peut amener un phénomène d'étiquetage en procurant un statut de personne avec trouble du comportement. L'adolescent se considère lui-même comme « handicapé », il se constitue une identité négative de victime qui induit une attitude passive et l'individu s'enferme alors dans ses comportements délinquants. (Le Breton, 2013, p. 28) (Kerivel & Danteur, 2016, p. 108)

La thérapie de la délinquance juvénile doit alors être envisagée comme un accompagnement et la relation doit être placée au cœur du traitement. Le mineur doit être au centre de sa prise en charge et en devenir l'acteur principal. La famille doit être incluse dans le processus, car c'est toute la situation qui doit être prise en compte. (Le Breton, 2013, p. 29)

Nous remarquons alors que le processus d'accompagnement proposé par l'ergothérapie paraît particulièrement adapté aux besoins de cette population. En effet, l'ergothérapie permet une prise en compte des aspects psychopathologiques ou psychiatriques, ainsi qu'une prise en compte de la personne et de son environnement à la fois physique et social. Par la pratique « *centrée sur le client* » (Meyer, 2007, p. 42-48) l'individu est au cœur de l'accompagnement, l'ergothérapeute s'efforce de la rendre actrice de la thérapie, c'est l'« *empowerment* » (Kronenberg et al., 2005, p. 87). De plus, au travers de l'activité, l'ergothérapeute peut créer une relation qui sera thérapeutique par sa juste distance. Enfin, l'activité elle-même possède des effets thérapeutiques tels que la re narcissisation, la structuration ou l'autonomisation.

1.2 Ergothérapie et prise en charge thérapeutique de la délinquance juvénile

1.2.1 L'ergothérapie en évolution

Tout d'abord il nous faut définir ce qu'est l'ergothérapie. D'après la fédération mondiale des ergothérapeutes, « *l'ergothérapie est un traitement spécifique, basé sur des principes médico-psycho-pédagogiques. [...] L'ergothérapeute part du principe qu'agir est un besoin fondamental de l'homme et que l'action possède des effets thérapeutiques* » (World Federation of Occupational Therapists cité par Meyer, 2007, p. 14,15). L'ergothérapie est donc une profession du domaine de la santé. Or, d'après l'Organisation Mondiale la Santé (OMS) : « *la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité.* » (OMS, 1946) Ainsi, l'ergothérapeute est le paramédical qui « *accompagne les personnes présentant un dysfonctionnement physique, psychique et/ou social en vue de leur permettre d'acquérir, de recouvrer ou de conserver un fonctionnement optimal dans leur vie personnelle, leurs occupations professionnelles ou la sphère de leurs loisirs* » (WFOT cité par Meyer, 2007, p. 15).

L'ergothérapie se fonde sur plusieurs paradigmes qui se sont formés de manière chronologique et qui se sont superposés dans les pratiques. Le premier paradigme fondateur, se base sur l'idée que l'activité est nécessaire à l'être humain et que la mise en activité améliore le fonctionnement de la personne. Le deuxième « *se centre sur l'importance du fonctionnement des systèmes internes (intrapsychique, musculosquelettique, nerveux, cognitif...) et l'amélioration de ces systèmes pour permettre l'activité grâce à une analyse de l'activité orientée vers la rééducation* » (Morel-Bracq, 2009, p. 17). Enfin, le dernier paradigme se centre sur les interactions entre la personne, l'activité et son environnement, afin de mieux prendre en compte la complexité des situations de handicap. (Morel-Bracq, 2009, p. 17) L'émergence de ce dernier paradigme montre que le handicap, défini comme l'impossibilité ou la difficulté à accéder à l'activité, n'est pas inhérent à la personne mais peut être engendré par l'environnement. L'environnement étant alors considéré comme l'ensemble des aspects « *physiques, sociaux, culturels et institutionnels* » (Meyer, 2007, p. 45) dans lequel la personne évolue.

C'est dans cette perspective au niveau international, et notamment en France avec la réforme de 2010 concernant les études d'ergothérapie, que la profession valorise de plus en plus une approche médico-sociale, c'est-à-dire une approche complète et centrée sur la personne, qui prend en compte à la fois les aspects pathologiques et les aspects sociaux de la situation. C'est ainsi que l'ergothérapie s'inscrit dans « *le champ de la réadaptation sociale* » (Caire et al.,

2012, p. 30). L'ergothérapie devient alors « une profession aux confins de la santé et du social » (Meyer, 2007, p. 14), qui « *place l'occupation au centre de la profession [et] la participation sociale, grâce aux occupations, comme finalité aux interventions* » (Meyer, 2007, p. 13). Il nous faut alors définir les concepts d'occupation et de participation qui tendent à devenir les piliers de la profession. L'occupation est à comprendre dans son sens anglophone. L'occupation est alors l'ensemble des activités réalisées par un individu, dans lesquelles il trouve du sens dans son environnement.

« A travers elles [les activités qui constituent l'occupation], l'être humain se développe, augmente ses capacités physiques et mentales, effectue des choix, déploie des intentions, organise son temps et ses espaces de vie, trouve une identité, communique, entre en relation, comprend les autres, s'insère dans son environnement social et familial, contribue à la société, obtient des revenus, bref donne du sens à sa vie... » (Meyer, 2007, p. 34)

L'ergothérapie n'est alors pas seulement un métier de la rééducation, mais également une profession de la réinsertion. Un accompagnement ou une prise en soin en ergothérapie se base sur la recherche de la participation à l'occupation, c'est-à-dire l'inclusion sociale au travers de l'engagement dans des activités signifiantes (qui ont du sens pour la personne) et significatives (qui ont du sens dans l'environnement culturel et social). Les ergothérapeutes utilisent pour cela une approche de réhabilitation centrée sur la personne. La personne est prise en compte dans sa globalité et dans son environnement, c'est la personne qui est considérée comme spécialiste de sa propre vie et à qui il revient alors toute décision. C'est le concept d'« *empowerment* » (Kronenberg et al., 2005, p. 87).

Il est alors possible de pousser la réflexion plus loin. En effet, « *les ergothérapeutes [...] considèrent l'humain comme un être d'occupation et croient que l'engagement des personnes dans des occupations qu'ils trouvent pleines de sens et utiles dans leur environnement, est fondamental pour leur santé et leur bien-être, tout comme manger, boire et être aimés* » [notre traduction] (Kronenberg et al., 2005, p. 63). Le champ de la réadaptation sociale ouvre alors de multiples opportunités à l'ergothérapie, dans des domaines qui ne lui sont pas encore familiers. Ainsi, d'après l'ergothérapeute australien Watson, « *les nouveaux [ergothérapeutes] diplômés des universités seront capable de mesurer, pour les traiter, les racines occupationnelles de problèmes tels que l'usage de drogue, le vandalisme [... et] le fait d'être sans abris* » [notre traduction] (Kronenberg et al., 2005, p. 64,65).

1.2.2 Le champ social de l'ergothérapie

Le champ social de l'ergothérapie n'est pas un champ d'intervention en particulier, mais plutôt une manière de percevoir le travail de l'ergothérapeute autrement et qui ouvre le champ d'intervention des ergothérapeutes vers de nouveaux horizons. Le champ social de l'ergothérapie repose sur l'idée que l'occupation humaine et la participation sont intimement liés aux droits fondamentaux de l'Homme. En effet, dans le champ social, l'ergothérapeute est un professionnel qui œuvre pour le droit à l'occupation, l'humain étant alors considéré comme un « *être d'occupation aussi bien que comme un être social* » [notre traduction] (Townsend & A.Wilcock, 2004, p. 80). Ce droit à l'occupation est défini comme « *la totale liberté [pour chacun] de développer [...] toute capacité et talent potentiel [...] pour sa plus grande autonomie, sécurité et satisfaction possible* » [notre traduction] (Galvin, Wilding, & Whiteford, 2011, p. 378). En effet, la fédération mondiale des ergothérapeutes a publié en 2010 une déclaration de position à propos des Droits de l'Homme, dans laquelle elle affirme plusieurs principes. Tout d'abord, « *toute personne a le droit de participer aux occupations qui lui permettent de s'épanouir, de développer ses potentiels et d'expérimenter de la satisfaction, d'une manière cohérente avec sa culture et ses croyances* » [notre traduction] (World Federation of Occupational Therapists, 2010). Cette prise de position précise ensuite que « *les abus du droit à l'occupation peuvent se faire sous forme d'exclusion économique, sociale ou physique, à travers des obstacles physiques ou psychologiques, ou à travers le contrôle de l'accès aux nécessaires savoirs, compétences, ressources, ou lieux où l'occupation prend place* » [notre traduction] (World Federation of Occupational Therapists, 2010).

D'après ces principes, les ergothérapeutes doivent alors œuvrer contre toute forme d'exclusion, « *concept associé aux idées de bannissement, d'enfermement et de contrôle social* » [notre traduction] (Kronenberg et al., 2005, p. 89). Pour cela ils doivent « *identifier et traiter les injustices occupationnelles et limiter leur impact* », ainsi que « *promouvoir la participation à travers les activités signifiantes et significatives* » (World Federation of Occupational Therapists, 2010). Le champ social de l'ergothérapie est alors un prolongement de la réflexion sur l'ergothérapie, comme peut en témoigner le schéma à la page suivante.

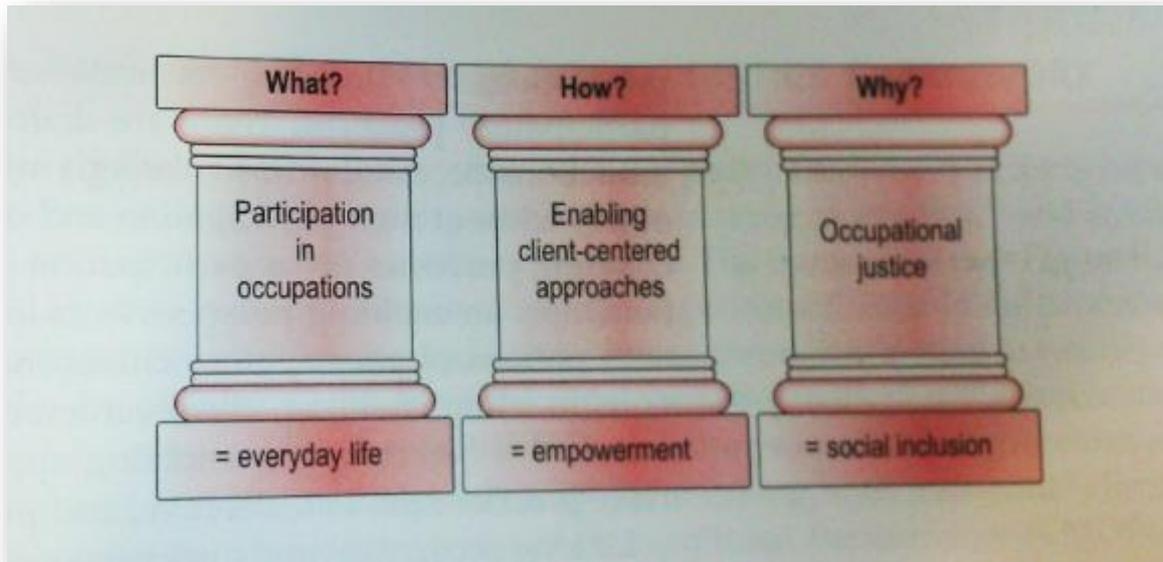


Figure 2. (Kronenberg et al., 2005, p. 111) Les trois piliers de l'ergothérapie

C'est alors qu'émerge le concept de justice occupationnelle comme raison d'être de notre profession. En effet, l'ergothérapie est liée aux Droits de l'Homme à travers les concepts d'autonomie, de participation au travail, d'accessibilité et de dignité humaine, en lien avec les capacités et besoins des individus ou groupes, lorsque leurs occupations sont restreintes, aliénantes, marginalisantes, non équilibrées ou qu'ils en sont privés. D'où le concept émergent de justice occupationnelle qui permet aux ergothérapeutes de participer « à la construction d'une société juste et inclusive » [notre traduction]. (Galvin et al., 2011, p. 379) Le concept de justice occupationnelle se décline en différentes notions qui traduisent des situations d'injustice occupationnelle, nous en développerons deux.

Premièrement, le concept d'aliénation occupationnelle « met en lumière le droit des populations, aussi bien que des individus, d'expérimenter des occupations pleines de sens et enrichissantes, plutôt qu'aliénantes » [notre traduction] (Townsend & A.Wilcock, 2004, p. 80). Le caractère aliénant de l'occupation ne vient pas de l'activité en elle-même, mais du sens que la personne y trouve ou non. Cette notion concerne alors les personnes qui sont empêchées de participer aux occupations qui leurs apparaissent pleines de sens dans leur contexte culturel, ainsi que celles qui participent à des activités dans lesquels elles ne trouvent pas de sens. Ce concept peut alors « expliquer les comportements apparemment inhumains des personnes institutionnalisées depuis longtemps, sans participation à des activités significantes, significatives et enrichissantes » [notre traduction] (Townsend & A.Wilcock, 2004, p. 81).

Ensuite, Whiteford définit le concept de privation occupationnelle comme « *un état prolongé de privation d'engagement dans des occupations nécessaires ou significantes, dû à des facteurs qui restent en dehors du contrôle de l'individu* » [notre traduction] (citée par Townsend & A.Wilcock, 2004, p. 81). Ces facteurs peuvent être l'isolement géographique, les conditions d'emploi insatisfaisantes, l'incarcération, les stéréotypes sexistes, le fait d'être réfugié ou bien le handicap. Certains auteurs considèrent alors que la privation d'activité signifiante et significative est « *la pire des punitions* » (Townsend & A.Wilcock, 2004, p. 81), elle mène à l'isolement. En effet, « *la participation aux activités significantes et significatives est notre manière quotidienne de vivre notre santé, notre citoyenneté et notre inclusion sociale* » [notre traduction] (Townsend & A.Wilcock, 2004, p. 81).

Ainsi, toute contrainte extérieure qui limite la participation à l'occupation d'une personne ou d'un groupe de personnes peut être considérée comme une injustice occupationnelle. Le champ social de l'ergothérapie ouvre alors la voie à de nouvelles pratiques et champs d'intervention en ergothérapie.

« L'argument est que le choix et le contrôle de ce que l'on fait dans sa participation aux occupations est la base de notre autonomie (empowerment) en tant qu'humain, et que l'autonomie (empowerment) est un déterminant de la santé individuelle et publique. » [Notre traduction] (Townsend & A.Wilcock, 2004, p. 82)

Nous remarquons également que le concept de justice occupationnelle fait notamment écho au « *débat autour de l'impact à long terme de l'incarcération sur le taux de récidive, en fonction de l'approche, punitive ou de réhabilitation* » [notre traduction] (Townsend & A.Wilcock, 2004, p. 79). En effet, d'après ces concepts, nous pouvons constater que les personnes incarcérées sont privées, dans l'institution où elles sont placées, de certaines activités qui sont significantes et significatives pour elles. Cela renvoie aux concepts de privation et d'aliénation occupationnelle que nous avons développé ci-dessus. L'ergothérapeute aurait alors un rôle à jouer dans l'accompagnement thérapeutique des individus placés en milieu fermé.

1.2.3 Le MOH dans le champ social de l'ergothérapie

Le MOH (Modèle de l'Occupation Humaine) modèle conceptuel en ergothérapie, créé par Kielhofner en 1980, permet un accompagnement en ergothérapie de difficultés aussi bien physiques, psychiques, que sociales. Ce modèle utilise les concepts du champ social de l'ergothérapie que nous venons d'aborder, il « *se base sur l'hypothèse selon laquelle la performance occupationnelle est une force centrale dans la santé, le bien-être, le développement et le changement.* » (Parkinson, Forsyth, Kielhofner, & Mignet, 2017, p. 23) Ce modèle semble particulièrement intéressant lorsqu'un processus de changement est attendu. En effet, il prend en compte le fait que les « *êtres humains [...] évoluent continuellement dans le temps* » (Parkinson et al., 2017, p.23) et considère qu'en « *étant engagés dans le travail, les loisirs, et les activités de la vie quotidienne, les êtres humains maintiennent, renforcent, influencent et changent leurs propres capacités, croyances et dispositions.* » (Parkinson et al., 2017, p.23). Ce modèle dynamique permet d'analyser le fonctionnement de la personne face à l'activité au sein son environnement. « *Selon le modèle la participation occupationnelle d'une personne naît de sa coopération avec les conditions environnementales.* » (Parkinson et al., 2017, p.23)

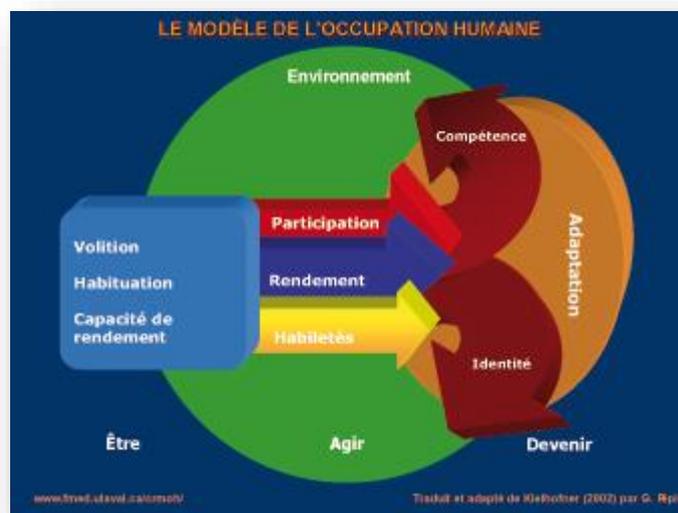


Figure 3 (Université de Laval, 2008) Schéma du MOH

Nous constatons dans ce schéma que ce modèle s'articule autour de trois entités : l'Être, l'Agir et le Devenir.

« Il semble que les différentes formes de participation (être, faire et devenir à travers l'occupation) soient essentielles pour promouvoir la santé, le bien-être et l'inclusion sociale dans les différents contextes culturels, économiques, institutionnels, sociaux et politiques. Les caractéristiques de l'occupation, ses formes et résultats, comme le chômage et la pauvreté, créent ou limitent la justice occupationnelle ». [notre traduction] (Townsend & A.Wilcock, 2004, p. 80)

Nous allons maintenant développer les notions clés du MOH en s'appuyant sur l'ouvrage *MOHOST : outil d'évaluation de la participation occupationnelle* (Parkinson et al., 2017, p. 23-28).

Tout d'abord, L'Être ou la personne est constituée de sa volition, de son habitude et de ses capacités de performance. La volition est un concept qui s'apparente à la motivation, c'est « *le contenu de nos sentiments, nos pensées, et nos décisions concernant notre engagement dans l'occupation* » (Parkinson et al., 2017, p. 23). La volition est constituée de la causalité personnelle, c'est-à-dire le sentiment d'efficacité de la personne, de ses valeurs qui guident ses actions et comportements, et de ses centres d'intérêt qui renvoient à ses goûts et préférences. L'habitude est le « *processus d'acquisition et de répétition* » (Parkinson et al., 2017, p. 24) des routines de la personne. Elle comprend les habitudes, qui permettent d'effectuer certaines activités de manières automatisées, et les rôles qui reflètent l'intériorisation des statuts sociaux de la personne (exemples : statut de femme, d'étudiante, d'épouse etc.) par sa façon de se considérer et de se comporter. Les rôles et habitudes de la personne sont des concepts très liés, en effet, les rôles influencent les habitudes et vice versa. Enfin, la capacité de performance résulte d'une « *interaction complexe de phénomènes musculosquelettiques, neurologiques, perceptifs et cognitifs [... qui permet] d'exprimer ses habiletés dans l'occupation* » (Parkinson et al., 2017, p. 25).

Ensuite, l'Agir est constitué des habiletés, de la performance et de la participation occupationnelles. Les habiletés sont les « *actions observables et orientées* » (Parkinson et al., 2017, p. 25) effectuées grâce à la capacité de performance, elles peuvent être de nature motrices, opératoires, d'interaction et de communication. La performance occupationnelle est la réalisation d'une séquence d'habiletés dont résulte une « *forme occupationnelle* » (Parkinson

et al., 2017, p. 26), comme par exemple, prendre une douche ou effectuer le trajet entre le domicile et l'école. Enfin, la participation occupationnelle correspond à l'engagement de la personne dans des activités signifiantes et significatives, à travers la performance occupationnelle. Par exemple, la personne s'occupe de soi à travers le fait de prendre une douche, ou bien travail comme étudiant lorsqu'elle effectue le trajet jusqu'à son école.

Nous pouvons remarquer que la dimension de l'Agir est imbriquée dans l'environnement. L'environnement est à la fois physique et social, c'est le contexte dans lequel se déroule la performance occupationnelle. « *Le comportement occupationnel d'une personne est alimenté et influencé par ces paramètres occupationnels* » (Parkinson et al., 2017, p. 25).

L'Agir est alors ce qui se donne à voir, il est influencé par l'Être et façonne le Devenir au travers de la compétence et de l'identité occupationnelles. Le MOH est cyclique, le Devenir devient l'Être et la boucle se forme à nouveau. (Parkinson et al., 2017, p. 23-28)

1.2.4 L'identité occupationnelle

« *L'identité occupationnelle correspond à la perception de la personne sur l'être occupationnel qu'elle est, et celui qu'elle souhaite devenir, à partir de l'histoire de sa participation occupationnelle.* » (Parkinson et al., 2017, p. 27). Autrement dit, l'identité occupationnelle est l'identité qui se construit au travers de l'engagement dans l'occupation. Comme nous l'avons abordé précédemment, l'identité occupationnelle est influencée par toutes les dimensions de l'Agir, qui sont elles-mêmes influencées par les dimensions de l'Etre. L'identité occupationnelle va ensuite forger, à son tour, les dimensions de l'Etre. De plus, l'identité occupationnelle s'inscrit dans un environnement physique et social qui la façonne. Nous remarquons alors les interactions complexes qui aboutissent à la construction d'une identité occupationnelle toujours en mouvement.

L'identité occupationnelle comprend alors de nombreuses notions. Le sentiment d'efficacité et de capacité dans l'activité, l'intérêt que la personne a pour telle ou telle activité et sa satisfaction à participer à l'occupation sont inclus dans le concept d'identité occupationnelle. Elle comprend aussi les rôles sociaux joués à travers l'engagement dans l'occupation et ses répercussions sur les relations sociales. De plus, la manière dont la personne perçoit des activités comme obligatoires ou comme importantes et le sens qu'elle met dans ses routines sont également des composantes de l'identité occupationnelle. Enfin, elle contient aussi la manière d'appréhender l'environnement en tant que facilitateur ou obstacle à l'engagement dans la participation. (Parkinson et al., 2017, p. 27)

Nous avons vu dans la première partie que le placement en milieu fermé peut être considéré comme un « *paradoxe développemental* » (Arditti & Parkman, 2011, p. 205) dans le contexte de l'adolescence. En effet, l'environnement présenterai alors un obstacle à la construction de l'identité.

2. Problématique et hypothèses :

Notre questionnement de départ était : Comment l'ergothérapeute peut accompagner l'adolescent placé en milieu fermé dans la construction de son identité occupationnelle en s'appuyant sur le MOH ?

Nous avons montré que la période de l'adolescence est une période de construction de l'identité de l'individu en tant que citoyen autonome à travers le processus de socialisation. Nous avons ensuite défini la délinquance comme étant un acte qui provoque la sanction juridique. La délinquance est parfois corrélée à des difficultés psychologiques voire psychiatriques, ainsi qu'à une perturbation dans le processus de socialisation primaire au sein de la famille ou de l'école. Cette perturbation peut alors conduire à la construction d'une identité déviante de « *délinquant de carrière* » (Becker repris par Mauger, 2011c, paragr. 7). La prise en charge de la délinquance est alors juridique, éducative et parfois thérapeutique. Le placement en milieu fermé est la sanction la plus stricte, il peut représenter un « *paradoxe développemental* » (Arditti & Parkman, 2011, p. 205) et ainsi, nuire à la construction identitaire de l'individu.

Ensuite, nous avons remarqué l'évolution de l'ergothérapie, qui peu à peu, favorise une approche sociale des situations de handicap et vise l'inclusion, au travers de la participation, comme but ultime de la thérapie. Cette évolution amène la profession à se tourner vers le champ social qui ouvre la voie à de nouvelles pratiques en ergothérapie. L'occupation humaine est alors considérée comme un droit et un déterminant de la santé en faveur duquel les ergothérapeutes doivent œuvrer. Le MOH semble s'inscrire dans cette prise de position en mettant au premier plan l'influence de l'agir sur le devenir de l'individu. De plus, ce modèle montre l'importance de l'environnement sur l'agir, il apparaît alors particulièrement approprié pour analyser l'agir des adolescents placés en milieu fermé. Enfin, l'étude du concept de l'identité occupationnelle, spécifique au MOH, nous a permis de mieux comprendre la façon dont se perçoit la personne en tant qu'être avec un potentiel occupationnel, au travers de ses engagements passés dans des activités.

Nous constatons alors que la construction de l'identité semble être une problématique essentielle de la délinquance juvénile, notamment en milieu fermé. Or les ergothérapeutes pourraient accompagner cette construction identitaire par la mise en activité et l'engagement dans des occupations ayant du sens à la fois pour les adolescents placés et pour la société.

Cependant, cet accompagnement apparaît impossible sans connaître les répercussions que le placement a sur l'identité occupationnelle de l'individu.

Nous pouvons alors formuler notre problématique :

En quoi la restriction de participation occupationnelle que constitue le placement en CEF a-t-elle une influence sur le développement de l'identité occupationnelle de l'adolescent ?

Les hypothèses qui en découlent sont les suivantes :

- Le placement en CEF provoque une rupture dans l'histoire occupationnelle des adolescents, ce qui a des répercussions sur leur identité occupationnelle
- Le placement en CEF prive les adolescents des activités signifiantes et significatives dans lesquels ils jouent leurs rôles sociaux, ce qui a des répercussions sur leur identité occupationnelle

Ces hypothèses seront confirmées ou infirmées par l'enquête de terrain par l'intermédiaire du protocole de recherche développé dans la prochaine partie.

3. Dispositif méthodologique :

Dans cette partie, nous allons mettre en exergue la méthodologie propre à la recherche et respectant les normes et les attentes académiques que nous avons choisie pour répondre à la problématique posée précédemment. En effet, il est important de souligner que le dispositif méthodologique repose sur les choix du chercheur.

La méthodologie est la réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche. Une méthodologie qualitative de recherche est une stratégie de recherche utilisant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitatives dans le but d'explicitier et de comprendre un phénomène social.

La réflexion méthodologique en recherche qualitative débouche donc sur la définition d'un programme d'utilisation d'outils et de techniques de recueil et d'analyse qualitatives ; en d'autres termes la définition d'un programme d'enquête (ou protocole d'enquête).

3.1 Le choix de la méthode

Dans cette recherche, nous avons décidé d'utiliser la méthode qualitative. Cette méthode nous semble pertinente pour observer le processus non quantifiable de construction de l'identité occupationnelle chez les adolescents en milieu fermé, car elle « *s'efforce d'analyser les acteurs comme ils agissent [... et permet] l'objectivation des éléments d'un contexte fait d'actions et d'interactions* » (Dumez, 2013, paragr. 9).

3.2 Le choix de l'approche

Nous avons pris le parti d'utiliser une approche hypothético-déductive. Cette approche permet d'analyser des données de terrains en rapport avec la théorie fondée sur les lectures scientifiques traitées en amont de la phase d'observation. L'approche hypothético-déductive s'articule autour de quatre étapes linéaires. La première étape a été exposée précédemment, elle consiste en la construction d'un cadre conceptuel, basé sur des lectures scientifiques, duquel découle une problématique et des hypothèses de recherche. La deuxième étape comprend la construction d'un protocole de recherche qui permet à terme d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses, ainsi qu'une phase exploratoire pour procéder à des réajustements de ce protocole. L'enquête de terrain constitue la troisième étape de l'approche hypothético-déductive. Enfin, la quatrième étape repose sur l'analyse et l'interprétation des données dont résulte la validation ou non des hypothèses.

3.3 La population enquêtée et le terrain de recherche

Nous avons tout d'abord réalisé une enquête exploratoire afin de réaliser un état des lieux de la pratique de l'ergothérapie auprès des adolescents ayant commis des actes de délinquance en France. Pour cela nous avons posté un message le 07/10/17 sur deux groupes francophones, du réseau social Facebook, regroupant respectivement 5100 et 4100 ergothérapeutes et étudiants en ergothérapie. Ce message invitait à nous contacter pour partager, sous forme de discussion informelle par message, sur des expériences professionnelles avec un public d'adolescents ayant commis des actes de délinquance.

Ce message nous a permis d'échanger avec trois ergothérapeutes. Deux d'entre elles travaillaient en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP) auprès d'adolescents ayant des troubles du comportement reconnus handicapants par la Maison Départementale des Personnes ayant un Handicap (MDPH). Certains des adolescents accueillis en ITEP avaient été jugés pour acte de délinquance. L'une de ces deux ergothérapeutes travaillait à temps plein en ITEP et avait plusieurs objectifs de prise en soin dont la re-narcissisation, l'expérimentation d'activités nouvelles, l'ancrage dans le temps, le travail de l'imaginaire ou l'apprentissage de stratégies pour combattre l'anxiété. L'autre ergothérapeute travaillait en ITEP un jour par semaine depuis peu de temps et traitait uniquement les troubles des apprentissages qui se surajoutent parfois aux troubles du comportement.

La dernière ergothérapeute interrogée avait réalisé des stages en milieu carcéral dans lesquels elle avait notamment rencontré un public de mineurs. Ses objectifs de prise en charge étaient alors tournés vers la réinsertion sociale et se basaient sur le Modèle de l'Occupation Humaine (MOH).

Cette enquête exploratoire nous a permis d'observer la diversité des pratiques en ergothérapie auprès des adolescents ayant commis des actes de délinquance. Nous en avons également conclu qu'il nous serait difficile d'interroger un nombre suffisant d'ergothérapeutes ayant travaillé auprès de la délinquance juvénile pour que notre travail ait une réelle plus-value scientifique.

Pour pallier ces probables difficultés, il nous a alors été nécessaire de choisir entre interroger les autres professionnels intervenants auprès de la délinquance juvénile, pour rechercher une complémentarité dans les compétences professionnelles, ou bien interroger directement les adolescents ayant commis des actes de délinquance. Nous avons choisi cette dernière alternative afin d'éviter le risque de sortir du champ de compétence de l'ergothérapie. L'objectif était alors de rechercher, à leur source, les besoins des adolescents ayant commis des actes de délinquance, auxquels l'ergothérapie est en mesure de répondre.

Nous avons dès lors cherché à contacter des établissements accueillant un public d'adolescents ayant déjà été jugé pour des actes délinquants. Nous avons alors contacté la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), un Etablissement Pénitentiaire pour Mineur (EPM), ainsi qu'un Centre Educatif Fermé (CEF). La réponse a été négative pour l'EPM. Le service de la PJJ nous a aiguillé vers des établissements en milieu fermé dont le CEF. Enfin, la cadre du CEF nous a reçue le 17/10/17 et a accepté notre requête à l'issue de cette rencontre. Cela nous a permis d'orienter notre travail vers l'apport de l'ergothérapie en CEF.

Le CEF concerné par notre démarche de recherche accueil sur décision d'un juge pour mineur, pour une durée de six mois renouvelables, une dizaine d'adolescentes ayant entre 12 et 18 ans.

3.4 Le choix des techniques de collecte des données

Lors de la rencontre avec la cadre du CEF, il a été décidé de mettre en place une activité d'ergothérapie afin de nous permettre de réaliser nos observations de terrain. Au cours de la discussion, la cadre a fait ressortir la difficulté que les adolescentes placées dans le CEF ont à communiquer de façon adaptée, notamment lorsqu'elles sont en stage. Nous avons alors proposé de mettre en place un atelier de théâtre au sein du CEF, avec pour objectifs ergothérapeutiques de favoriser les habiletés relationnelles et de communication. Nous avons choisi le théâtre comme activité car il favorise les interactions et permet notamment le développement des habiletés de communication non verbale par l'expression corporelle (Chimisanas, 2015, paragr. 100). De plus, le théâtre a aussi l'avantage de ne nécessiter aucun matériel spécifique ce qui aurait pu, dans le cas contraire, être un frein dans cette recherche, notamment si nous prenons en considération les temps imparties pour la réalisation de celle-ci. Notre proposition a été acceptée par la cadre et une convention de stage a été signée pour nous permettre d'être présent dans le CEF une journée par semaine en mars et avril 2018.

Nous avons alors construit des séances de jeux théâtraux, permettant une évolution progressive vers l'improvisation (trame des séances voire annexe II). Ces séances d'une heure, coanimés par un éducateur spécialisé de la structure et une stagiaire ergothérapeute se sont déroulées une fois par semaine, le mercredi, pendant deux mois.

Ces journées d'observation et les séances de théâtre que nous avons menées nous ont permis de réaliser des observations participantes. Cette technique de recueil de donnée « *impose de s'immerger dans les activités quotidiennes de la collectivité ou de l'endroit qui retient l'attention* » (A. Jones, Burnay, & Servais, 2000a, paragr. 1). Nous avons choisi cette technique de recueil des données car elle permet d'observer en immersion sur le terrain, les

« *comportements et les processus sociaux* » (A. Jones et al., 2000a, paragr. 1) qui pourront être par la suite analysés à la lumière des concepts théoriques exposés précédemment. Il nous a paru pertinent de réaliser des observations sur le terrain afin de comprendre les éléments du contexte qui auraient pu nous échapper en réalisant uniquement des entretiens.

Afin de compléter les observations de terrain, nous avons choisi de réaliser des entretiens individuels avec les adolescentes placées au CEF. Cette technique permet « *d’obtenir de son interlocuteur, l’interviewé, des informations pertinentes par rapport à des objectifs arrêtés préalablement* » (A. Jones, Burnay, & Servais, 2000b, paragr. 6). Les entretiens ont été proposés à toutes les adolescentes placées au CEF durant la période de recherche sur le terrain (mars et avril 2018). Nous n’avons pas défini de critère d’exclusion, si ce n’est que la participation aux entretiens est facultative et résulte d’un choix libre et éclairé de la part des adolescentes. Nous avons proposé les entretiens après la troisième séance de théâtre. Durant la période de stage, il y avait environ sept adolescentes placées au CEF. Nous avons obtenu cinq entretiens individuels, dont un écourté par l’adolescente. Les séances de théâtres et notre participation aux activités quotidiennes tous les mercredis (de la période impartie) nous ont permis de gagner la confiance des adolescentes pour obtenir les entretiens. Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs. Cette technique donne à la fois aux personnes interviewées une certaine liberté de parole et une occasion de se raconter, et en même temps un cadre qui permet à l’interviewer de guider l’entretien afin d’obtenir des informations pertinentes pour la recherche. Ces entretiens ont duré environ vingt-cinq minutes chacun. Ce temps nous semble suffisant pour recueillir les informations nécessaires à notre recherche, et assez court pour garder l’adhésion des personnes interrogées.

Jours	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5	Jour 6	Jour 7	Jour 8
Actes réalisés	Observation Séance de théâtre	Observation	Observation Séance de théâtre	Observation Séance de théâtre Début de l’entretien de Mi (10 minutes)	Observation Séance de théâtre Fin de l’entretien de Mi (20 minutes) Entretien de E (32 minutes)	Observation Séance de théâtre Entretien de K (20 minutes) Entretien de Cl (32 minutes)	Observation Séance de théâtre Entretien de S (10 minutes, entretien écourté)	Observation

Figure 4 Récapitulatif des actes réalisés

3.5 Le choix des outils de collecte des données

Afin de faciliter l'analyse des huit jours d'observation en CEF, nous avons décidé d'utiliser une grille d'observation. Cet outil permet de classer les informations issues des observations de terrain. Il évite d'oublier des éléments importants et fait ressortir les points à analyser. Nous avons choisi d'utiliser une grille d'observation classique en science sociale que nous pouvons retrouver dans certains manuels de méthodologie en sciences humaines et sociales (Beaud & Weber, 2015). L'intérêt est de mettre en avant la complémentarité des sciences humaines et sociales et de l'ergothérapie. En effet, il est important de retrouver à travers cette complémentarité une pluridisciplinarité qui apporte une plus-value scientifique à ce travail d'initiation à la recherche

« Plusieurs positions théorico-méthodologiques coexistent à l'intérieur d'un même cadre conceptuel [...] Ces deux types d'interprétation ne sont pas incompatibles. Ils gagneraient même à être complémentaires [...] une pratique analysante peut avoir pour objectif, soit de valider un cadre conceptuel avec des présupposés théoriques et une instrumentation méthodologique afin d'en délimiter la pertinence et d'en montrer l'efficacité (démarche ascendante), soit de rendre compte des phénomènes sociaux en confrontant chaque analyse à d'autres lieux de pertinence sans nier le sien propre. » (*Charaudeau, 2010, paragr. 3 et 12*)

Un autre point est à mettre en exergue : celui qui repose sur le fait de mettre à profit l'ensemble des apports théoriques et pratiques ayant eu lieu au sein de notre formation en école d'ergothérapie. En effet, nous avons bénéficié d'un enseignement en sociologie qu'il semblait pertinent de mobiliser dans ce travail.

Cette grille classique et spécifique aux sciences sociales permet de décrire ce qui est observé en classant les informations. Tout d'abord, nous avons décrit les lieux avec leurs particularités, leurs usages et les personnes qui les fréquentent. Ensuite, nous avons décrit les actions des personnes observées, les groupes sociaux qu'ils composent, ainsi que les propos échangés entre les individus retranscrits manuellement grâce à notre journal de terrain.

Nous avons testé cette grille lors d'une journée d'observation au CEF en phase exploratoire le 27/01/18. Cela nous a permis de procéder à quelques réajustements. Notamment, il nous a paru plus rationnel, objectif et méthodologique de remplir toute la grille à chaque moment clé de la

journée. Pour réaliser ces observations de phase exploratoire, il nous a paru pertinent de ne pas avoir de carnet de note (ou autrement dit journal de terrain) sur soi pendant la journée afin d'éviter la suspicion et de ne pas perturber le déroulement ordinaire des actions des professionnels et des adolescentes. Nous avons pu prendre des pauses régulièrement dans une salle séparée afin de rédiger quelques notes. Nous avons également procédé ainsi lors de la phase d'observation. La grille d'observation définitive qui a été utilisée lors de la recherche de terrain est retranscrite ci-dessous.

(Date)

Observation 1	Observations (Moment de la journée)
<p>Début d'observation in situ (ou phase d'approche)</p> <p>1. Nommer et décrire le lieu 2. Délimiter les frontières de ce lieu 3. Usage du lieu : - par qui ? (Sexe, âge, profession) - par combien de personnes ? - à quel moment ? - pour quel usage (récréatif, culturel, professionnel...) ? - établir un schéma spatio-temporel</p>	
<p>Observation in situ (ou phase d'observation)</p> <p>1. Les actions</p>	
<p>2. Les groupes sociaux (ils comprennent l'ensemble des <u>personnes observées</u>, classées si possible par catégories sociodémographiques et <u>leur rôle</u> au sein de ce milieu.)</p>	
<p>3. Les dispositifs matériels (comportent <u>l'implantation et la localisation des lieux</u>, le type de décor, les instruments ou objets utilisés ou produits et enfin les tenues vestimentaires de travail ou de présentation portées par les observés.)</p>	
<p>Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.</p>	

Figure 5 Grille d'observation (Beaud et Weber, 2015)

Ensuite, afin de réaliser nos entretiens semi-directifs, il nous a paru pertinent d'utiliser un guide d'entretien validé en ergothérapie. En effet, utiliser un outil créé par des ergothérapeutes qui permet habituellement d'évaluer les besoins thérapeutiques de patients, nous a aidé à montrer dans quels domaines l'ergothérapie pourrait avoir un apport auprès d'une population d'adolescentes placées en CEF. Nous avons donc cherché un guide d'entretien semi-directif, validé en ergothérapie, s'inscrivant dans le MOH. Nous avons alors choisi l'OPHI-II (Occupational Performance History Interview – Second version) car il se centre sur l'histoire de la performance occupationnelle de la personne interrogée ; il évalue l'influence de l'histoire occupationnelle sur l'identité occupationnelle, ce qui est le cœur de notre problématique de recherche. (Parkinson et al., 2017, p. 51) Cet outil nous a permis de guider nos entretiens sur les thèmes des « routines » quotidiennes avant et après le placement en CEF, sur les rôles occupés par les adolescentes placées, sur l'environnement occupationnel que constitue le CEF, sur les loisirs et les activités productives qu'elles pratiquent ou pratiquaient avant le placement en CEF et enfin sur leurs choix occupationnels. (Corniquel, 2015, sect. Annexe 2) Cependant, nous avons quelque peu modifié ce guide d'entretien afin qu'il s'adapte mieux au contexte du CEF. Tout d'abord, nous avons utilisé le tutoiement pour nous inscrire dans les habitudes institutionnelles. Ensuite, nous avons considéré que les études réalisées par les adolescentes constituent leur activité productive principale. Enfin, nous avons inversé l'ordre des dernières questions car terminer l'entretien sur la narration de ce que l'adolescente considère comme son pire échec dans sa vie nous a paru « violent psychologiquement ». (Guide d'entretien voire annexe III)

L'OPHI-II contient également des échelles de cotation (voir annexe IV) qui se complètent après les entretiens et évaluent l'identité occupationnelle, la compétence occupationnelle et l'environnement. (Lemay, 2009, p. 121-130) Ces grilles nous ont aidées à analyser les données collectées pendant les entretiens.

3.6 La posture du chercheur

Durant notre enquête de terrain au CEF, la posture adoptée a été celle de stagiaire. Nous nous sommes régulièrement mis en retrait afin de mieux observer les comportements. Lors des séances de théâtre, nous avons eu une attitude plus active et participante puisque nous avons mené l'atelier avec la supervision d'un éducateur spécialisé du CEF. Nous nous sommes intégrés dans l'équipe éducative et thérapeutique du CEF afin de pouvoir agir en tant que professionnel lors des interventions de théâtre. Nous avons également eu à cœur de garder une juste distance avec les adolescentes placées puisqu'il s'agit d'un prérequis à la construction d'une relation thérapeutique. Nous nous sommes efforcés de créer un climat de confiance au travers des discussions informelles et grâce à l'aspect ludique de l'atelier de théâtre, tout en veillant à garder une posture professionnelle. Cependant, la mise en place d'une relation s'est avérée compliquée avec certaines des adolescentes. En effet, beaucoup avaient divers rendez-vous certains mercredi après-midi, la participation à l'activité de théâtre était alors inconstante. Cela nous a demandé une grande flexibilité au niveau du nombre de participantes à l'atelier et nous avons dû impulser une nouvelle dynamique de groupe tous les mercredis après-midi. A chaque journée d'intervention nous avons eu à cœur de recréer le lien avec chacune des adolescentes en partageant des moments de convivialité. Cependant, nous avons parfois susciter la suspicion des adolescentes au début du stage, car elles ne comprenaient pas bien la raison de notre présence. Pour pallier cette difficulté, nous avons expliqué à chaque séance de théâtre et au début de chaque entretien les objectifs de l'activité et de la recherche. Cela a eu un effet rassurant sur les adolescentes, qui se sont alors plus facilement confiées à nous. Par ailleurs, un entretien avec une adolescente a dû être écourté en raison de difficultés de compréhension du français. Enfin, nous avons essayé tout au long du stage de garder une attitude non jugeante pour permettre à nos observations d'être objectives, l'objectivité étant le moteur de la recherche et le respect des garanties scientifiques.

4. Présentation et analyse des résultats de la recherche

Dans cette partie nous commencerons par présenter et analyser les résultats des observations réalisées sur le terrain, puis nous développerons les données recueillies lors des entretiens. Afin de préserver l'anonymat des personnes observées et/ou interrogées, nous identifieront les professionnels par le nom de leur métier ou leur rôle dans la structure ; les adolescentes placées au CEF seront nommées par une ou deux lettres.

4.1 Résultats et analyse des observations

Les différentes observations réalisées sur le terrain (voir annexe V) peuvent être résumées et analysées au travers de différents concepts que nous avons vus précédemment. Nous débiterons par le développement des observations liées à l'environnement occupationnel, puis nous nous intéresserons à celles liées à l'habitation, enfin nous interrogerons le concept de l'Agir au travers de l'activité de théâtre.

4.1.1 Environnement occupationnel

Nous avons développé dans la conceptualisation que l'environnement occupationnel est le contexte dans lequel se déroule l'activité. L'environnement est à la fois physique et social.

L'environnement physique du CEF

Le CEF est un établissement fermé qui contient plusieurs bâtiments et des espaces extérieures. L'accès à chaque bâtiment, ainsi qu'à chaque pièce dans les bâtiments, est garanti par un passe que seuls les professionnels possèdent.

Dans le CEF il y a un bâtiment réservé au personnel administratif et à la direction, dans lequel se trouve également le bureau de la psychologue. Les adolescentes suivent des cours durant la semaine dans un autre bâtiment à part. Il y a également une salle de sport et une salle d'esthétique, où les éducateurs réalisent un travail autour de la féminité avec les adolescentes. En effet, celles-ci semblent souvent masquer ou exacerber leur féminité dans leur tenue vestimentaire et leur façon de se maquiller et expriment régulièrement des complexes liés à l'image qu'elles ont de leur corps. L'ensemble de ces bâtiments sont accessible par les adolescentes uniquement si elles sont accompagnées.

Enfin, il y a le bâtiment où vivent les adolescentes. Il est constitué d'une salle commune lumineuse qui contient un côté cuisine permettant aux adolescentes de préparer leur petit-déjeuner et les repas durant le week-end. Cet espace cuisine peut être entièrement fermé du

reste de la salle afin de fermer l'accès aux objets contondants qui y sont rangés. Dans cette salle, il y a également un espace salon équipé d'une bibliothèque et d'un paperboard. Ce dernier peut être utilisé comme support lors d'interventions organisées par l'infirmière du CEF et généralement à visées de prévention, ou bien il peut être utilisé par les adolescentes elles-mêmes pour dessiner. La bibliothèque contient le journal régional hebdomadaire qui permet aux adolescentes de se tenir informées de l'actualité. Cette salle a également une partie salle-à-manger.

Il y a ensuite un couloir qui donne accès à une salle de télévision accessible uniquement après le déjeuner pendant une heure et durant la soirée avant l'heure du coucher, afin de réguler le temps passer devant les écrans. Puis, il y a un bureau réservé aux éducateurs, dans lequel peuvent se dérouler des entretiens individuels. Il contient un écran de surveillance permettant d'observer l'intérieur et l'extérieur du bâtiment et qui déclenche un signal sonore à chaque fois qu'une porte s'ouvre. Il y a également un meuble de rangement pour les DVD, les jeux de console et les jeux de société. Ensuite, il y a une infirmerie, qui sert à la prise de traitement et aux consultations lors des passages du médecin. Ce lieu est souvent utilisé par les adolescentes qui s'y retrouvent pour discuter avec l'infirmière qui leur offre écoute et conseils concernant le contrôle du poids ou l'hygiène corporelle par exemple.

A l'étage se trouvent les chambres des adolescentes. Celles-ci sont individuelles et contiennent les effets personnels de chacune. Les adolescentes ne sont pas autorisées à pénétrer dans les chambres des autres. Elles sont encouragées à investir leur espace personnel en le décorant. Cependant, la décoration est très surveillée par les éducateurs qui n'autorisent - notamment - aucune photo avec d'autres adolescentes du CEF. Les chambres peuvent être ouvertes de l'intérieur par les adolescentes mais ne sont accessibles de l'extérieur qu'avec le passe des professionnels.

Il y a également une salle réservée aux veilleurs équipée d'un écran qui permet de surveiller le couloir, le rez-de-chaussée et l'extérieur avec un système de détection de l'ouverture des portes et des fenêtres. Elle contient aussi un meuble de rangements pour les effets personnels qui constituent un risque d'être utilisé comme une arme dans le cas d'auto ou d'hétéro agressivité (nous y trouvons par exemple des lisseurs à cheveux et des flacons de parfum). Les adolescentes ne sont pas autorisées à entrer dans cette pièce. L'étage et le rez-de-chaussée sont séparés par une porte fermée à clé.

La partie extérieure est équipée de balançoires et d'un terrain de sport. Un espace est aménagé et permet aux adolescentes de fumer à l'abris du vent.

Ce qui ressort de nos observations concernant l'environnement physique des adolescentes placées en CEF est l'inaccessibilité des lieux et matériels favorisant la participation occupationnelle. En effet, le CEF est équipé de nombreuses ressources qui permettent l'occupation, à travers les différents espaces (espaces de cuisine, de sport, d'esthétique, de télévision) et le matériel (jeux de société, DVD, livres, baby-foot). Cependant, l'ensemble de ces lieux et matériels ne sont pas accessibles par les adolescentes de façon autonome. Nous observons alors un « *paradoxe développemental* » (Arditti & Parkman, 2011, p. 205). En effet, dans la période de l'adolescence, l'individu acquiert peu à peu l'autonomie inhérente au statut d'adulte. Or, toute activité réalisée au CEF est impulsée par un éducateur ou bien demandée par une adolescente puis autorisée par un éducateur qui doit alors l'accompagner. Dans le contexte de surveillance permanente du CEF, qui en outre encourage peu l'autonomie dans les activités quotidiennes et impose une routine, le développement de l'identité et la transition vers un statut d'adulte semblent perturbés. L'ergothérapeute pourrait donc avoir un rôle dans la mise à disposition de matériel pouvant favoriser les activités autonomes et dans la proposition d'activités cadrées ayant pour but thérapeutique l'autonomie.

L'environnement social du CEF

Les groupes sociaux du CEF sont classés et hiérarchisés entre eux. Tout d'abord, nous observons deux groupes sociaux principaux : les adolescentes et les professionnels. Ces deux groupes sociaux ont des statuts et rôles bien distincts et la possession ou non du passe matérialise la séparation des deux groupes. Comme nous l'avons remarqué précédemment, le passe permet d'accéder aux différentes parties du CEF librement, ce qui oblige les adolescentes à demander l'autorisation pour entrer ou sortir dans tous bâtiments et toutes pièces du CEF. Nous observons alors le lien de dépendance qui lie les adolescentes aux professionnels. Toutefois, le tutoiement est utilisé par les adolescentes entre elles et pour s'adresser aux professionnels, qui les tutoient également en retour. Le tutoiement permet alors de rétablir une sorte d'égalité dans la communication entre les deux groupes sociaux décrits précédemment.

Au sein des professionnels, nous observons plusieurs groupes. L'équipe administrative et l'équipe de direction ont en charge la gestion du lieu et des professionnels. Ils ont également un rôle de décision en ce qui concerne certaines mesures éducatives auprès des adolescentes. En effet, lorsqu'une situation devient trop conflictuelle entre une adolescente et son éducateur référent, la direction se place en tant qu'autorité supérieure pour imposer les sanctions ou décisions éducatives.

Il y a également une équipe éducative, constituée d'éducateurs spécialisés, qui a pour objectif de maintenir un cadre propice au développement des personnes placées et qui représente l'autorité auprès d'elles. Ce sont les éducateurs qui décident des activités, auxquelles les adolescentes ont obligation de participer. Nous avons remarqué lors de notre stage que certains éducateurs ont une activité de prédilection qu'ils proposent presque systématiquement lorsqu'ils sont présents (par exemple, un éducateur propose régulièrement du sport). Chaque adolescente se voit attribuer à son arrivée au CEF deux éducateurs référents qui seront ses interlocuteurs privilégiés tout au long de sa présence au sein de l'institution. Ils font figure de substituts parentaux par leur posture d'autorité et la relation d'attachement singulière et stable qu'ils essaient d'instaurer.

Ensuite, l'équipe thérapeutique se constitue d'une infirmière et d'une psychologue. L'infirmière se charge de préparer les piluliers des adolescentes qui prennent un traitement et elle les accompagne consulter le médecin lorsque cela est nécessaire. Elle organise également des interventions à visée préventive. De son côté la psychologue offre son écoute, au minimum hebdomadaire, aux adolescentes, en utilisant parfois une activité comme médiation. Elle peut aussi évaluer les capacités cognitives et les situations psychologiques des adolescentes et intervient ensuite parfois auprès des éducateurs, pour leur conseiller une certaine posture auprès d'elles, en fonction des problématiques de chacune.

Durant notre période de stage nous n'avons pas pu rencontrer l'équipe pédagogique qui intervient quatre jours par semaine et s'occupe de l'insertion scolaire et professionnelle de chacune des adolescentes.

Enfin le personnel d'entretien, constitué de deux « maîtresses de maison » appelée ainsi pour leurs rôles ménagers au sein du CEF. Elles entretiennent une relation affective privilégiée avec les adolescentes.

Nous avons exposé les rôles propres aux différents groupes sociaux qui entourent les adolescentes, il convient maintenant de décrire les interactions et les relations des adolescentes entre elles et avec les éducateurs. Les éducateurs sont présents tous les jours, sauf aux moments où les adolescentes sont avec les pédagogues. Ils exercent sur les adolescentes un rôle d'autorité, de surveillance, et dans le même temps ils maintiennent une relation avec elles quelles que soient les difficultés rencontrées. De leur côté, les adolescentes ont une relation ambivalente avec les éducateurs. Ils peuvent être identifiés par celles-ci comme persécuteurs ou comme aidants selon le moment et la situation.

Entre elles, les adolescentes ont une dynamique de groupe mouvante où certaines jouent le rôle de meneuses, d'autre de suiveuses ou d'autres de « bouc-émissaire ». Certaines s'excluent

volontairement en refusant toute relation avec les autres adolescentes car elles ne s'identifient pas au groupe. Au long de nos observations, nous avons pu remarquer des alliances se créer et se défaire entre elles. Cela montre l'ambivalence du lien qui marque les relations des adolescentes entre elles.

Le milieu fermé du CEF est régi par des règles d'établissement strictes qui favorisent une séparation entre les adolescentes et leur famille ainsi que leurs groupes de pair antérieurs au placement. La séparation avec les groupes de pairs permet aux adolescentes de rompre avec leurs « *bandes* » (Mauger, 2011b, paragr. 22) caractérisées par une « *sous-culture de délinquance* » (Mauger, 2011b, paragr. 24). L'enjeu du CEF est alors l'intégration des normes et valeurs de la société à laquelle elles appartiennent au travers des règles institutionnelles et de la vie en collectivité, afin de permettre l'intégration des adolescentes à la société ainsi que la rupture de la « *carrière déviante* » (Mauger, 2011c, paragr. 7) dans laquelle elles s'étaient engagées.

Cependant, elles peuvent conserver des liens avec l'extérieur du CEF au travers de lettres (les lettres reçues sont inspectées par l'équipe et les autorités avant de leur être remises ce qui montre un certain contrôle social). Parfois la réponse tarde à venir ou bien ne vient pas, ce qui perturbe alors les adolescentes. Elles peuvent également garder un lien avec leurs familles par des appels téléphoniques programmés et encadrés par les éducateurs. Parfois la famille d'une adolescente peut lui rendre visite au CEF, dans un bâtiment prévu à cet effet. Après deux mois et demi d'enfermement strict au sein du CEF, les adolescentes deviennent sortantes. Elles peuvent alors participer à des sorties encadrées par les éducateurs, elles peuvent être scolarisées à l'extérieur, réaliser des stages professionnels et rentrer en permission dans leur famille un week-end sur deux. Toutes ces dispositions favorisent le maintien d'un lien familial, d'un étayage social extérieur au CEF, ainsi que l'inclusion dans le milieu scolaire ordinaire ou dans le milieu professionnel.

L'environnement social des adolescentes placées paraît alors être un facteur favorisant ou un obstacle à la participation selon le moment où nous observons et le point de vue que nous adoptons. Le groupe des professionnels semble être un support à la participation occupationnelle, notamment au travers des pédagogues qui favorisent l'insertion scolaire et professionnelle, et au travers des éducateurs qui proposent et encadrent les activités au sein du CEF. Cependant, nous remarquons certains après-midi l'absence de proposition d'activité après la séance de théâtre, les adolescentes expriment alors un ennui. Ensuite, l'environnement

social extérieur au CEF est différent pour chacune des adolescentes. L'environnement social extérieur peut être un facteur favorisant la participation occupationnelle lorsque cet environnement est soutenant. Pour certaines, c'est au contraire un obstacle à la participation, notamment pour les adolescentes qui n'ont plus de contact avec leur famille et en souffrent, ainsi que pour celles dont l'entourage extérieur au CEF a également des pratiques déviantes.

La mise en place d'activités pourrait alors permettre une meilleure intégration des normes et des valeurs de la société à travers les règles de l'activité et les interactions sociales entre les adolescentes et avec l'adulte dans ce cadre. Or l'ergothérapeute a les compétences nécessaires pour élaborer et conduire des activités ayant un cadre thérapeutique adéquat.

4.1.2 Habituation

Comme nous l'avons décrit dans le cadre conceptuel, l'habituation est un concept du MOH. Il est une composante de l'Être et contient les habitudes et les rôles. Dans cette partie nous décrirons les habitudes observées lors de nos journées d'observation, et nous essayerons d'en faire ressortir les rôles des adolescentes placées.

La journée du mercredi commence à 09h30 pour les adolescentes. Les éducateurs passent dans chaque chambre pour s'assurer que chacune est présente et se lève. Certaines sont réveillées plus tôt par les éducateurs pour aller en stage ou au lycée lorsque la scolarisation se fait à l'extérieur. Dès le réveil, certaines vont devant la salle du veilleur pour saluer les éducateurs et attendre que l'accès au rez-de-chaussée soit ouvert.

Vers 09h45, les éducateurs les accompagnent dans la salle commune. Chacune se prépare alors son petit déjeuner et utilisent alors le micro-onde ou la bouilloire en autonomie. Ensuite les adolescentes nettoient les tables, passent le balai et font la vaisselle. Ces services sont réalisés à tour de rôle, sauf quand l'une d'entre elles a été sanctionnée et doit alors faire tous les services sur une certaine période. Les sanctions peuvent être prononcées lorsque l'adolescente a manqué de respect aux éducateurs, ou bien si une sortante s'est procuré des substances illicites. Le moment des services est régulièrement l'occasion de tensions entre les adolescentes, ou avec les éducateurs. Ces tensions s'expriment généralement par des débats avec un ton agressif pouvant aller jusqu'aux insultes entre les adolescentes, chacune étant persuadée de faire plus de services que les autres. C'est également souvent à ce moment-là que les adolescentes qui prennent un traitement vont voir l'infirmière pour récupérer leurs médicaments. Elles sont nombreuses à prendre un traitement contre l'anxiété, certaines sont traitées pour des troubles psychiatriques, beaucoup d'entre elles prennent des traitements au coucher pour dormir.

Une fois les services terminés, les éducateurs accompagnent les adolescentes fumeuses dehors. La restriction de la consommation peut alors également être une sanction. Chaque adolescente placée au CEF reçoit chaque semaine un pécule qui est dépensé soit par l'achat des cigarettes (géré par le service de direction), soit par des achats lors des sorties ou permissions. Les pauses cigarette sont des temps privilégiés où les éducateurs et les adolescentes ont régulièrement des discussions informelles qui peuvent être l'occasion pour ces dernières de se confier davantage. Vers 10h30, les adolescentes, toujours accompagnées des éducateurs, récupèrent du matériel d'entretien dans la lingerie et rejoignent leur chambre. Elles nettoient alors leur chambre et le couloir. Lorsqu'elles ont terminé, elles prennent leur douche et se préparent. Nous remarquons alors l'utilisation fréquente du maquillage pour beaucoup des adolescentes. Cela pourrait s'expliquer par une représentation particulière de la féminité comme norme sociale du rôle de femme, pour les adolescentes concernées. Cependant, le maquillage semble être également utilisé par certaines pour se cacher ou devenir une autre personne, ce qui questionne l'image qu'elles ont d'elles-mêmes et leur estime personnelle. Pendant la matinée certaines adolescentes, qui ne supportent pas la solitude, font des allers-retours entre leur chambre et la salle du veilleur. Les éducateurs discutent alors avec elles, puis les renvoient régulièrement dans leur chambre.

A 12h00, les éducateurs et les adolescentes retournent dans la salle commune. L'adolescente qui est de service met la table, puis chacun s'installe. Les éducateurs et les adolescentes se mélangent pour ce moment de partage privilégié. Les personnels administratifs et de direction arrivent souvent plus tard pour manger et sont donc régulièrement installés à une table à part. Une maîtresse de maison fait le service à table. A la fin du repas, les adolescentes et les professionnels desservent les tables. L'adolescente de service fait la vaisselle et les autres sont incitées par les éducateurs à l'aider. Les services sont suivis d'une nouvelle pause cigarette.

Jusqu'à 14h00 il y a un temps de pause où les adolescentes expriment souvent leur ennui. La plupart du temps, elles discutent entre elles ou avec les professionnels. Les adolescentes sont autorisées durant cette pause à regarder la télévision, sauf celles qui sont sanctionnées pour avoir transgressé les normes institutionnelles.

De 14h00 à 16h00, les adolescentes ont l'obligation de participer aux activités. Pendant notre période de stage, il s'agissait de l'atelier de théâtre d'une durée d'une heure, et parfois complétée par d'autres activités, proposées par les adolescentes elles-mêmes ou par les éducateurs. Certaines de ces activités, comme les jeux de société, la confection de colliers, ou le baby-foot, sont proposées de façon libre, sans cadre spécifique à l'activité. Elles sont souvent peu investies par les adolescentes qui l'abandonnent rapidement. D'autres, comme le sport ou

la pâtisserie sont menées jusqu'au bout et fortement investies. Il y a également régulièrement des interventions ponctuelles organisées par l'infirmière, et faisant généralement intervenir des professionnels du milieu social qui viennent dans le cadre d'actions de prévention. Durant notre stage il y a eu une intervention sur le thème de la sexualité et une autre sur les violences conjugales. Les adolescentes se montrent alors très volontaires et s'expriment librement. C'est alors leur perception et leur représentation sociale de la féminité, de la sexualité, du couple et de l'amour qui sont interrogées. Certaines affrontent alors leurs points de vue très différents entre elles. Enfin, à 16h00, les adolescentes prennent leur goûter et nos observations ont pris fin à 16h30.

Au travers des habitudes de vie et de l'étude de l'environnement des adolescentes, nous pouvons faire ressortir quelques-uns de leurs rôles. Tout d'abord, elles ont un rôle de femme, questionné à travers le marquage du corps et plus singulièrement la consommation et l'utilisation de maquillage, ainsi que leur vision de la féminité exprimée lors des interventions de prévention. Nous observons aussi un rôle de fille, ou de nièce, chez certaines d'entre elles, ou encore un rôle de conjointe, à travers les lettres et les appels téléphoniques. Elles ont également un rôle dans l'entretien du CEF aux travers des différents services qu'elles effectuent. Ce rôle est souvent subi et vécu par ces dernières sous le mode de la sanction. Nous observons également un rôle de malade, qui est adopté par plusieurs des adolescentes qui surinvestissent alors la relation à l'infirmière et réclament régulièrement leur hospitalisation en psychiatrie. Certaines adolescentes trouvent un rôle qui pourrait presque être qualifié de productif à travers des activités comme la pâtisserie ou le sport, qui leur renvoient une image positive d'elles-mêmes. Les autres activités les renvoient parfois à une « *identité de déviant* » (Mauger, 2011b, paragr. 24), au travers de l'obligation de participer, vécue comme punition pour les actes passés.

Les activités proposées au CEF n'ont pas toujours de sens pour les adolescentes et peuvent en ce sens favoriser une « *aliénation occupationnelle* » (Townsend & A.Wilcock, 2004, p. 80). D'après le MOH, les caractéristiques de l'environnement conditionnent l'activité. C'est le cas au CEF où les règles ne permettent pas l'engagement autonome dans des activités significatives. L'activité façonne alors le devenir à travers l'identité occupationnelle, ce qui signifie que l'identité occupationnelle des adolescentes sera modifiée par l'insuffisance d'autonomie et le manque de signification dans les activités réalisées au CEF. L'ergothérapeute aurait alors un rôle dans la mise en place d'activités répondant à la motivation des adolescentes et favorisant le développement de leurs intérêts.

4.1.3 L'Agir au travers du théâtre

Dans l'approche cyclique du MOH, l'Agir est influencé par l'Etre et façonne le Devenir, il est constitué des habiletés, de la performance et de la participation occupationnelle. Les séances de théâtre que nous avons mises en place avaient pour objectif de stimuler les habiletés de communication et d'interaction. Elles ont également été une occasion d'observer les adolescentes dans l'activité, leur engagement occupationnel en fonction de leur être et leur évolution au fil des séances.

Au niveau des habiletés, nous avons remarqué des difficultés opératoires, en particulier chez Cl et K. La compréhension des consignes, l'attention et la mémorisation leur ont posé problèmes pendant l'activité. Au niveau de la communication, habileté particulièrement observable en atelier théâtre, nous avons remarqué des difficultés chez la plupart des adolescentes. Cela était spécialement prégnant pour Cl, en effet, elle présente une légère dysarthrie et une lenteur du discours. La communication était également problématique pour S, cela étant certainement dû à des difficultés liées à la langue française qui n'est pas sa langue maternelle. Pour les autres adolescentes, en particulier N, K et Mi, la difficulté était de faire correspondre la communication non verbale au discours. Aux niveaux des habiletés d'interaction, E et Cl étaient particulièrement en difficulté. En effet, E ne s'identifiait pas au groupe et le rejetait systématiquement ce qui l'a mené à un certain isolement. Quant à Cl, ses interactions avec le groupe étaient parfois inadaptées et incohérentes avec la situation, nous avons observé chez elle une certaine désinhibition mettant parfois mal à l'aise le groupe. Ses difficultés faisaient d'elle le « bouc-émissaire » du groupe.

Au niveau de la performance occupationnelle, c'est-à-dire la réalisation d'une séquence d'habiletés, nous avons observé à la fois un très bon niveau chez certaines comme E, Ma et D. En revanche, d'autres ont montré une performance plus limitée, au travers d'une certaine timidité pour S ou N, ou bien à cause des difficultés exprimées précédemment pour K et Cl.

Enfin, en ce qui concerne la participation occupationnelle, nous avons observé une participation active pour Cl, E et Ma pour qui le théâtre était une activité signifiante. Pour D, la participation n'était pas acquise dès le début mais est arrivée progressivement. A la fin de la dernière séance, elle a pu verbaliser : « *c'était bien de découvrir une nouvelle activité qu'on a pas l'habitude de faire* ». Pour K, l'activité avait du sens mais les exigences de l'activité étaient parfois excessives

par rapport à ses aptitudes, ce qui a mené à un certain désengagement de sa part lors de certaines séances. Enfin, le théâtre était peu signifiant pour N et Mi, qui ont montré moins de motivation à s'investir dans l'activité. Toutefois, toutes les adolescentes ont pu verbaliser à la fin des séances une certaine fierté d'avoir participé à l'activité et ont pu mesurer leur progression tout au long des séances, comme en témoigne cette phrase de K lors de la quatrième séance : « *c'est beaucoup mieux maintenant, on sait mieux montrer les émotions, et on comprend mieux l'histoire quand on joue* ».

Les observations lors des séances de théâtre nous ont permis de remarquer des difficultés, en particulier sur le plan des habiletés occupationnelles. Ces difficultés sont probablement sous-tendues par une limitation des capacités de performance cognitives et psychologiques et pourraient être dues aux traitements pour certaines d'entre elles. Les ergothérapeutes ont les compétences nécessaires à la rééducation et la compensation des capacités psychiques et cognitives lésées. Ainsi, la mise en place d'activités signifiantes ayant des objectifs spécifiques en ergothérapie pourrait améliorer la participation occupationnelle des adolescentes placées par la stimulation ou la compensation des capacités de performance.

Les données empiriques liées aux observations ayant été analysées, nous allons maintenant approfondir ces dernières en les agrémentant des données de terrain issues des entretiens.

4.2 Résultats et analyse des entretiens

Les entretiens individuels nous ont permis de recueillir des données concernant l'histoire occupationnelle des adolescentes placées au CEF (voir annexe VI). Nous allons présenter et analyser ces informations en suivant l'ordre de la grille de cotation de l'OPHI-II. Ainsi nous commencerons par aborder le concept d'identité, puis de compétence et enfin d'environnement occupationnel, au travers des propos exprimés par les adolescentes interrogées.

4.2.1 L'identité occupationnelle

L'identité occupationnelle est liée à l'histoire occupationnelle, elle est construite par l'Agir et elle façonne le Devenir. Nous avons exploré l'identité occupationnelle à travers la première partie de la grille de l'OPHI-II qui contient plusieurs items que nous allons développer dans cette partie.

Tout d'abord, nous remarquons que chacune des adolescentes interrogée s'investie plus ou moins dans des buts et projets personnels. Par exemple, E et CI sont très engagées dans leurs projets personnels, qui représentent des défis pour elles. E veut devenir éducatrice en milieu ouvert pour éviter à d'autres adolescents de vivre ce qu'elle a vécu. Elle travaille également pour apprendre le mandarin afin de voyager en Chine. Quand nous lui demandons ce qu'elle souhaite pour l'avenir elle répond :

« Ben, avoir mon p'tit appart là, tranquille, mener ma p'tite routine de tous les jours. Avoir un boulot stable qui tient. Un bon CDI quoi. Et avec mon copain, peut-être se marier un jour, avoir des enfants. Fin la routine, de la vie de tous les jours quoi, que tout le monde rêve d'avoir. Avoir une vie stable et... et qui tient la route quoi. »

De son côté, CI souhaite travailler avec les animaux et s'investie pour cela dans le CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) qu'elle prépare, ainsi que dans les différents stages qu'elle a effectués avant le CEF. Elle verbalise :

« Bah si je pouvais contrôler l'avenir, déjà c'est... moi réussir dans ma vie, rentrer dans l'armée, dans l'armée, avoir mon CAP, mais plus rentrer dans l'armée. Avoir euh des enfants et j'sais pas... Avoir des enfants et voir mon petit frère grandir en fait. »

Ensuite, S exprime sa motivation à faire du sport dans le but d'entrer dans l'armée. De son côté, Mi verbalise peu d'objectifs personnels, elle dit vouloir « gérer tout » dans sa vie mais n'expose pas d'objectifs concrets. Enfin, K exprime un projet professionnel, mais celui-ci ne semble pas correspondre à ses capacités.

Nous observons que la plupart des adolescentes déterminent un mode de vie occupationnelle souhaité dans lequel elles voudraient « travailler », « avoir un appartement » et « des enfants ». K en revanche présente des difficultés à se projeter dans l'avenir de façon concrète.

Nous remarquons ensuite une grande diversité dans la façon de chacune de percevoir ses capacités. Par exemples, K nous dit : « *J'ai un niveau très très bas [...] Ben les trucs de CM2 j'arrive même pas* ». De plus, elle se sent incapable de se maîtriser, tout comme Cl qui semble subir ses « humeurs ». En revanche Mi et E semblent envisager positivement l'avenir à travers leurs capacités.

Au niveau du sens des responsabilités, l'acceptation des conséquences de ses actes et la rétroaction ne sont pas acquise pour chacune. Cl a un discours très construit à ce sujet qui lui permet de trouver un sens à son placement en CEF :

« On a un devoir de... à la société de payer nos erreurs. Donc ça veut dire que rester enfermer pendant... ouai c'est chiant, mais au moins si on s'améliore, on prouve à la société que on a fait des conneries, mais qu'on peut s'en sortir et que on a réparé nos erreurs. »

Pour Mi « *Faut assumer c'qu'on fait* » et E explique « *Maintenant je sais très bien, je referais pas la même connerie* ». En revanche K semble être accablée par la rétroaction : « *Ma mère elle va se faire virer là déjà à cause de moi. [...] Mais j'regrette à c't'heure-là, tu vois. J'ai, j'ai même pas envie d'en parler.* »

Mi, E et Cl semblent avoir une connaissance suffisante de leurs capacités, ce qui les pousse à choisir des activités appropriées. Cependant, K sous-estime souvent ses capacités, à travers des propos souvent violents envers elle-même, et ne semblent pas réfléchir son projet en fonction de celles-ci.

Ensuite, nous observons que Mi, K et S verbalisent peu de valeurs qui guident leurs choix occupationnels. Mi semble porter une importance particulière à l'amitié, ce qui la poussait à sortir régulièrement avec ses amis avant le placement en CEF. K exprime son désir de devenir une bonne mère « *Je lui donnerai tout ce que moi j'ai... j'ai pas eu quand j'étais p'tite* ». Et pour S, le fait d'être sportive semble être une véritable valeur donnant du sens à ses habitudes

de vie. Cl et E expriment des valeurs qui les poussent à s'investir au quotidien dans leurs activités, comme la volonté de « *s'en sortir* ».

Certaines des adolescentes revendiquent une identité au travers de leurs rôles. E s'identifie à plusieurs rôles, tout d'abord le rôle d'aidant auprès de sa mère malade. Les activités qui y sont associées sont les tâches ménagères et parfois une aide à la toilette. Elle se considère aussi comme une artiste et comme « *teuffeuse bénévole* » car elle participait à l'organisation de certaines fêtes. Ses rôles ont été considérablement bouleversés par le placement en CEF. De son côté Cl s'identifie à un « *rôle de jeune qui veut s'en sortir* », à travers son investissement scolaire notamment. Enfin, Mi, K et S identifient peu de rôles pendant leur entretien.

Nous observons ensuite que les adolescentes ont des intérêts, des activités de loisirs dont elles aiment parler. Il est intéressant de remarquer que Mi et K citent des activités qu'elles ne pratiquent plus, et peu de loisirs actuels.

Au niveau du sentiment d'efficacité dans le passé, nous remarquons en particulier le vécu scolaire de K qui explique ne jamais être allé au collège car selon elle, elle était « dans la délinquance ». Elle évoque également son échec au CFG (Certificat de Formation Générale) il y a deux ans et sa peur d'échouer à nouveau. A l'opposé, Cl parle d'un stage passé où elle se sentait très efficace :

« Au bout d'un moment ils me connaissaient et je connaissais vraiment c 'qui avait à faire, donc euh... Ils avaient confiance en moi. [...] J 'pouvais faire à peu près comme les... les apprentis. »

Ensuite, Mi et E se sentaient plutôt satisfaites de leur style de vie passé, par rapport au CEF, en particulier au travers d'expériences occupationnelles positives. K et Cl semblaient en revanche moins motivées par leur style de vie avant le CEF.

Enfin, nous observons une grande difficulté pour chacune d'entre elles à faire des choix occupationnels par le passé. En particulier pour E dont les choix l'ont menées à la rue, période de sa vie qu'elle considère comme un échec. Mi exprime pendant l'entretien : « *Bah des fois j'allais à l'école. Des fois pas trop...* ». Nous observons que leurs choix occupationnels ont souvent interférés avec la poursuite de leur histoire de vie, en particulier par leur désengagement scolaire, qui rend leurs projets actuels difficiles à accomplir.

Dans cette partie, nous avons développé pour chaque item de la grille de l'OPHI-II concernant l'identité occupationnelle, nos observations tirées des entretiens avec chacune des adolescentes interrogées. Les cotations de cette grille (voir annexe VI) nous permettent d'évaluer le

fonctionnement occupationnel des adolescentes en ce qui concerne l'identité. Celui-ci est satisfaisant à exceptionnel pour E, plutôt satisfaisant pour CI, en général satisfaisant avec quelques difficultés pour Mi et extrêmement problématique pour K. Les difficultés sont d'un ordre différent pour chaque adolescente. Nous observons en particulier un manque de rôles significatifs avant le placement en CEF pour certaines et un bouleversement des rôles lors du placement pour d'autres. Certaines ont des projets très construits, tandis que d'autres ont peu d'objectifs concrets dans l'avenir.

4.2.2 La compétence occupationnelle

La compétence occupationnelle est également liée à l'histoire occupationnelle. En effet, elle est conditionnée par l'Agir et elle construit le Devenir. La compétence occupationnelle est la faculté de la personne à adapter ses occupations à sa volition, à ses capacités, à ses rôles et à l'environnement occupationnel. Nous allons décrire dans cette partie la compétence occupationnelle des adolescentes interrogées au travers des items de la grille de l'OPHI-II.

Tout d'abord, les adolescentes interrogées semblent toutes avoir des difficultés à maintenir un style de vie satisfaisant. Leurs habitudes de vie sont cadrées par le CEF. En semaine, elles ont un emploi du temps avec du sport, des cours (environ deux heures par jour), des entretiens de réinsertion pour construire leur projet et de la cuisine, sauf pour Mi qui est scolarisée en lycée à l'extérieur. En dehors de cela, les adolescentes font peu d'activité spontanément et évoquent toutes un ennui, en particulier le week-end. E : « *Je fais rien, je m'ennuie tout simplement* ». Nous remarquons que certaines d'entre elles tentent de garder un rôle au sein de leur famille ou de leurs relations amicales par la rédaction de lettres durant leurs temps libre.

Nous observons par ailleurs que les adolescentes ont de grandes difficultés à satisfaire les attentes liées à leurs rôles, soit par un manque d'exigences liées à leurs rôles, soit par le placement qui réduit leurs possibilités d'expression de leurs rôles. Les troubles du comportement, de l'attention et la prise de médicaments rendent également cela plus difficile. Enfin, leur difficulté à satisfaire les attentes liées à leurs rôles semble se manifester par du stress, évoqué par chacune d'entre elles.

Ensuite, il semble que Mi, E et S travaillent de manière régulière afin d'atteindre leurs buts. K et CI sont plus inconstantes. Cette dernière témoigne :

« Ben moi le CEF j'ai envie que ça m'aide, même si en ce moment je montre le contraire, mais j'ai envie que ça m'aide par rapport à mon avenir, que ça me... me remette dans le droit chemin. »

Par ailleurs, Cl et K expriment des difficultés à atteindre leurs normes personnelles de rendement. En particulier K :

K : « Comme j'ai des médicaments ben j'suis un peu shootée donc euh.

[...] » Le chercheur : « Tu penses que ça t'empêche de faire des activités ? »

K : « Ouai. »

Les adolescentes suivent une routine adaptée à leurs responsabilités et imposée par le CEF. Cependant, nous remarquons une organisation du temps antérieure au placement extrêmement mésadaptée pour certaines, en particulier K : *« Ben j'me levais à 15-16h, j'sortais jusqu'à 6h du matin et... j'rentrais chez moi, j'dormais. »*

Nous observons ensuite que Mi et K expriment peu de champs d'intérêts, à l'opposé de E et Cl qui parlent de leurs lectures et des cours qui les intéressent.

Les adolescentes interrogées semblent également avoir eu de grandes difficultés à s'acquitter de leurs rôles avant leur placement en CEF, notamment K qui n'identifie aucun rôle avant son arrivée en CEF. Cela était également problématique pour E qui paraissait vivre un conflit de rôles entre son statut d'adolescente et celui d'aidante auprès de sa mère, c'est-à-dire que les activités liées à son rôle d'aidante n'étaient pas en adéquation avec ses activités liées à son rôle d'adolescente. Par exemple, elle devait faire les courses, le ménage et la cuisine, ce qui ne lui permettait pas un engagement scolaire adapté.

Outre Cl qui avait un horaire quotidien productif, en particulier pendant ses stages, les adolescentes avaient des difficultés à maintenir des habitudes de vie avant leur placement en CEF. Nous pouvons citer par exemple Mi et K qui avaient un mode de vie considéré comme déviant à travers leur désengagement scolaire, ou bien E qui a connue des périodes de désorganisation de sa vie quotidienne, notamment lorsqu'elle s'est retrouvée à la rue.

Enfin, les adolescentes semblent plutôt satisfaites de leur mode de vie passé mais expriment un sentiment d'échec ayant causé de l'insatisfaction. Elles considèrent leurs actions qui les ont menés en CEF comme des échecs significatifs.

L'évaluation des compétences occupationnelles des adolescentes participant à notre étude montre un fonctionnement problématique pour Mi, E et Cl et très problématique pour K. Les

difficultés sont majoritairement liées à un manque d'exigences liées à leurs rôles ou bien à l'existence de rôles difficilement conciliables entre eux. Nous remarquons que ce problème préexiste au placement en CEF. Le placement permet alors d'identifier de nouveaux rôles pour certaines, mais peut bouleverser les rôles qui existaient avant le placement. Dans ce contexte il est difficile pour les adolescentes de prioriser leurs responsabilités afin d'organiser leur temps et d'équilibrer leurs habitudes de vie entre scolarité, repos et loisirs.

4.2.3 L'environnement occupationnel

L'environnement occupationnel est le contexte dans lequel se déroule l'Agir. Il est à la fois physique et social et il peut être perçu comme facilitateur ou obstacle à la participation par le sujet. L'histoire occupationnelle peut être modifiée par un changement d'environnement tel que le placement en CEF. Dans cette partie nous allons analyser la façon dont les adolescentes perçoivent leur environnement à travers les entretiens individuels.

Tout d'abord, les formes occupationnelles, autrement dit les tâches, de la vie domestique semblent adaptées aux capacités, à l'énergie et au temps disponible pour les adolescentes. Il est cependant intéressant de noter que pour Mi, E et Cl, ces tâches (ménage, vaisselle, cuisine) étaient habituelles avant le placement, alors que celles-ci sont une nouveauté pour K qui vit régulièrement ces services sous le mode de la sanction.

Ensuite, les tâches liées au rôle productif principal, c'est-à-dire les tâches scolaires, ne semblent pas poser de difficultés particulières à Mi et E. Cette dernière est d'ailleurs particulièrement enthousiasmée par ses cours. En revanche, K et Cl ont de grandes difficultés à réaliser les tâches exigées d'elles. Comme l'exprime Cl :

« Ben il nous laisse en autonomie, mais moi comme j'ai un retard scolaire énorme, j'ai du mal quoi. »

Nous pouvons également remarquer qu'avant le placement en CEF, Mi, E et K s'étaient désengagées de leur scolarité. Le CEF leur aura donc permis de reprendre une activité productive.

Les formes occupationnelles des loisirs au CEF correspondent mal au temps et à l'énergie disponible pour les adolescentes qui expriment toutes un ennui fréquent. Certains loisirs signifiants pour les adolescentes sont également impossibles en CEF, comme, par exemple, le sport en pleine nature, très important aux yeux de Cl.

Pour ce qui est des groupes sociaux qui effectuent des activités avec les adolescentes, ils peuvent être identifiés comme soutiens ou obstacles selon les adolescentes. Pour Mi, que ce soit au lycée ou au CEF, les groupes sociaux ne représentent pas une difficulté. Pourtant nous remarquons qu'il y a peu d'attachement émotionnel de sa part avec ses collègues du lycée.

« Parce que je me dis, je vais pas rester en contact avec eux, alors ça sert à rien que je tisse des liens avec eux plus plus, tu vois. »

Pour E l'environnement social représente un obstacle à l'occupation dans la sphère des tâches domestiques, du rôle productif principal et des loisirs, ce qui la pousse à s'isoler des autres adolescentes. En effet, elle se décrit comme ayant un niveau supérieur aux autres adolescentes et exprime souffrir d'un manque de reconnaissance de leur part : *« quand je parle j'ai l'impression de parler pour rien »*. E identifie en particulier les autres adolescentes comme un frein dans son rôle productif principal :

« [...] quand je vois les autres à part crier et... sinon, ouai crier, c'est... Ben, quand elles vont pas bien, elles crient, quand elles vont bien elles crient, quand elles sont tristes elles crient, genre euh très perturbant et comme je le disais, en cours, euh surtout en cours, je préfère être toute seule que à plusieurs. »

De son côté, K identifie les éducateurs comme un soutien à l'occupation. Pour elle les adolescentes n'apportent aucune aide, mais ne sont pas pour autant un obstacle : *« j'ai pas beaucoup d'affinités. [...] Chacun pour sa peau. »*

Enfin, Cl exprime quelques problèmes liés aux groupes sociaux qui l'entourent. Pour elle les autres adolescentes peuvent parfois représenter un obstacle occupationnel.

« [les autres adolescentes] sont tout le temps en train de critiquer ou quoi donc euh moi j leur demande rien. Je demande rien, elles me demandent rien. »

E est identifiée par Cl comme un élément persécuteur dans son rôle productif principal : *« Parce qu'elle est toujours en train de me stresser. Elle me parle comme une... comme un chien. On s prend la tête tout le temps. »*

Enfin, les objets et lieux qui composent l'environnement physique des adolescentes placées sont globalement perçus comme adéquats dans la sphère des tâches domestiques et du rôle productif principal. En revanche, dans la sphère des loisirs, ils sont considérés comme un frein

occupationnel, en particulier pour CI qui se sent plus stimulée par les activités extérieures et pour E pour qui la vie collective représente une difficulté majeure.

L'environnement occupationnel des adolescentes placées est souvent identifié par celles-ci comme étant un obstacle à l'engagement occupationnel. Nous remarquons en outre que les difficultés sont plus présentes dans la sphère des loisirs et sont le plus souvent dues, selon les adolescentes, à l'environnement social composé des autres adolescentes placées.

L'histoire occupationnelle a été questionnée au travers des entretiens et de leur analyse, basés sur l'OPHI-II. Nous observons des histoires occupationnelles souvent déstructurées, rythmées par différents placements et marquées par un désengagement scolaire. Nous notons une carence de rôles dans lesquels les adolescentes peuvent s'identifier ou bien un manque de cohérence entre eux. Le placement en CEF est alors l'occasion de s'investir dans de nouveaux rôles ou de les réorganiser. Nous remarquons cependant que les activités significatives de la sphère des loisirs sont perturbées par l'entrée en CEF, que ce soit par son environnement physique ou social. Les adolescentes verbalisent alors s'ennuyer régulièrement.

5. Discussion

5.1 Retour sur les hypothèses

A l'issue de notre analyse, nous reprenons nos hypothèses afin de les confirmer ou de les invalider à la lumière de nos observations et entretiens.

Tout d'abord, la première hypothèse était que le placement en CEF constituait une rupture dans l'histoire occupationnelle ayant des répercussions sur l'identité occupationnelle des adolescents. Les entretiens nous ont appris que les adolescentes interrogées ont subies de nombreuses ruptures occupationnelles au travers de nombreux placements en foyer, en famille d'accueil ou bien dans leur propre famille, avant le placement en CEF. Ce dernier placement a en effet perturbé leur histoire occupationnelle, en leur imposant des habitudes de vie et en modifiant leurs rôles. Elles ont notamment perdue l'autonomie qu'elles avaient avant leur placement, dans lequel elles sont dépendantes des éducateurs dans toutes leurs activités. Cependant, cette rupture leur a été en partie bénéfique en leur permettant de réinvestir des rôles productifs par la reprise de leur scolarité et la construction d'un projet individuel. D'un autre côté, les activités signifiantes de loisirs qu'elles pratiquaient par le passé ont été restreintes voir empêchées par le placement. De plus, leurs rôles sociaux auprès de leur famille et de leurs amis ont été considérablement modifiés par le placement en CEF. Cette hypothèse est donc confirmée pour les adolescentes participant à la recherche. Le placement en CEF semble avoir eu des répercussions, en majorité positives, sur l'identité occupationnelle des adolescentes interrogées.

La seconde hypothèse était que le placement privait les adolescents des activités par lesquels ils investissaient leurs rôles sociaux, et que cela avait des répercussions sur leur identité occupationnelle. Nous remarquons, en effet, une difficulté pour les adolescentes interrogées à remplir leurs rôles familiaux et amicaux en étant au CEF. Cependant, aucune d'entre elles n'avaient des rôles appropriés au sein de leur famille, que cela soit dû à une rupture des liens ou à une inversion des rôles. De plus, les rôles amicaux joués auparavant semblaient être souvent liés au style de vie déviant des adolescentes. Ainsi, la rupture des rôles, provoquée par le CEF, semble être nécessaire à la construction d'une identité occupationnelle à travers la construction d'un projet scolaire et professionnel. Cependant les rôles liés aux activités de loisirs sont également modifiés par le CEF, qui peut restreindre la participation aux activités signifiantes dans lesquels les adolescentes se réalisaient. La seconde hypothèse peut donc être

également confirmée dans le contexte du terrain et de la période de recherche. Le placement en CEF semble avoir modifié les rôles des adolescentes interrogées. Cela a également eu des répercussions en partie bénéfiques sur la construction de leur identité occupationnelle.

Ainsi, la restriction de participation occupationnelle que constitue le placement en CEF a une influence sur la construction de l'identité occupationnelle en favorisant l'engagement dans des rôles productifs, au détriment parfois des rôles familiaux et amicaux et des rôles liés aux activités de loisirs. La construction d'un projet scolaire et professionnel semble être la priorité du séjour en CEF. Pourtant cet objectif n'est pas toujours atteint et la transition des rôles peut s'avérer difficile à vivre et source d'insatisfaction. De plus, les individus placés ont peu d'autonomie au sein du CEF, ce qui ne paraît pas favoriser la transition entre le statut d'adolescent et celui d'adulte. En outre, cela questionne sur la transition entre le CEF et le milieu ordinaire à la fin du placement, surtout lorsque l'âge de la majorité est atteint et qu'il n'y a plus d'entourage familial. Le milieu fermé peut permettre l'intégration des normes et valeurs de la société du fait d'une participation implicite et explicite au processus de socialisation de l'individu - ici les adolescentes - par les règles institutionnelles et l'identification aux éducateurs comme exemples d'adultes intégrés à la société. Cependant, les individus placés sont séparés de la société par le placement en CEF, ce qui ne favorise pas l'intégration sociale.

Durant notre période de stage, le MOH nous a permis d'analyser nos observations concernant l'environnement occupationnel, les habitudes de vie et les comportements des adolescentes durant les activités. Nous avons ainsi pu observer que l'environnement du CEF ne favorise pas l'autonomie des adolescentes au quotidien par l'inaccessibilité des lieux et matériels favorisant les occupations. De plus, l'environnement social apparaît souvent comme un obstacle à la participation ; notamment dans le CEF au travers des relations conflictuelles entre les individus placés mais également par une socialisation déviante à l'extérieur du CEF évoquée par les adolescentes. Nous avons aussi remarqué des difficultés dans les habiletés occupationnelles, notamment en ce qui concerne les habiletés opératoires, de communication, et d'interaction lors des activités de théâtre. Le MOH nous a également permis, au travers des outils de l'OPHI-II, d'analyser l'histoire des performances occupationnelles des adolescentes placées. Ce qui en ressort est que le placement en CEF est une période de transition des rôles, difficile à vivre pour les adolescentes, favorisée par le caractère fermé de l'environnement occupationnel. Les rôles sociaux décrits avant le placement manquaient généralement d'exigences et nécessitaient rarement en ce sens l'adoption d'habitudes de vie adaptées. Nous avons également remarqué la

carence d'activité signifiante et significative de loisir au sein du CEF, ce qui se traduit par l'ennui exprimé par les adolescentes.

Ainsi, les ergothérapeutes pourraient accompagner les adolescents placés en CEF dans la construction de leur identité occupationnelle à travers plusieurs de leurs compétences. (Ministère du travail, de la solidarité et de la fonction publique & Ministère de la santé et des sports, 2010)

Tout d'abord, par l'évaluation holistique et le diagnostic ergothérapique de la situation de l'adolescent, notamment concernant l'environnement physique et social avant le placement et l'évaluation des habiletés occupationnelles qui peuvent restreindre la participation. Ensuite, le rôle de l'ergothérapeute serait de construire et mettre en place un projet d'intervention en ergothérapie et d'aménagement de l'environnement. Concrètement, la mise à disposition de matériel en libre accès et la mise en place d'activités ayant des objectifs spécifiques relève du rôle de l'ergothérapeute. La mise en œuvre d'activités de rééducation, de réadaptation, de réinsertion et de réhabilitation psychosociale en ergothérapie est une compétence de l'ergothérapeute largement exploitable en CEF. En effet, la création d'activités signifiantes et significatives aurait de nombreux objectifs thérapeutiques tel que la stimulation, rééducation ou compensation des habiletés occupationnelles, notamment psychiques, cognitives et sociales, le développement d'intérêts personnels et l'intégration des normes et valeurs de la société à travers le cadre thérapeutique de l'activité. Le but ultime de l'accompagnement étant alors l'intégration à la société lors de la fin du placement, par la participation occupationnelle autonome.

De plus, l'ergothérapeute possède les compétences nécessaires à l'adoption d'une posture éducative, à la création et au maintien d'une relation thérapeutique avec les adolescents et à la coopération avec les différents acteurs, professionnels ou non, intervenant auprès des individus placés en milieu fermé. Enfin, les ergothérapeutes s'inscrivent dans une démarche d'analyse de leur pratique et de développement de la profession, à travers la remise en question et la recherche scientifique. Cette posture semble particulièrement importante dans l'accompagnement d'une population qui suscite autant de questionnement dans des domaines multiples et complémentaires. C'est alors à travers l'ensemble de ces compétences spécifiques que l'ergothérapie constitue un apport dans l'accompagnement des adolescents placés en CEF dans la construction de leur identité occupationnelle.

5.2 Les limites de l'étude

L'étude que nous avons réalisée en CEF a des limites qu'il convient de développer dans cette partie.

Tout d'abord, les personnes incluses dans l'étude étaient toutes de sexe féminin car le CEF dans lequel elle a été réalisée n'accueille que des adolescentes. Il est cependant envisageable que le placement en CEF ait des répercussions différentes sur la construction de l'identité occupationnelle chez les personnes de sexe masculin, ou chez les adolescentes placées dans des CEF mixtes.

De plus, la taille de l'échantillon ne permet pas une généralisation des résultats à l'ensemble des adolescentes placées en CEF non mixte. De ce fait, notons que nos résultats sont spécifiques à notre terrain de recherche et ne s'étendent pas à l'ensemble du territoire et à l'ensemble des structures telles que les CEF. Le nombre réduit des entretiens est due à des limites institutionnelles et à des contraintes de temps. En effet, les adolescentes sortantes étaient souvent absentes le mercredi et nous avons assisté à beaucoup de départs et d'arrivées d'adolescentes au CEF. Cela a rendu la construction d'une relation de confiance, avec chacune des adolescentes, plus difficile et a compromis la possibilité de certains entretiens.

Ensuite, lors des entretiens les adolescentes n'ont livré au chercheur que ce qu'elles ont accepté de lui confier c'est-à-dire que nous avons fait face au discours convenu qu'il nous a fallu interpréter et analyser scientifiquement. Pour cela, nous avons fait en sorte de mettre en place des stratégies de recherche dans les relations enquêteurs-enquêtées afin de récolter des données empiriques de qualité et notamment en limitant au maximum la construction des discours convenus.

6. Conclusion

Ce mémoire d'initiation à la recherche aborde une pratique de l'ergothérapie qui est encore peu développée en France, l'accompagnement des adolescents ayant commis des actes de délinquance. Nous nous sommes en particulier questionnés sur le processus de construction de l'identité, propre à l'adolescence, dans un milieu fermé. Nous avons alors orienté notre sujet de recherche sur l'apport de l'ergothérapie dans la construction de l'identité occupationnelle de l'adolescent placé en CEF. En effet, d'après les différents paradigmes de l'ergothérapie, l'activité est essentielle pour se construire et être en bonne santé au sens de la définition de l'OMS. Pourtant, un environnement fermé peut restreindre la participation occupationnelle de la personne. Dans le contexte de la transition entre les rôles d'adolescent et d'adulte, la construction de l'identité à travers l'occupation, pour intégrer les normes et valeurs de la société, acquérir de l'autonomie et développer des intérêts personnels semble primordial. Nous nous sommes alors basés sur le MOH pour chercher en quoi la restriction de participation occupationnelle que constitue le placement en CEF influence le développement de l'identité occupationnelle de l'adolescent.

Le travail d'investigation réalisé sur le terrain permet alors d'affirmer, pour les adolescentes ayant participé à la recherche, que le placement en CEF provoque une rupture dans l'histoire occupationnelle en imposant un cadre de vie et en modifiant les rôles sociaux. De plus, le placement prive les adolescentes des activités signifiantes et significatives dans lesquelles elles jouaient leurs rôles sociaux en créant une séparation avec l'entourage. Cela a des répercussions sur l'identité occupationnelle des adolescentes en favorisant l'engagement dans des rôles productifs et la construction d'un projet et en provoquant une rupture avec les rôles déviants qu'elles avaient avant le placement. Cependant, le fonctionnement du CEF ne favorise pas l'autonomie au quotidien, ni l'épanouissement dans des activités signifiantes de loisirs. Ces éléments occupationnels semblent pourtant essentiels dans la construction d'une identité de citoyen autonome.

Les ergothérapeutes pourraient alors avoir un rôle de stimulation des capacités physiques, psychiques et d'interaction à travers des activités de loisirs afin de promouvoir l'autonomie et la participation occupationnelle. Cela pourrait par ailleurs préparer le retour à domicile à la fin du placement. Les activités nécessitant une dynamique de groupe et stimulant la créativité semblent particulièrement appropriées aux besoins de la population concernée. Le cadre thérapeutique de l'activité est alors à la fois support de la relation et de la socialisation à travers l'intégration des normes et valeurs du groupe.

Ce mémoire d'initiation à la recherche dans un domaine original et peu développé s'inscrit dans une démarche de développement de la profession et suscite de nombreuses interrogations. Tout d'abord, la question du partenariat avec les éducateurs et psychologues en milieu fermé auprès d'adolescents ayant commis des actes de délinquance, serait à explorer plus spécifiquement dans un autre travail de recherche. En effet, le rôle propre de l'ergothérapeute et sa complémentarité avec les compétences des autres professionnels intervenant dans ce milieu est encore flou. L'apport de l'ergothérapeute pourrait également être questionné dans d'autres structures accueillant une population d'adolescents ayant commis des actes de délinquance dans un milieu fermé, mais aussi dans un contexte de milieu ouvert. Ensuite, l'ergothérapie étant une profession paramédicale, tout acte de rééducation relève d'une prescription médicale. Alors lorsque les problématiques sont essentiellement sociales, dans quel cadre législatif les ergothérapeutes pourraient-ils s'inscrire ? Enfin, le rôle préventif, primaire ou tertiaire, de l'ergothérapeute est questionné. Nous pouvons nous demander si l'engagement occupationnel dans des activités porteuses de sens, à la fois pour l'individu et pour la société, est un facteur protecteur de l'arrivée dans la délinquance. Et aussi, favoriser l'engagement occupationnel des adolescents ayant commis des actes de délinquance dans des activités signifiantes et significatives peut-il réduire la récurrence ? Tous ces questionnements restent à explorer dans les années à venir dans une perspective d'évolution et de développement de la profession dans le champ social.

7. Références

- A. Jones, R., Burnay, N., & Servais, O. (2000a). Chapitre 2. L'observation participante (p. 30). Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/methodes-de-recherche-en-sciences-humaines--9782804128005-page-45.htm>
- A. Jones, R., Burnay, N., & Servais, O. (2000b). Chapitre 5. L'entretien (p. 31). Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/methodes-de-recherche-en-sciences-humaines--9782804128005-page-137.htm>
- Arditti, J. A., & Parkman, T. (2011). Young Men's Reentry After Incarceration: A Developmental Paradox. *Family Relations*, 60(2), 205-220. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00643.x>
- Baudry, R., & Juchs, J.-P. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses*, 10(1), 155-167. <https://doi.org/10.3917/hyp.061.0155>
- Beaud, S., & Weber, F. (2015). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques* (La Découverte). Paris.
- Bruyn, F. de, Choquet, L.-H., & Thierus, L. (2014). 13. Les « sorties » des mineurs de la délinquance à l'issue d'un séjour en centre éducatif fermé. La Découverte. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-recherches-2012--p-279>
- Caire, J.-M., Morestin, F., & Chabaille, A. (2012). Accompagner la transition épidémiologique. *Gérontologie et société*, 35 / n° 142(3), 41-55.
- Castra, M. (2013). Socialisation. *Sociologie*. Consulté à l'adresse <https://sociologie.revues.org/1992>
- Charaudeau, P. (2010). Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales. *Questions de communication*, (17), 195-222. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.385>
- Chimisanas, G. (2015). 2. Le théâtre comme médiation (p. 32). Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/un-atelier-theatre-en-cmp--9782749247274-page-63.htm>
- Corniquel, C. (2015). Ergothérapie et projet personnalisé des personnes atteintes de démence.
- Coutant, I. (2005). 6. Stigmatisation et délinquance (p. 33). Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/delit-de-jeunesse--9782707143716-page-158.htm>
- Delannoy, A. (2016). Identité(s), consommation et adolescence : proposition d'une échelle de mesure de l'identité sociale de l'adolescente consommatrice. *Question(s) de management*, 14(3), 103. <https://doi.org/10.3917/qdm.163.0103>
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation, What is qualitative research? Problems of epistemology, methodology and theorization. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, (112), 29-42. <https://doi.org/10.3917/geco.112.0029>

Evans Cuellar, A., McReynolds, L. S., & Wasserman, G. A. (2006). A cure for crime: Can mental health treatment diversion reduce crime among youth? *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(1), 197-214. <https://doi.org/10.1002/pam.20162>

Farnworth, L. (2000). Time Use and Leisure Occupations of Young Offenders | *American Journal of Occupational Therapy*. Consulté 2 février 2018, à l'adresse <https://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1868872>

Galvin, D., Wilding, C., & Whiteford, G. (2011). Utopian visions/dystopian realities: Exploring practice and taking action to enable human rights and occupational justice in a hospital context: ENABLING HUMAN RIGHTS AND OCCUPATIONAL JUSTICE. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(5), 378-385. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2011.00967.x>

Goldbeter-Merinfeld, É. (2007). Temps individuels et temps familial aux différents âges de la vie. *Thérapie Familiale*, 28(4), 329. <https://doi.org/10.3917/tf.074.0329>

Kerivel, A., & Danteur, T. (2016). La violence en itep: Stigmates de la violence et violence du stigmate : l'expérience des enfants, des jeunes et de leurs familles. *VST - Vie sociale et traitements*, 130(2), 105-112. <https://doi.org/10.3917/vst.130.0105>

Kronenberg, F., Algado, S. S., & Pollard, N. (2005). *Occupational therapy without borders: learning from the spirit of survivors*. Edinburgh: Churchill Livingstone.

Le Breton, D. (2013). Adolescences en difficulté. *VST - Vie sociale et traitements*, 119(3), 24-30. <https://doi.org/10.3917/vst.119.0024>

Legifrance. (2018). Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante. | Legifrance. Consulté 2 février 2018, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069158>

Lemay, C. (2009). Validation transculturelle de l'Occupational Performance History Interview (version 2.1).

Mauger, G. (2011a). I. La délinquance juvénile : construction d'objet. *Repères*, 9-29.

Mauger, G. (2011b). II. Les théories de la délinquance juvénile. *Repères*, 30-57.

Mauger, G. (2011c). Introduction. *Repères*, 3-8.

Meyer, S. (2007). *Démarches et raisonnements en ergothérapie*. Lausanne: Editions EESP.

Milburn, P. (2009). Épilogue De la justice des enfants au gouvernement de la jeunesse (p. 14). Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/quelle-justice-pour-les-mineurs--9782749210377-page-219.htm>

Ministère de la Justice. (2002). Ordonnance du 2 février 1945. Consulté 3 décembre 2017, à l'adresse <http://www.textes.justice.gouv.fr/textes-fondamentaux-10086/justice-des-mineurs-10088/ordonnance-du-2-fevrier-1945-11029.html>

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE LA SOLIDARITÉ ET DE LA FONCTION PUBLIQUE, & MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SPORTS. Diplôme d'Etat d'Ergothérapeute Référentiel de compétences, 2010/7 Solidarité § Annexe II (2010). Consulté à l'adresse

<http://www.unilim.fr/ilfomer/files/2012/03/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-de-comp%C3%A9tences-DEE.pdf>

Morel-Bracq, M. C. (2009). *Modèles conceptuels en ergothérapie: introduction aux concepts fondamentaux*. Marseille: Solal.

Nguimfack, L. (2016). Comment a évolué la prise en charge thérapeutique des jeunes délinquants dans les recherches en sciences sociales ? État de la question, How has therapeutic care management evolved for young offenders in social sciences research? The current position. *L'information psychiatrique, me* 92(3), 219-230.

OMS. (1946). OMS | Constitution de l'OMS: ses principes. Consulté 26 septembre 2017, à l'adresse <http://www.who.int/about/mission/fr/>

Parkinson, S., Forsyth, K., Kielhofner, G., & Mignet, G. (2017). *MOHOST: outil d'évaluation de la participation occupationnelle*.

Paul-Ward, A. (2008). INTERSECTING DISCIPLINARY FRAMEWORKS TO IMPROVE FOSTER CARE TRANSITIONS. *Practicing Anthropology*, 30(3), 15-19.

Rui, S. (2014). Statut. *Sociologie*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/sociologie/2478>

Townsend, E., & A. Wilcock, A. (2004). Occupational justice and Client-Centred Practice: A Dialogue in Progress. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 71(2), 75-87. <https://doi.org/10.1177/000841740407100203>

UNAF. (2008). Réforme de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante : l'UNAF auditionnée. Consulté 3 décembre 2017, à l'adresse <http://www.unaf.fr/spip.php?article7204>

Université de Laval. (2008). Schéma du MOH. Consulté 9 janvier 2018, à l'adresse <http://www.fmed.ulaval.ca/crmoh/index.php?id=109>

Vanhalst, J. (2013). Les Centres éducatifs fermés : un espace du possible. *VST - Vie sociale et traitements*, 119(3), 99. <https://doi.org/10.3917/vst.119.0099>

World Federation of Occupational Therapists. (2010). Position Statement on Human Rights. Consulté à l'adresse http://www.wfot.org/wfot2010/docs/WI_04_Elizabeth%20Townsend.pdf

8. Liste des annexes

I.	Extrait de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante.....	I
II.	Trame des séances de théâtre en CEF.....	III
III.	Guide d'entretien de l'OPHI-II (modifié).....	VII
IV.	Echelles de cotation de l'OPHI-II.....	X
V.	Grilles d'observations complétées.....	XX
VI.	Echelles de l'OPHI-II complétées après les entretiens.....	LII

I. Extrait de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante

Le 2 février 2018

Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante.

Version consolidée au 2 février 2018

Le Gouvernement provisoire de la République française,

Sur le rapport du garde des sceaux, ministre de la justice,

Vu l'ordonnance du 3 juin 1943, portant institution du Comité français de la libération nationale, ensemble les ordonnances des 3 juin et 4 septembre 1944 ;

Le comité juridique entendu,

Chapitre Ier : Dispositions générales.

Article 1

Modifié par LOI n°2016-1547 du 18 novembre 2016 - art. 29

Les mineurs auxquels est imputée une infraction qualifiée crime ou délit ne seront pas déférés aux juridictions pénales de droit commun, et ne seront justiciables que des tribunaux pour enfants ou des cours d'assises des mineurs.

Ceux auxquels est imputée une contravention de police de cinquième classe sont déférés aux juridictions pour enfants dans les conditions prévues à l'article 20-1.

NOTA :

Conformément à l'article 29 III de la loi n° 2016-1547 du 18 novembre 2016, les présentes dispositions entrent en vigueur le premier jour du deuxième mois suivant la publication de la présente loi. Tous les mineurs renvoyés à cette date devant le tribunal correctionnel pour mineurs sont de plein droit renvoyés devant le tribunal pour enfants et tous les majeurs renvoyés à cette date devant le tribunal correctionnel pour mineurs sont de plein droit renvoyés devant le tribunal correctionnel, sans qu'il y ait lieu de renouveler les actes, formalités et jugements régulièrement intervenus avant cette date, à l'exception des convocations et citations données aux parties et aux témoins qui n'ont pas été suivies d'une comparution devant la juridiction supprimée. Lorsque le renvoi est décidé par une juridiction de jugement ou d'instruction au jour de la publication de la présente loi ou postérieurement, les mineurs relevant de la compétence du tribunal correctionnel pour mineurs en application de l'ordonnance n° 45-174 du 2 février

1945 relative à l'enfance délinquante, dans sa rédaction antérieure à la présente loi, relèvent de la compétence du tribunal pour enfants et doivent être renvoyés devant ce dernier.

Article 2

Modifié par LOI n°2016-1547 du 18 novembre 2016 - art. 29

Le tribunal pour enfants et la Cour d'assises des mineurs prononceront, suivant les cas, les mesures de protection, d'assistance, de surveillance et d'éducation qui sembleront appropriées.

Ils pourront cependant, lorsque les circonstances et la personnalité des mineurs l'exigent, soit prononcer une sanction éducative à l'encontre des mineurs de dix à dix-huit ans, conformément aux dispositions de l'article 15-1, soit prononcer une peine à l'encontre des mineurs de treize à dix-huit ans en tenant compte de l'atténuation de leur responsabilité pénale, conformément aux dispositions des articles 20-2 à 20-9. Dans ce second cas, s'il est prononcé une peine d'amende, de travail d'intérêt général ou d'emprisonnement avec sursis, ils pourront également prononcer une sanction éducative.

Le tribunal pour enfants ne peut prononcer une peine d'emprisonnement, avec ou sans sursis, qu'après avoir spécialement motivé le choix de cette peine.

Lorsqu'il prononce une condamnation pénale, le tribunal pour enfants peut, en outre, si la personnalité du mineur le justifie, prononcer l'une des mesures éducatives mentionnées aux articles 12-1, 16, 16 bis et 16 ter et au chapitre IV en conformité avec les modalités d'application définies aux mêmes articles ; dans les mêmes conditions, la cour d'assises des mineurs peut prononcer une condamnation pénale et des mesures éducatives selon les modalités prévues au dernier alinéa de l'article 20.

Dans tous les cas, lorsqu'une juridiction spécialisée pour mineurs prononce l'une des mesures mentionnées aux articles 15, 16 et 28, elle peut, en outre, placer le mineur, jusqu'à un âge qui ne peut excéder celui de la majorité, sous le régime de la liberté surveillée.

[...]

(Legifrance, 2018)

II. Trame des séances de théâtre en CEF

Cadre thérapeutique :

Temps : 6 séances d'environ 1h, 1 séance par semaine, le mercredi (il y avait 8 séances prévues mais 2 ont dû être annulées pour des raisons institutionnelles).

Salle : salle commune du CEF. Les chaises sont poussées pour libérer de l'espace. La salle est lumineuse et garantit l'intimité. Plusieurs espaces sont définis : espace de chaises pour être spectateur et pour les temps de parole et espace de « scène ».

Intervenants : 2 (1 éducateur du CEF et 1 stagiaire ergo)

Finalité : obtenir des entretiens individuels et observation participante

Objectifs : favoriser la confiance en soi, améliorer les compétences de communication et les compétences relationnelles

But pour les participantes : être capable d'improviser une scénette de quelques minutes (2-5 minutes) par groupe de 2 ou 3

Déroulement : Présentation de la stagiaire ergo, de l'atelier et des jeunes (1^{ère} séance) (environ 5 minutes). Présentation de la séance (environ 2 minutes). Echauffement du corps et de la voix (10 minutes). Exercices spécifiques en fonction des objectifs de la séance (10 minutes). Exercice d'improvisation (20 minutes). Temps de verbalisation (courts entre chaque exercice et 5 minutes en fin de séance). La dernière séance un temps supplémentaire pour dire au revoir et demander ce qui a plus ou moins plu pendant les séances. Les temps ont été ajustés en fonction de la réceptivité des participantes et des besoins ressentis lors de la séance.

Règles : respect des autres participants et des thérapeutes. Confidentialité (ce qui se passe dans le groupe théâtre reste dans le groupe théâtre).

Justification de l'activité :

Au vu des objectifs, il fallait trouver une activité médiatrice à but de socialisation et de réinsertion sociale. Pour cela, il fallait une activité qui permette de favoriser des échanges, de travailler le langage oral et corporel, de prendre conscience de sa singularité et de la singularité d'autrui, de canaliser les plus agitées et de désinhiber les plus réservées. De plus l'activité ne devait pas demander de matériel spécifique. C'est pourquoi la pratique d'un atelier de théâtre semble être tout indiquée dans le cadre d'une thérapie ergothérapeutique, pour des adolescentes en Centre Educatifs Fermé.

Les séances :

Echauffement : Echauffement des articulations de la tête jusqu'aux pieds. Marcher dans la salle, dans toutes les directions sans se gêner pour s'approprier l'espace. Induire des accélérations et ralentissements. Induire des règles (ex : s'asseoir quand on tape dans les mains). S'étirer pour prendre conscience de son corps dans l'espace. Grimaces pour réveiller les muscles de la mâchoire. Exercer la voix autour d'exercices de diction (ex : ton thé t'a-t-il ôté ta toue).

Séance 1 : parler en public, confiance en soi

Exercice spécifique :

- Tirage au sort d'une émotion (ex : peur, tristesse, joie, colère, ennui, dégoût). Se présenter (Prénom, âge, plat préféré et couleur préférée) avec l'émotion tirée au sort.
- Deux personnes face à face se racontent leur journée simultanément : travail de l'attention, de la confiance en soi

Exercice d'improvisation : séparer les participantes en 2 groupes, 1 intervenant dans chaque groupe. On donne un lieu, une personnalité et des buts à chaque personnage, chaque groupe invente puis joue une scénette qui lie tous les personnages. Chaque participante doit dire au moins une phrase (temps de préparation assez long, scène de 2-5 minutes).

Séance 2 : dynamique de groupe

Exercice spécifique :

- En cercle, on se rapproche, on donne les mains de manière anarchique aux personnes en face, puis on tente de démêler (besoin de collaboration pour réussir)
- Assis en cercle, taper dans les mains à droite ou à gauche, la personne suivante dans cette direction fait passer le clap. Il faut aller le plus vite possible sans se tromper. Développe l'attention à l'autre

Exercice d'improvisation : groupes de trois, les intervenants donnent à chacune un personnage avec : nom, âge, passion dans la vie, métier. Chaque groupe créé une histoire mettant en lien tous les personnages, puis la joue. Tous les personnages doivent avoir à peu près le même temps de parole.

Séance 3 : le corps dans l'espace et l'expression corporelle, le personnage

Exercices spécifiques :

- Un ou deux participantes sortent. Construction d'un tableaux vivant (mimes) de

situation de vie quotidienne. Les deux participantes rentrent et tentent de deviner ce qu'il se passe. Répétition de l'exercice avec un autre binôme et une nouvelle situation à chaque fois.

- L'architecture des corps. Il s'agit de construire un tableau en perpétuelle évolution. La première personne prend une position, une deuxième la rejoint et se place, puis une troisième etc. Lorsque tout le monde est en place la première personne bouge et change de position. L'idée est que les changements de positions soient fluides, silencieux et que tout l'espace soit investi.

Exercice d'improvisation : inventer une histoire à partir d'un contexte et de déplacements imposés. (Exemple : le personnage 1 entre en premier par la gauche, le 2 et le 3 rentrent ensemble un petit moment après lui par la droite, puis le personnage 2 ressort par la droite et enfin après un petit moment les personnages 1 et 3 ressortent par la gauche). Pour cet exercice, deux espaces « coulisses » devront être matérialisés. Au début de l'exercice les participantes devront noter plusieurs indications sur leur personnage (âge, sexe, trait de caractère ou humeur du jour). Après leur représentation, le « public » devra tenter de deviner pour chaque personnage les critères indiqués.

Séance 4 : intonation

Exercices spécifiques :

- Les bulles. Toutes les participantes sont réparties dans la salle. Quand l'une est désignée elle dit une phrase (« je m'appelle... ») d'abord en chuchotant, puis en parlant pour atteindre les participantes les plus proches, de plus en plus fort pour atteindre les participantes les plus loin, puis une dernière fois comme pour parler à quelqu'un en dehors de la salle.
- Exercice de répétition d'une phrase avec une émotion différente à chaque fois, réguler la voix en fonction de l'émotion.

Exercice d'improvisation : par groupes de trois, une situation donnée et trois personnages avec des voix particulières (ex : un personnage commande un café en chuchotant, le deuxième refuse de le lui servir en parlant fort, un extra-terrestre avec une voix robotique entre), le groupe doit alors inventer la suite de l'histoire et présenter la scénette (temps de préparation assez long, 5 minutes de passage). Les thérapeutes aident les différents groupes mais ne font pas partie de l'improvisation.

Séance 5 : Communication non verbale : expressions corporelles et mimiques

Exercice spécifique :

- Chaque personne choisit une émotion puis la mime. Tout le monde tente de deviner l'émotion.

Exercice d'improvisation : diviser le groupe en deux (un intervenant dans chaque équipe). Chaque équipe invente puis joue une scénette en mime. L'histoire est entièrement libre mais doit être construite (début avec but, péripéties, fin). Le groupe qui regarde essaie d'expliquer l'histoire à la fin, puis le groupe qui joue raconte ce qu'ils ont voulu mimer.

Travail sur un texte : texte du clochard. Choix des rôles, mise en scène.

Séance 6 : improvisation

Exercices spécifiques :

- Tous en cercle. Participantes doivent traverser le cercle. D'abord seulement si elles sont seules, puis seulement si elles sont deux, puis trois. Si les conditions ne sont pas remplies, elles font demi-tour.
- Joute verbale. Sans préparation, désignation de binômes, l'un doit défendre une cause et l'autre une autre (ex : balaie ou aspirateur, cinéma ou télévision, mer ou montagne...). Elles doivent se mettre en scène pendant au moins 3 minutes en tout.

Improvisation : par groupe de 2 ou 3, une situation est donnée, le groupe essaie de mettre en scène sans temps de préparation (exemple : A essaie de draguer B, B n'est pas intéressé, C est jaloux. Ou bien A tente de vendre un objet à B, B est prêt à l'acheter, C essaie de lui expliquer que c'est une arnaque).

III. Guide d'entretien de l'OPHI-II (modifié)

Routine quotidienne :

Peux-tu me décrire une journée ordinaire de semaine ?

- Est-ce différent du week-end ?
- Est-ce que cette routine te convient ?
- Qu'est qui te plaît/ déplaît dans cette routine ?

Décris-moi une bonne et une mauvaise journée.

Qu'est-ce qui est le plus important dans ta routine ?

Quelles sont les activités essentielles dont tu ne peux pas te charger actuellement ?

Avais-tu une autre routine quotidienne avant ton entrée en CEF ?

Qu'est-ce que tu aimerais changer au niveau de ta routine actuelle ?

As-tu des loisirs ?

Quels loisirs faisaient partie de ta routine avant ton arrivée au CEF ?

Qu'est-ce qui ne doit surtout pas changer dans ta routine aujourd'hui, qu'est-ce qui te tient réellement à cœur dans ta routine aujourd'hui ?

Rôles :

Peux-tu me parler un peu de toi ?

- As-tu un stage en ce moment ? Quelle formation suis-tu ? As-tu une activité bénévole ?
- Etais-tu en charge d'un enfant, d'un frère/ d'une sœur, d'un parent, d'un compagnon... avant d'arriver au CEF ?

As-tu travaillé par le passé ?

Pourquoi as-tu choisi ce type d'étude ?

En quoi consiste ton stage/ ta formation ?

Pour quelle raison principale le fais-tu ?

Assumais-tu des rôles en tant qu'ami, bénévole, participant régulier à une activité avant l'arrivée en CEF ? Et maintenant ?

Avais-tu des rôles à tenir lorsque tu étais chez toi ou lors de ton précédent placement ?

Fais-tu partie d'une association/ d'une organisation religieuse ?

As-tu des activités de prédilection ?

- Peux-tu m'en dire un peu plus ?

- Quel genre d'activités pratiques-tu ?
- Comment as-tu commencé ?
- Pourquoi fais-tu cette activité ?
- Est-ce uniquement pour ton plaisir ou pour d'autres raisons ?

Environnement occupationnel :

Peux-tu me parler un peu ton logement/ environnement avant le CEF ?

- C'était quel type de logement ?
- Que penses-tu de ton logement avant le CEF ? Et le CEF ?
- Disposes-tu de tout ce qui est nécessaire pour ce que tu veux faire ici ?
- T'arrive-t-il de t'ennuyer ?
- Penses-tu être stimulé par l'environnement du CEF ? Et dans ton environnement avant le placement en CEF ?

Quelles sont tes tâches/ responsabilités dans ta famille ?

Avant le CEF, avec qui vivais-tu ?

- Quelles activités effectuais-tu avec cet/ces personne(s)

Quand tu as besoin d'aide pour quelque chose, peux-tu compter sur le soutien de quelqu'un ?

Sur qui ?

- Peux-tu me donner un exemple ?

Loisirs :

Comment passes-tu ton temps libre le plus souvent ?

Que fais-tu pour ton plaisir ? Quelle est ton activité principale pour te détendre et t'amuser ?

Où le fais-tu ?

Avec qui partages-tu tes loisirs ?

Rôle principal productif (étude et stage) :

Peux-tu me parler de ton environnement de travail (de stage, de formation) ?

- Que penses-tu de ton environnement de travail ?
- Quelles sont tes tâches principales ?
- T'arrive-t-il d'être stressée ?
- Quels sont tes rapports avec tes collègues (les autres adolescentes, les lycéennes, les collègues de stage)

- Est-ce qu'il y a quelqu'un qui rend ton travail plus difficile ou stressant ?
- Quand tu as besoin d'aide pour quelque chose, peux-tu compter sur le soutien de tes collègues ?

Activités/ choix occupationnels :

Es-tu en mesure de réaliser les activités qui comptent pour toi ?

Quelle a été pour toi la pire période de ta vie ?

- Peux-tu me parler de cette période ?
- En quoi cette période était-elle si mauvaise ?

Qu'est-ce que tu considères comme le plus grand échec de ta vie jusqu'à maintenant ?

Quelle a été pour toi la meilleure période de ta vie ?

- Peux-tu me parler de cette période ?
- En quoi était-ce une si bonne période ?

Si tu pouvais contrôler l'avenir, que ferais-tu ?

- Qu'est-ce que tu aimerais vraiment faire ?

(Corniquel, 2015, sect. Annexe 2)

IV. Echelles de cotation de l'OPHI-II

Échelle d'identité occupationnelle

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires de l'évaluateur
A des buts et des projets personnels	4	<input type="checkbox"/> Ses buts/ses projets personnels représentent un défi/s'accroissent/exigent un effort. <input type="checkbox"/> Se sent stimulé/enthousiaste face à ses buts futurs/ses projets personnels.	
	3	<input type="checkbox"/> Ses buts/ses projets personnels conviennent à ses forces/ses limites. <input type="checkbox"/> Aspiration suffisante face à l'avenir pour surmonter ses doutes/relever les défis. <input type="checkbox"/> Motivé à travailler à ses buts/ses projets personnels.	
	2	<input type="checkbox"/> Ses buts/ses projets souhaités sous/sur estime ses aptitudes. <input type="checkbox"/> Peu motivé à travailler sur ses buts/ses projets personnels. <input type="checkbox"/> Difficulté à réfléchir à ses buts/ses projets personnels/son avenir. <input type="checkbox"/> Investissement/enthousiasme/motivation limité.	
	1	<input type="checkbox"/> Ne peut pas identifier de buts/de projets personnels. <input type="checkbox"/> Ses buts personnels/ses projets souhaités sont inatteignables compte tenu de ses aptitudes. <input type="checkbox"/> Ses buts n'ont peu ou pas de liens avec ses forces/ses limites. <input type="checkbox"/> Manque d'investissement ou de motivation par rapport à l'avenir. <input type="checkbox"/> N'est pas motivé en raison de buts/de projets personnels contradictoires/démesurés.	
Détermine un style de vie occupationnel souhaité	4	<input type="checkbox"/> Extrêmement investi dans un style de vie spécifique. <input type="checkbox"/> Convictions profondes sur la façon de vivre. <input type="checkbox"/> Détermine un style de vie préféré. <input type="checkbox"/> Détermine une ou plusieurs occupations très significatives. <input type="checkbox"/> Idée claire de ses priorités pour gérer/occuper son temps.	
	3	<input type="checkbox"/> Détermine un style de vie souhaité avec quelques craintes/quelques insatisfactions. <input type="checkbox"/> Idée adéquate de ses priorités pour gérer/occuper son temps. <input type="checkbox"/> Détermine une ou plusieurs occupations qui sont quelque peu importantes/quelque peu significatives. <input type="checkbox"/> Généralement satisfait de son style de vie occupationnel actuel.	
	2	<input type="checkbox"/> Difficultés à déterminer un style de vie occupationnel souhaité. <input type="checkbox"/> Doutes/insatisfactions majeurs par rapport au style de vie occupationnel choisi. <input type="checkbox"/> Difficulté à déterminer comment gérer/occuper son temps. <input type="checkbox"/> Difficulté à déterminer des occupations significatives/perte d'enthousiasme envers celles-ci.	
	1	<input type="checkbox"/> Extrêmement malheureux de son style de vie/de sa routine. <input type="checkbox"/> Ne peut pas déterminer un style de vie futur significatif. <input type="checkbox"/> Ne peut pas déterminer des occupations stimulantes/satisfaisantes. <input type="checkbox"/> Ne peut pas envisager comment gérer/occuper son temps.	
S'attend à réussir	4	<input type="checkbox"/> Extrêmement confiant de surmonter les obstacles/les limites/les échecs. <input type="checkbox"/> Envisage favorablement les défis. <input type="checkbox"/> Forte confiance en son efficacité personnelle. <input type="checkbox"/> Se sent en contrôle de la direction que prend sa vie. <input type="checkbox"/> Accepte les circonstances indépendantes de sa volonté sans découragement.	
	3	<input type="checkbox"/> Reste suffisamment confiant de surmonter les obstacles/les limites/les échecs. <input type="checkbox"/> Envisage les défis avec espoir de succès. <input type="checkbox"/> S'attend à du succès dans plusieurs domaines. <input type="checkbox"/> Confiance adéquate en son efficacité personnelle.	
	2	<input type="checkbox"/> doute de son aptitude à se maîtriser/à affronter les obstacles/les limites/les échecs. <input type="checkbox"/> Se sent incertain de ses chances de succès. <input type="checkbox"/> Difficulté à demeurer confiant de surmonter les obstacles/les limites/les échecs. <input type="checkbox"/> Facilement découragé devant des défis.	
	1	<input type="checkbox"/> Vision pessimiste de son potentiel de rendement. <input type="checkbox"/> Se sent impuissant. <input type="checkbox"/> Se sent incapable de se maîtriser. <input type="checkbox"/> Se sent impuissant à influencer les résultats. <input type="checkbox"/> Démissionne devant les obstacles/les limites/les échecs.	

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires de l'évaluateur
Accepte la responsabilité	4	<input type="checkbox"/> Accepte une responsabilité raisonnable pour ses actions. <input type="checkbox"/> Recherche/utilise la rétroaction pour s'améliorer.	
	3	<input type="checkbox"/> Accepte la responsabilité de la plupart de ses actions. <input type="checkbox"/> Ne se blâme pas/ne se critique pas démesurément. <input type="checkbox"/> Peut utiliser la rétroaction pour modifier ses stratégies.	
	2	<input type="checkbox"/> Tendance à éviter d'accepter la responsabilité de ses actions. <input type="checkbox"/> Blâme les autres/les circonstances pour ses échecs. <input type="checkbox"/> S'autocritique trop. <input type="checkbox"/> Tendance à nier/à être accablé par la rétroaction.	
	1	<input type="checkbox"/> Accepte peu/n'accepte pas la responsabilité de ses échecs. <input type="checkbox"/> Se déprécie constamment. <input type="checkbox"/> Évite la rétroaction/ne peut pas l'utiliser efficacement. <input type="checkbox"/> Utilise constamment les autres/les circonstances pour éviter ses responsabilités.	
Évalue ses aptitudes et ses limites	4	<input type="checkbox"/> Reconnaît/accepte volontiers ses limites tout en mettant l'accent sur ses points forts. <input type="checkbox"/> Reconnaît volontiers comment ses aptitudes peuvent compenser ses limites. <input type="checkbox"/> Évalue de façon réaliste ses aptitudes à choisir une occupation/à faire des efforts.	
	3	<input type="checkbox"/> Se reconnaît des limites. <input type="checkbox"/> Tendance raisonnable à surestimer/sous-estimer ses aptitudes. <input type="checkbox"/> Connaissance suffisante de ses aptitudes/ses limites à choisir une occupation appropriée/à faire des efforts.	
	2	<input type="checkbox"/> Sous-estime/surestime ses aptitudes, ce qui le conduit à des occupations inappropriées. <input type="checkbox"/> Difficulté à reconnaître ses limites/à les compenser par ses aptitudes.	
	1	<input type="checkbox"/> Ne réussit pas à estimer ses aptitudes de façon réaliste. <input type="checkbox"/> Difficulté à reconnaître ses limites/à les compenser par ses aptitudes.	
S'investit et a des valeurs	4	<input type="checkbox"/> A une échelle de valeurs forte qui détermine/guide ses choix. <input type="checkbox"/> Ses investissements lui donnent des buts précis/une direction à sa vie. <input type="checkbox"/> A des principes clairs qui engendrent une bonne perception de soi.	
	3	<input type="checkbox"/> Identifie quelques valeurs qui influencent ses choix occupationnels. <input type="checkbox"/> Investissement adéquat par rapport à ses buts et à la direction de sa vie. <input type="checkbox"/> A une éthique personnelle qui favorise une perception de soi adéquate.	
	2	<input type="checkbox"/> Valeurs conflictuelles limitent ses choix occupationnels. <input type="checkbox"/> Est incertain de ses buts et de la direction de sa vie. <input type="checkbox"/> Possède des valeurs non partagées par ses groupes sociaux/la société.	
	1	<input type="checkbox"/> Manque d'investissements et de choix occupationnels ou s'en détache. <input type="checkbox"/> N'arrive pas à s'investir/à trouver des buts précis et une direction à sa vie. <input type="checkbox"/> Ne peut pas s'identifier à des groupes sociaux/des valeurs de société. <input type="checkbox"/> A des valeurs déviantes/en désaccord avec les groupes sociaux/la société.	
Se reconnaît une identité et des obligations	4	<input type="checkbox"/> Se voit dans une gamme de rôles. <input type="checkbox"/> Possède un fort sentiment d'identité inhérent à ses rôles. <input type="checkbox"/> Fortement investi dans ses rôles.	
	3	<input type="checkbox"/> Se voit dans un ou plusieurs rôles. <input type="checkbox"/> Retire une identité adéquate de ses rôles. <input type="checkbox"/> Investi dans ses rôles.	
	2	<input type="checkbox"/> Difficulté à se voir dans un ou plusieurs rôles. <input type="checkbox"/> Très peu investi dans ses rôles. <input type="checkbox"/> Difficulté à identifier les responsabilités inhérentes à des rôles bien que ceux-ci soient désirés. <input type="checkbox"/> Retire une faible identité de ses rôles.	
	1	<input type="checkbox"/> Ne s'identifie à aucun rôle occupationnel. <input type="checkbox"/> S'identifie à un rôle déviant. <input type="checkbox"/> Manque d'investissement dans ses rôles.	

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires de l'évaluateur
A des intérêts	4	<input type="checkbox"/> Fortement attiré par une ou plusieurs activités occupationnelles qui motivent ses choix. <input type="checkbox"/> Ses intérêts augmentent ses aptitudes/ses possibilités.	
	3	<input type="checkbox"/> Intérêt adéquat pour guider ses choix. <input type="checkbox"/> Attiré par des occupations qui correspondent à ses aptitudes/ses possibilités.	
	2	<input type="checkbox"/> Difficulté à identifier des intérêts. <input type="checkbox"/> Attirance limitée envers des occupations correspondant à ses aptitudes. <input type="checkbox"/> Intérêts ne correspondent pas bien à ses habiletés/ses possibilités.	
	1	<input type="checkbox"/> Incapable d'identifier des intérêts. <input type="checkbox"/> Ses intérêts n'ont aucun lien avec ses habiletés/ses possibilités d'engagement.	
Se sentait efficace (passé)	4	<input type="checkbox"/> Fort sens de responsabilité personnelle. <input type="checkbox"/> S'attendait à du succès dans les situations comportant un défi.	
	3	<input type="checkbox"/> Se sentait à la hauteur des responsabilités qui lui étaient confiées. <input type="checkbox"/> Avait des espoirs de succès devant des situations comportant un défi.	
	2	<input type="checkbox"/> Se sentait incompetent face aux responsabilités qui lui étaient confiées. <input type="checkbox"/> Se décourageait devant une situation comportant un défi.	
	1	<input type="checkbox"/> Manquait de sens des responsabilités. <input type="checkbox"/> Se sentait désespéré.	
Trouvait un sens et une satisfaction dans son style de vie (passé)	4	<input type="checkbox"/> Était extrêmement heureux de ses styles de vie antérieurs. <input type="checkbox"/> Trouvait une forte satisfaction/un fort sens à la vie. <input type="checkbox"/> Avait une forte identité occupationnelle.	
	3	<input type="checkbox"/> Était généralement satisfait de ses rôles de vie, mais voulait faire des changements. <input type="checkbox"/> A eu un certain nombre d'expériences occupationnelles significatives/satisfaisantes.	
	2	<input type="checkbox"/> Était quelque peu insatisfait de ses rôles de vie. <input type="checkbox"/> Avait certaines difficultés à identifier des intérêts. <input type="checkbox"/> Avait de la difficulté à trouver satisfaction/un sens à la vie.	
	1	<input type="checkbox"/> Était extrêmement insatisfait de son style de vie/de ses rôles de vie. <input type="checkbox"/> Était incapable d'identifier des intérêts. <input type="checkbox"/> Était incapable de trouver un sens à la vie.	
Faisait des choix occupationnels (passé)	4	<input type="checkbox"/> S'est investi dans une histoire de vie significative/a été stimulé par celle-ci. <input type="checkbox"/> Faisait d'excellents choix occupationnels afin de poursuivre son histoire de vie. <input type="checkbox"/> Ses choix occupationnels passés étaient réalisables.	
	3	<input type="checkbox"/> Était adéquatement motivé par une histoire de vie significative. <input type="checkbox"/> Faisait des choix occupationnels adéquats afin de poursuivre son histoire de vie.	
	2	<input type="checkbox"/> Avait de la difficulté à déterminer une histoire de vie/à s'investir dans celle-ci. <input type="checkbox"/> Faisait des choix occupationnels qui interféraient avec la poursuite de son histoire de vie. <input type="checkbox"/> Son histoire de vie a abouti à des choix occupationnels négatifs.	
	1	<input type="checkbox"/> Son histoire de vie n'était pas motivante (ex. : tragique, se percevait comme une victime). <input type="checkbox"/> Était incapable d'envisager une histoire de vie. <input type="checkbox"/> Évita de faire des choix occupationnels/faisait des choix occupationnels très pauvres.	

Échelle de compétence occupationnelle

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires de l'évaluateur
Maintient un style de vie satisfaisant	4	<input type="checkbox"/> Participation à un éventail complet de rôles/de projets personnels d'habitudes qui lui procurent une expérience de vie/une identité bénéfique. <input type="checkbox"/> Style de vie directement lié à des valeurs/des buts importants. <input type="checkbox"/> Sa vie est remplie par une variété de rôles occupationnels/de projets personnels <input type="checkbox"/> Son style de vie donne une forte impression de direction/de signification.	
	3	<input type="checkbox"/> Participation à une variété de rôles/de projets personnels qui lui procurent une identité/de la satisfaction. <input type="checkbox"/> Son style de vie permet l'expression de valeurs/de buts importants. <input type="checkbox"/> En général, bon équilibre des rôles/des projets personnels pour remplir son espace de vie. <input type="checkbox"/> Son style de vie dégage généralement une impression de direction/de signification.	
	2	<input type="checkbox"/> Difficulté à maintenir/à remplir une gamme de rôles/de projets personnels/d'activités. <input type="checkbox"/> Difficultés à remplir son espace de vie avec des rôles/des projets personnels/des activités adéquats. <input type="checkbox"/> Style de vie stressant avec trop d'exigences/de priorités. <input type="checkbox"/> Son style de vie manque de direction/de signification. <input type="checkbox"/> Incohérence/conflits entre les rôles/les projets personnels/les responsabilités.	
	1	<input type="checkbox"/> Submergé par les responsabilités liées aux rôles/aux projets personnels. <input type="checkbox"/> Échecs constants dans les rôles/les projets personnels. <input type="checkbox"/> Manque important de rôles/de projets personnels/de responsabilités pour meubler son style de vie. <input type="checkbox"/> Style de vie ne dénote aucune direction/signification.	
Satisfait les attentes liées à ses rôles	4	<input type="checkbox"/> Excelle à s'acquitter de ses obligations à travers tous ses rôles. <input type="checkbox"/> Les obligations/les exigences reliées à ses rôles sont congruentes avec un style de vie très productif.	
	3	<input type="checkbox"/> Rencontre généralement les obligations reliées à plusieurs rôles. <input type="checkbox"/> Obligations/exigences reliées aux rôles généralement suffisantes pour maintenir un parcours soutenu de réalisation.	
	2	<input type="checkbox"/> Difficultés occasionnelles/croissantes à satisfaire les attentes liées à ses rôles (en raison d'exigences excessives/d'aptitudes diminuées). <input type="checkbox"/> Trop peu d'obligations pour maintenir un parcours soutenu de réalisation.	
	1	<input type="checkbox"/> Incapable de répondre aux exigences reliées à ses principaux rôles de vie. <input type="checkbox"/> A complètement perdu ses principaux rôles de vie à cause d'incapacités. <input type="checkbox"/> Exigences liées à ses rôles négligeables/absentes et peu de possibilités d'accomplissement	
Travaille pour atteindre ses buts	4	<input type="checkbox"/> Maintient des efforts soutenus et fructueux pour atteindre ses buts personnels. <input type="checkbox"/> Atteint régulièrement/dépasse ses buts. <input type="checkbox"/> Anticipe comment et quand redéfinir ses buts pour une productivité/une satisfaction optimale.	
	3	<input type="checkbox"/> Soutient régulièrement des efforts pour atteindre ses buts. <input type="checkbox"/> Atteint complètement/presque la plupart de ses buts. <input type="checkbox"/> Capable de réorienter ses buts/ses efforts quand les circonstances le dictent.	
	2	<input type="checkbox"/> La maladie a causé l'interruption intermittente/partielle de l'accomplissement de ses buts. <input type="checkbox"/> Perd occasionnellement de vue ses buts/s'investit de façon inconstante dans ceux-ci. <input type="checkbox"/> La maladie a un impact significatif sur ses buts. <input type="checkbox"/> Fait des progrès irréguliers dans l'atteinte de ses buts. <input type="checkbox"/> Persévère quelquefois dans l'atteinte de buts inaccessibles.	
	1	<input type="checkbox"/> La maladie/le traumatisme ont invalidé ses buts. <input type="checkbox"/> Ne peut pas rester centré sur ses buts/soutenir des efforts pour atteindre ses buts au fil du temps <input type="checkbox"/> Abandonne ses buts. <input type="checkbox"/> Lutte pour atteindre des buts inaccessibles, se mettant en situation d'échec constant	

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires de l'évaluateur
Atteint ses normes personnelles de rendement	4	<input type="checkbox"/> Atteint un niveau de rendement compatible avec des aspirations/des attentes personnelles élevées	
	3	<input type="checkbox"/> En raison de normes excessives...	} ... atteint un niveau de rendement qui répond généralement aux attentes.
		<input type="checkbox"/> En raison de certaines limitations de ses aptitudes...	
	2	<input type="checkbox"/> En raison d'attentes personnelles excessives...	} ... l'écart constant entre ses réalisations et ses normes le font douter de lui-même.
<input type="checkbox"/> En raison de limites importantes/de capacités diminuées...			
1	<input type="checkbox"/> Difficultés persistantes à atteindre des aspirations personnelles complètement irréalistes. <input type="checkbox"/> Perte importante de ses capacités qui l'empêche d'atteindre ses normes de rendement.		
Organise son temps pour s'acquitter de ses responsabilités	4	<input type="checkbox"/> A une routine bien organisée qui lui permet de s'acquitter rapidement de ses responsabilités/ses buts. <input type="checkbox"/> Modifie volontiers sa routine pour faire face aux changements de responsabilités/de circonstances de façon créative. <input type="checkbox"/> Routine démontre de très bonnes stratégies d'adaptation.	
	3	<input type="checkbox"/> Routine compatible avec l'accomplissement de la plupart de ses responsabilités/ses buts. <input type="checkbox"/> Généralement capable de modifier sa routine quand les responsabilités/les circonstances changent.	
		<input type="checkbox"/> Routine démontre généralement de bonnes stratégies d'adaptation.	
	2	<input type="checkbox"/> Difficultés importantes dans l'organisation de sa routine pour s'acquitter de multiples responsabilités/de changements de circonstances. <input type="checkbox"/> Trop peu de buts/de responsabilités pour nécessiter une routine adaptée. <input type="checkbox"/> Certains éléments de sa routine engagent des comportements/des stratégies mésadaptés.	
1	<input type="checkbox"/> Routine complètement désorganisée/chaotique. <input type="checkbox"/> Incapable d'organiser une routine pour ses soins personnels de base. <input type="checkbox"/> Incapable d'adapter sa routine à de nouvelles circonstances. <input type="checkbox"/> Routine démontrant des comportements grandement mésadaptés comme l'abus de substances/des stratégies d'adaptation négatives		
Cultive des champs d'intérêt	4	<input type="checkbox"/> Cultive passionnément/avec satisfaction un ou plusieurs champs d'intérêt <input type="checkbox"/> Explore volontiers de nouveaux champs d'intérêt/prend plaisir à ceux-ci.	
	3	<input type="checkbox"/> Cultive régulièrement des champs d'intérêt avec une satisfaction acceptable. <input type="checkbox"/> Généralement capable d'explorer de nouveaux champs d'intérêt/de prendre plaisir à ceux-ci.	
		<input type="checkbox"/> Cultive ses champs d'intérêt de façon irrégulière. <input type="checkbox"/> Quelques difficultés à trouver du temps/de l'énergie pour cultiver des intérêts marqués. <input type="checkbox"/> La maladie interrompt/réduit sa participation à des intérêts antérieurs. <input type="checkbox"/> Difficulté à explorer de nouveaux champs d'intérêt/à adapter ses intérêts/à trouver de la satisfaction dans des intérêts nouveaux/adaptés.	
	1	<input type="checkbox"/> Participation minimale/nulle dans des champs d'intérêt. <input type="checkbox"/> Peu/pas d'énergie/de temps pour cultiver ses champs d'intérêt. <input type="checkbox"/> La maladie/le traumatisme interfère fortement/empêche de cultiver des champs d'intérêt antérieurs. <input type="checkbox"/> Complètement incapable d'essayer de nouveaux champs d'intérêt/de s'adapter à ceux-ci.	

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires de l'évaluateur
S'acquittait de ses rôles (passé)	4	<input type="checkbox"/> A géré avec compétence des rôles appropriés à son développement. <input type="checkbox"/> Était capable d'équilibrer les multiples exigences de ses rôles.	
	3	<input type="checkbox"/> A généralement maintenu des rôles appropriés à son développement. <input type="checkbox"/> Était généralement capable d'équilibrer les multiples exigences de ses rôles.	
	2	<input type="checkbox"/> Avait de la difficulté à équilibrer les exigences de ses rôles. <input type="checkbox"/> Éprouvait des périodes de difficulté face à ses rôles. <input type="checkbox"/> Son rendement dans l'exercice de ses rôles était variable/irrégulier. <input type="checkbox"/> Vivait un conflit de rôles.	
	1	<input type="checkbox"/> A échoué de façon considérable dans un ou plus d'un de ses principaux rôles de vie. <input type="checkbox"/> N'avait pas de rôles. <input type="checkbox"/> Éprouvait des difficultés majeures dans plusieurs/tous ses rôles.	
Maintenait des habitudes (passé)	4	<input type="checkbox"/> Maintenait une routine très organisée par rapport à son stade de développement/ses buts. <input type="checkbox"/> Maintenait un horaire quotidien très satisfaisant/productif.	
	3	<input type="checkbox"/> Maintenait généralement un horaire quotidien organisé/productif. <input type="checkbox"/> Maintenait généralement une routine appropriée à son stade de développement/ses buts.	
	2	<input type="checkbox"/> Son horaire quotidien était irrégulier. <input type="checkbox"/> Sa routine était insuffisamment organisée par rapport à son stade de développement/ses buts. <input type="checkbox"/> Vivait des périodes de désorganisation significative dans sa vie quotidienne.	
	1	<input type="checkbox"/> Avait des difficultés significatives à maintenir une routine. <input type="checkbox"/> Sa routine était inadaptee à son stade de développement/ses buts. <input type="checkbox"/> A eu un mode de vie chaotique par rapport à son stade de développement/ses buts. <input type="checkbox"/> Avait une routine inactive. <input type="checkbox"/> Avait un style de vie manifestement déviant.	
Éprouvait de la satisfaction (passé)	4	<input type="checkbox"/> Les réalisations/les buts atteints/le style de vie passé ont procuré un niveau élevé de satisfaction. <input type="checkbox"/> Avait un bon équilibre entre le travail, le repos et les loisirs.	
	3	<input type="checkbox"/> A atteint la plupart de ses objectifs de vie importants. <input type="checkbox"/> Avait généralement un bon équilibre entre le travail, le repos et les loisirs. <input type="checkbox"/> Son style de vie était généralement agréable. <input type="checkbox"/> A généralement maintenu/poursuivi ses buts jusqu'au bout.	
	2	<input type="checkbox"/> Était très insatisfait de son style de vie. <input type="checkbox"/> Présentait un certain déséquilibre entre le travail, le repos et les loisirs. <input type="checkbox"/> D'importants échecs ont diminué/éclipsé ses réalisations. <input type="checkbox"/> A perdu un champ d'intérêt marqué ou un but et ne l'a pas remplacé. <input type="checkbox"/> Avait de la difficulté à poursuivre ses buts jusqu'au bout.	
	1	<input type="checkbox"/> La maladie/le traumatisme a gêné/empêché de façon importante la poursuite/l'atteinte de ses buts/ses intérêts. <input type="checkbox"/> Fort sentiment d'échec/d'insatisfaction face à son style de vie. <input type="checkbox"/> A vécu un échec significatif causant de l'insatisfaction. <input type="checkbox"/> Avait un pauvre équilibre entre le travail, le repos et les loisirs.	

échelle de lieux occupationnels (environnement)

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires de l'évaluateur
Formes occupationnelles de la vie domestique (tâches)	4	<input type="checkbox"/> Physiques <input type="checkbox"/> Cognitives <input type="checkbox"/> Émotionnelles <input type="checkbox"/> Le temps/l'effort exigé convient bien au temps/à l'énergie disponible.	
	3	<input type="checkbox"/> Physiques <input type="checkbox"/> Cognitives <input type="checkbox"/> Émotionnelles <input type="checkbox"/> Le temps/l'effort exigé convient généralement au temps/à l'énergie disponible.	
	2	<input type="checkbox"/> Physiques <input type="checkbox"/> Cognitives <input type="checkbox"/> Émotionnelles <input type="checkbox"/> Le temps/l'effort exigé convient quelque peu au temps/à l'énergie disponible.	
	1	<input type="checkbox"/> Physiques <input type="checkbox"/> Cognitives <input type="checkbox"/> Émotionnelles <input type="checkbox"/> Le temps/l'effort exigé convient mal au temps/à l'énergie disponible.	
Formes occupationnelles du rôle productif principal (tâches)	4	<input type="checkbox"/> Physiques <input type="checkbox"/> Cognitives <input type="checkbox"/> Émotionnelles <input type="checkbox"/> Le temps/l'effort exigé convient bien au temps/à l'énergie disponible.	
	3	<input type="checkbox"/> Physiques <input type="checkbox"/> Cognitives <input type="checkbox"/> Émotionnelles <input type="checkbox"/> Le temps/l'effort exigé convient généralement au temps/à l'énergie disponible.	
	2	<input type="checkbox"/> Physiques <input type="checkbox"/> Cognitives <input type="checkbox"/> Émotionnelles <input type="checkbox"/> Le temps/l'effort exigé convient quelque peu au temps/à l'énergie disponible.	
	1	<input type="checkbox"/> Physiques <input type="checkbox"/> Cognitives <input type="checkbox"/> Émotionnelles <input type="checkbox"/> Le temps/l'effort exigé convient mal au temps/à l'énergie disponible.	
Formes occupationnelles reliées aux loisirs (tâches)	4	<input type="checkbox"/> Physiques <input type="checkbox"/> Cognitives <input type="checkbox"/> Émotionnelles <input type="checkbox"/> Le temps/l'effort exigé convient bien au temps/à l'énergie disponible.	
	3	<input type="checkbox"/> Physiques <input type="checkbox"/> Cognitives <input type="checkbox"/> Émotionnelles <input type="checkbox"/> Le temps/l'effort exigé convient généralement au temps/à l'énergie disponible.	
	2	<input type="checkbox"/> Physiques <input type="checkbox"/> Cognitives <input type="checkbox"/> Émotionnelles <input type="checkbox"/> Le temps/l'effort exigé convient quelque peu au temps/à l'énergie disponible.	
	1	<input type="checkbox"/> Physiques <input type="checkbox"/> Cognitives <input type="checkbox"/> Émotionnelles <input type="checkbox"/> Le temps/l'effort exigé convient mal au temps/à l'énergie disponible.	

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires de l'évaluateur
Groupe social de la vie domestique	4	<input type="checkbox"/> Les possibilités/les attentes d'interaction/de collaboration soutiennent un fonctionnement optimal. <input type="checkbox"/> Le climat émotionnel /les possibilités, les obstacles et les besoins mettent en valeur le fonctionnement/l'adaptation. <input type="checkbox"/> Ses habiletés/ses contributions/ses efforts sont louangés par autrui.	
	3	<input type="checkbox"/> Les interactions /la collaboration essentielles avec les autres soutiennent généralement un fonctionnement positif. <input type="checkbox"/> Le climat émotionnel/les possibilités, les obstacles et les besoins soutiennent le fonctionnement/l'adaptation. <input type="checkbox"/> Les autres reconnaissent ses habiletés/ses contributions/ses efforts.	
	2	<input type="checkbox"/> Les interactions/les collaborations insuffisantes/trop exigeantes limitent le fonctionnement. <input type="checkbox"/> Le climat émotionnel/les possibilités, les obstacles et les besoins réduisent le fonctionnement/l'adaptation. <input type="checkbox"/> Les autres ne reconnaissent pas ses habiletés/ses contributions/ses efforts.	
	1	<input type="checkbox"/> Les interactions/la collaboration sont inexistantes/impossibles à satisfaire/conflictuelles. <input type="checkbox"/> Le climat émotionnel/les possibilités, les obstacles et les besoins contribuent à un fonctionnement extrêmement mal adapté. <input type="checkbox"/> Les autres ignorent/dévaluent ses habiletés/ses contributions/ses efforts. <input type="checkbox"/> Se sent incapable d'influencer les résultats.	
Groupe social du rôle productif principal	4	<input type="checkbox"/> Les possibilités/les attentes d'interaction/de collaboration soutiennent un fonctionnement optimal. <input type="checkbox"/> Le climat émotionnel /les possibilités, les obstacles et les besoins mettent en valeur le fonctionnement/l'adaptation. <input type="checkbox"/> Ses habiletés/ses contributions/ses efforts sont louangés par autrui.	
	3	<input type="checkbox"/> Les interactions /la collaboration essentielles avec les autres soutiennent généralement un fonctionnement positif. <input type="checkbox"/> Le climat émotionnel/les possibilités, les obstacles et les besoins soutiennent le fonctionnement/l'adaptation. <input type="checkbox"/> Les autres reconnaissent ses habiletés/ses contributions/ses efforts.	
	2	<input type="checkbox"/> Les interactions/les collaborations insuffisantes/trop exigeantes limitent le fonctionnement. <input type="checkbox"/> Le climat émotionnel/les possibilités, les obstacles et les besoins réduisent le fonctionnement/l'adaptation. <input type="checkbox"/> Les autres ne reconnaissent pas ses habiletés/ses contributions/ses efforts.	
	1	<input type="checkbox"/> Les interactions/la collaboration sont inexistantes/impossibles à satisfaire/conflictuelles. <input type="checkbox"/> Le climat émotionnel/les possibilités, les obstacles et les besoins contribuent à un fonctionnement extrêmement mal adapté. <input type="checkbox"/> Les autres ignorent/dévaluent ses habiletés/ses contributions/ses efforts. <input type="checkbox"/> Se sent incapable d'influencer les résultats.	
Groupe social des loisirs	4	<input type="checkbox"/> Les possibilités/les attentes d'interaction/de collaboration soutiennent un fonctionnement optimal. <input type="checkbox"/> Le climat émotionnel /les possibilités, les obstacles et les besoins mettent en valeur le fonctionnement/l'adaptation. <input type="checkbox"/> Ses habiletés/ses contributions/ses efforts sont louangés par autrui.	
	3	<input type="checkbox"/> Les interactions /la collaboration essentielles avec les autres soutiennent généralement un fonctionnement positif. <input type="checkbox"/> Le climat émotionnel/les possibilités, les obstacles et les besoins soutiennent le fonctionnement/l'adaptation. <input type="checkbox"/> Les autres reconnaissent ses habiletés/ses contributions/ses efforts.	
	2	<input type="checkbox"/> Les interactions/les collaborations insuffisantes/trop exigeantes limitent le fonctionnement. <input type="checkbox"/> Le climat émotionnel/les possibilités, les obstacles et les besoins réduisent le fonctionnement/l'adaptation. <input type="checkbox"/> Les autres ne reconnaissent pas ses habiletés/ses contributions/ses efforts.	
	1	<input type="checkbox"/> Les interactions/la collaboration sont inexistantes/impossibles à satisfaire/conflictuelles. <input type="checkbox"/> Le climat émotionnel/les possibilités, les obstacles et les besoins contribuent à un fonctionnement extrêmement mal adapté. <input type="checkbox"/> Les autres ignorent/dévaluent ses habiletés/ses contributions/ses efforts. <input type="checkbox"/> Se sent incapable d'influencer les résultats.	

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires de l'évaluateur
Espace physique, objets et ressources de la vie domestique	4	<input type="checkbox"/> Complètement accessibles <input type="checkbox"/> Sécuritaires (risques minimales) <input type="checkbox"/> Intimité totale (tel que désirée) <input type="checkbox"/> Très confortables <input type="checkbox"/> Très stimulants et significatifs <input type="checkbox"/> Sont abondants/soutiennent	} Environnement et objets
	3	<input type="checkbox"/> Généralement accessibles <input type="checkbox"/> Généralement sécuritaires (risques modérés) <input type="checkbox"/> Intimité adéquate <input type="checkbox"/> Confort adéquat <input type="checkbox"/> Adéquatement stimulants/significatifs <input type="checkbox"/> Soutiennent adéquatement	
	2	<input type="checkbox"/> Quelque peu accessibles <input type="checkbox"/> Pas sécuritaires (risques substantiels) <input type="checkbox"/> Quelque peu envahissants <input type="checkbox"/> Quelque peu inconfortables <input type="checkbox"/> Peu stimulants/quelque peu dénués de sens <input type="checkbox"/> Soutiennent peu	
	1	<input type="checkbox"/> Inaccessibles <input type="checkbox"/> Non sécuritaire (risques élevés) <input type="checkbox"/> Aucune intimité <input type="checkbox"/> Très inconfortables <input type="checkbox"/> Non stimulants/non significatifs <input type="checkbox"/> Totalement inadéquats	
Espace physique, objets et ressources du rôle productif principal	4	<input type="checkbox"/> Complètement accessibles <input type="checkbox"/> Sécuritaires (risques minimales) <input type="checkbox"/> Intimité totale (tel que désirée) <input type="checkbox"/> Très confortables <input type="checkbox"/> Très stimulants et significatifs <input type="checkbox"/> Sont abondants/soutiennent	} Environnement et objets
	3	<input type="checkbox"/> Généralement accessibles <input type="checkbox"/> Généralement sécuritaires (risques modérés) <input type="checkbox"/> Intimité adéquate <input type="checkbox"/> Confort adéquat <input type="checkbox"/> Adéquatement stimulants/significatifs <input type="checkbox"/> Soutiennent adéquatement	
	2	<input type="checkbox"/> Quelque peu accessibles <input type="checkbox"/> Pas sécuritaires (risques substantiels) <input type="checkbox"/> Quelque peu envahissants <input type="checkbox"/> Quelque peu inconfortables <input type="checkbox"/> Peu stimulants/quelque peu dénués de sens <input type="checkbox"/> Soutiennent peu	
	1	<input type="checkbox"/> Inaccessibles <input type="checkbox"/> Non sécuritaire (risques élevés) <input type="checkbox"/> Aucune intimité <input type="checkbox"/> Très inconfortables <input type="checkbox"/> Non stimulants non significatifs <input type="checkbox"/> Totalement inadéquats	

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires de l'évaluateur
Espace physique, objets et ressources des loisirs	4	<input type="checkbox"/> Complètement accessibles <input type="checkbox"/> Sécuritaires (risques minimales) <input type="checkbox"/> Intimité totale (tel que désirée) <input type="checkbox"/> Très confortables <input type="checkbox"/> Très stimulants et significatifs <input type="checkbox"/> Sont abondants/soutiennent	} Environnement et objets
	3	<input type="checkbox"/> Généralement accessibles <input type="checkbox"/> Généralement sécuritaires (risques modérés) <input type="checkbox"/> Intimité adéquate <input type="checkbox"/> Confort adéquat <input type="checkbox"/> Adéquatement stimulants/significatifs <input type="checkbox"/> Soutiennent adéquatement	
	2	<input type="checkbox"/> Quelque peu accessibles <input type="checkbox"/> Pas sécuritaires (risques substantiels) <input type="checkbox"/> Quelque peu envahissants <input type="checkbox"/> Quelque peu inconfortables <input type="checkbox"/> Peu stimulants/quelque peu dénués de sens <input type="checkbox"/> Soutiennent peu	
	1	<input type="checkbox"/> Inaccessibles <input type="checkbox"/> Non sécuritaire (risques élevés) <input type="checkbox"/> Aucune intimité <input type="checkbox"/> Très inconfortables <input type="checkbox"/> Non stimulants/non significatifs <input type="checkbox"/> Totalement inadéquats	

Cle : 4 = Fonctionnement occupationnel exceptionnel, 3 = Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant, 2 = Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel, 1 = Problèmes de fonctionnement occupationnel extrêmes

(Lemay, 2009, p. 121-130)

V. Grilles d'observations complétées

Le mercredi 7 mars 2018

J 1

Observation 1	Réveil
<p>Début d'observation in situ (ou phase d'approche)</p> <p>1. Nommer et décrire le lieu 2. Délimiter les frontières de ce lieu 3. Usage du lieu : - par qui ? (Sexe, âge, profession) - par combien de personnes ? - à quel moment ? - pour quel usage (récréatif, culturel, professionnel...)? - établir un schéma spatio-temporel</p>	<p>Couloir des chambres. Couloir aveugle avec les chambres individuelles des adolescentes de chaque côté (une douzaine de chambres). Sur certaines portes, le prénom de l'occupante de la chambre est écrit de manière décorée. Ce couloir est une impasse à un bout. A l'autre bout il donne sur un petit couloir parallèle donnant d'un côté sur le bureau du veilleur et de l'autre sur des toilettes (le papier hygiénique étant à disposition sur une étagère devant le bureau des veilleurs car il n'y en a pas dans les WC). En face du couloir il y a la porte qui donne sur les escaliers, fermée à clé. Les adolescentes ne font que passer dans ce couloir pour se rendre dans leurs chambres ou au rez-de-chaussée. Elles n'ont le droit de s'y attarder que lors du ménage du couloir.</p> <p>Chambres. Chambres individuelles qui contiennent un lit, un bureau, des affaires personnelles et une salle de bains. (Il n'y a pas de toilettes dans les chambres). Les portes se ferme à clé dès qu'elles sont claquées, mais peuvent ensuite être ouvertes de l'intérieur ce qui déclenche un signal sonore dans la salle du veilleur. Les adolescentes sont dans leur chambre la nuit, le mercredi matin pour faire le ménage (entre le petit déjeuner et le repas) et en fin d'après-midi pendant 1h d'isolement en chambre. Les adolescentes n'ont pas le droit d'aller dans les chambres des autres.</p>
<p>Observation in situ (ou phase d'observation)</p> <p>1. Les actions</p>	<p>9h30 Les éducateurs ouvrent toquent aux chambres, puis les ouvrent une par une pour contrôler la présence de chaque adolescente et les réveiller. Chaque éducateur prend un côté du couloir. Certaines chambres ne sont pas ouvertes car inoccupées actuellement ou bien si l'adolescente s'est déjà levée et est partie plus tôt dans la matinée pour un stage. Les éducateurs parlent forts pour être sûr de réveiller les adolescentes, surtout celles qui ont un stage le matin. En ouvrant les chambres une odeur d'égout se répand. Les adolescentes sortent une à une des chambres, 2 d'entres elles tardent à sortir (dont 1 qui a un stage le matin). Les autres adolescentes tambourinent à leurs portes pour les réveiller. Les éducateurs accompagnent les adolescentes au rez-de-chaussée.</p>
<p>2. Les groupes sociaux (ils comprennent l'ensemble des <u>personnes observées</u>, classées si possible par catégories sociodémographiques et</p>	<p>2 éducateurs : un homme et une femme. L'un a été veilleur durant la nuit et attend la relève pour rentrer chez lui, l'autre est arrivée à 9h. Rôle de surveillance, d'éducation. 8 adolescentes : placées par un juge pour 6 mois. Les nouvelles arrivantes n'ont le droit à aucune sortie avant 2 mois et demi de CEF. Les autres sont dites « sortantes », c'est-à-dire qu'elles</p>

<p><u>leur rôle</u> au sein de ce Milieu.)</p>	<p>ont des permissions de sortie un week-end sur deux et la possibilité de réaliser leur scolarité à l'extérieur et de faire des stages. Dans les 8 adolescentes présentes ce matin, 5 sont sortantes. Une est à son dernier jour de CEF, 2 ont leur séjour prolongé jusqu'à leur majorité, et une va en stage toute la journée. 3 sont arrivées il y a moins de 2 mois et demi. L'une de ces trois en est à son deuxième séjour en CEF après une période d'incarcération en prison. La plupart sont au CEF en attente de leur jugement.</p> <p>Moi : en retrait, position d'observation, celles qui me connaissent déjà me reconnaissent, présentation aux autres</p>
<p>3. Les dispositifs matériels (comportent <u>l'implantation et la localisation des lieux</u>, le type de décor, les instruments ou objets utilisés ou produits et enfin les tenues vestimentaires de travail ou de présentation portées par les observés.)</p>	<p>L'adolescente qui va en stage et les éducateurs sont en tenue civile.</p> <p>Les autres adolescentes sont en pyjama.</p> <p>Les éducateurs et moi avons des clés qui donnent accès à toutes les portes.</p>
<p>Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.</p>	<p>Les éducateurs parlent forts aux adolescentes : « allé, debout ! », « bouge un bras ou une jambe, réveil toi ! », « Non mais sérieux C ! Tu es en train de lire sur ton lit à cette heure-là alors que tu dois te préparer pour ton stage ? Bouge-toi maintenant ! »</p> <p>Une adolescente qui tambourine à la porte d'une autre : « Allé A, debout, c'est ton dernier jour ! Allé, ouvre la porte ! »</p> <p>Discussions entre les adolescentes et les éducateurs autour d'une autre adolescente qui a fini son séjour en CEF et est parti plus tôt ce matin-là pour rentrer chez elle.</p> <p>Les éducateurs prévoient entre eux de commander un produit parfumé pour les canalisations.</p> <p>L'éducatrice m'explique que certaines adolescentes urinent dans leur douche et que l'une d'elle y avait aussi déjà déféqué, ce qui pouvait en partie expliquer les odeurs.</p>

<p>Observation 2</p>	<p>Petit déjeuner</p>
<p>Début d'observation in situ (ou phase d'approche)</p>	<p>Salle commune.</p> <p>Grande pièce avec grandes fenêtres sur deux murs parallèles. Coin cuisine avec placard, évier, réfrigérateur et bar. Coin salon avec deux canapés, table basse, babyfoot et étagère avec des livres. Coin salle à manger avec 6 tables de 4 places. La pièce donne accès libre au couloir d'un côté, porte fermée à clés de l'autre (donne accès à la cuisine et à une autre salle à manger).</p> <p>Le matin, les éducateurs vont chercher les adolescentes qui doivent aller en stage à l'heure qui convient (réveil à 9h30 au maximum pour les autres) pour leur ouvrir la salle commune</p>

	pour le petit déjeuner. Cette salle sert aussi pour le repas de Midi pour les adolescentes et les professionnels (éducateurs, IDE, cuisinière, personnel administratif). Ensuite, la salle reste ouverte comme salle de vie sauf lors des enseignements durant la semaine, lors du ménage le mercredi matin, et lors de l'heure d'isolement en chambre en fin d'après-Midi. Cette salle est fermée la nuit.
Observation in situ (ou phase d'observation)	De 9h30 à 10H30.
1. Les actions	Les adolescentes se préparent leur petit déjeuner et mangent chacune de leur côté. Il y a toujours au moins un éducateur présent dans la salle. A la fin du petit déjeuner l'adolescente de service s'occupe de la vaisselle et de nettoyer les tables, les autres l'aident. Chaque jour à tour de rôle une adolescente est de service. Le service peut aussi être une sanction, par exemple une semaine de services pour possession de cannabis dans le centre.
2. Les groupes sociaux	2 éducateurs au début. Le veilleur de nuit s'en va lorsque la relève arrive. 2 éducateurs et une éducatrice arrivent, l'un s'étant trompé de jour il repart. Moi : en retrait, position d'observation
3. Les dispositifs matériels	Les adolescentes trouvent du pain, des tartines, du chocolat en poudre, du lait... dans les placards pour se préparer un petit déjeuner. Elles utilisent également une cafetière et un four Micro-ondes.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	Une adolescente m'interpelle : « Vous êtes qui en fait ? ». Je lui réponds que je suis stagiaire ergothérapeute et que je suis là pour mettre en place un atelier de théâtre. Les autres adolescentes écoutent avec attention ma réponse.

Observation 3	Pause cigarette
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Chambre des éduc. Chambre au rez-de-chaussée, fermée à clé pour les éducateurs veilleurs de nuit (relais). Contient 1 lit, 1 bureau et des casiers (nourriture et cigarettes des adolescentes accessibles sur demande). Les cigarettes ne sont accessibles que lors de la pause cigarettes. Les professionnels déposent leurs affaires dans cette chambre à leur arrivée. Un tableau derrière la porte indique quelles adolescentes sont punies, comment et pour combien de temps (ex : restriction du nombre de pauses cigarette, temps d'isolement plus long le soir, pas de télévision après manger, pas de sorties, services...) Fumoir. Petit abri en bois à l'extérieur. Accessible uniquement en présence d'un pro. « Pause cigarette ». 1 pause cigarette après le petit déjeuner (vers 10h15), une autre après le repas du Midi, une après l'activité de l'après-Midi et une dernière après le repas du soir. Egalement un lieu d'échange privilégié entre les adolescentes et les professionnels.

	Salle de vie pour les non fumeuses.
Observation in situ (ou phase d'observation)	Durée de 10-15min environ.
1. Les actions	Je reste dans la salle de vie côté salon avec 3 adolescentes non fumeuses. Puis à la fin de la « pause clope », C part en stage avec une des maitresses de maison qui la conduit. Les autres adolescentes nous rejoignent, mais pas les éducateurs. Je suis seule avec toutes les adolescentes présentes du CEF. Discussions animées. Ensuite les éducateurs sont revenus et ont raccompagnés les adolescentes à leur chambre pour le ménage. M est partie dans un autre bâtiment pour un entretien avec sa « PJJ » (professionnel de la Protection Juridique de la Jeunesse).
2. Les groupes sociaux	1 maitresse de maison : rôle d'entretien des locaux et du linge, peut conduire les adolescentes en stage en voiture et revenir les chercher ensuite. 7 adolescentes Moi : en retrait au début, puis participation active à la discussion
3. Les dispositifs matériels	Cigarettes (l'éducatrice a remis aux fumeuses une des cigarettes qui leur appartiennent mais qui sont gardées sous clés pour réguler la consommation). L'éducatrice utilise son propre briquet. La maitresse de maison porte une blouse de travail par-dessus ses vêtements civils. Les adolescentes sont encore en pyjama sauf C qui a stage.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	Au début les adolescentes parlent entre elles sans se préoccuper de ma présence. A, celle qui en est à son dernier jour, critique son éducatrice référentes et dit qu'elle ne veut pas qu'elle dépense son pécule avant de partir du CEF. Les adolescentes parlent forts et se mettent à critiquer certains éducateurs. « Quand je demande un truc à X (un nouvel éducateur) il me dit toujours qu'il doit demander la permission à la direction, il ne sait jamais rien ». « Moi je parle pas à Y, c'est ma référente et elle me saoule ! » Afin d'éviter que la discussion ne dérape, j'interviens et détourne la conversation en les questionnant : « ça fait combien de temps que vous êtes au CEF ? », « vous avez toutes un éducateur référent ? », « vous êtes toutes sortantes ? »... N m'explique qu'elle en est à son deuxième séjour en CEF et qu'elle a été en prison entre les deux. « Du coup je dois recommencer depuis le début, pas de sortie pendant 2 mois et demi, c'est dur ! Mais bon c'est quand même un peu Mieux que la prison. » A intervient en lui demandant comment elle a vécu le moment où on lui a dit qu'elle retourné en CEF. N répond qu'elle ne sait pas trop mais que la première fois qu'elle est arrivée en CEF « c'était vraiment difficile de se retrouver à vivre avec plein de gens qu'on connaît pas ». Ensuite, M m'explique que chacune d'elle a un référent éducateur et un référent éducateur remplaçant.

Observation 4	Ménage et toilette
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	<p>Couloir Chambres Salle du veilleur.</p> <p>Dans le même couloir que les chambres. Petite salle avec télévision, fauteuil, chaises et bureau. Télévisions de surveillance (couloir des chambres, escalier, rez-de-chaussée) avec un signal sonore à chaque fois qu'une porte s'ouvre. Comporte des casiers fermés à clés contenant des objets personnels des adolescentes et des casiers ouverts contenant les produits cosmétiques des adolescentes (disponible sur demande). Salle occupée par les éducateurs (la nuit par le veilleur de nuit, et par éducateurs à chaque fois que des adolescentes sont à l'étage). Les adolescentes n'ont pas le droit d'y aller seule (la salle est fermée dès que la porte est claquée) et ne peuvent y aller que pour des motifs spécifiques (interdiction d'y aller pour regarder la télévision avec l'éducateur par exemple).</p>
Observation in situ (ou phase d'observation)	De 10h30 à 12h. Ménage des chambres et du couloir par les adolescentes présentes. 3 éducateurs et moi-même sommes dans la salle du veilleur. Action de surveillance et discussion informelle. Plusieurs fois les éducateurs sortent dans le couloir pour rappeler à l'ordre les adolescentes qui profite du moment pour discuter dans le couloir.
1. Les actions	Lorsqu'elles ont terminé le ménage, les adolescentes viennent à la salle du veilleur demander leurs produits cosmétiques et lisseurs pour finir de se préparer. A Midi, l'un des éducateurs leur demande de terminer pour aller manger. Elles ramènent leurs produits dans la salle du veilleur, et à 12h nous descendons tous dans la salle commune sauf M qui revient du rendez-vous PJJ et n'a pas eu le temps de se doucher.
2. Les groupes sociaux	3 éducateurs : 2 femmes en CDI et 1 homme en CDD depuis quelques mois Adolescentes : dans les chambres et le couloir
3. Les dispositifs matériels	Les adolescentes utilisent des produits ménagers qu'un des éducateurs leur a confié. Elles sont encore en pyjama. Dans la salle du veilleur, il y a un carnet dans lequel sont retranscrits toutes les transmissions des éducateurs. Il contient des informations sur les adolescentes et les comptes-rendus des éducateurs par rapport au comportement des adolescentes pendant leur période de garde, les décisions les concernant, les activités ou sorties réalisées et leur déroulement, les sanctions données...
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	Les éducateurs parlent d'abord entre eux d'un souci concernant le pécule de A. Une éducatrice m'explique alors que chaque semaine, les adolescentes reçoivent un pécule. Pour les fumeuses ce pécule sert à acheter les cigarettes pour la semaine et sont donc dépensés. Pour les autres ce pécule peut être utilisé durant les sorties ou permissions pour acheter des vêtements, de la nourriture... A a encore du pécule alors qu'elle s'en va du CEF

	<p>le lendemain et l'adolescente exige de pouvoir dépenser ses sous dans la journée pour ne pas perdre cette somme. Les éducateurs se retrouve devant un dilemme. Sa référente dit qu'il ne lui paraît « pas éducatif de l'emmener dépenser tout son pécule dans la journée, mais la direction refuse qu'elle parte avec l'argent qui lui appartient ».</p> <p>Les éducateurs parlent ensuite d'une discussion avec A lors d'une sortie. A avait dit « sans le CEF je ne serais jamais allée au cirque ».</p> <p>Une des éducatrices m'explique l'importance de bien claquer la porte de la salle du veilleur lorsqu'il n'y a personne dedans, pour éviter que les adolescentes lisent le carnet de transmission, « la bible du CEF », et connaissent des informations confidentielles sur les autres adolescentes.</p>
--	---

Observation 5	Repas
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune
Observation in situ (ou phase d'observation)	12h les adolescentes mettent la table pour elles et pour les professionnels.
1. Les actions	Deux maitresses de maison apportent un chariot de nourriture et font le service. Toutes les adolescentes (sauf M qui se douche à l'étage) et tous les professionnels mangent ensemble dans une ambiance conviviale. A la fin du repas chacun débarrasse ses affaires et l'adolescente de service fait la vaisselle avec un éducateur. Les autres nettoient les tables et passent le balai.
2. Les groupes sociaux	Professionnels : 3 éducateurs, 2 maitresses de maison (l'une responsable de l'entretien des locaux, l'autre des repas), la secrétaire, la cadre, le directeur et moi 6 adolescentes
3. Les dispositifs matériels	4 tables Le chariot des plats Table 1 : directeur, cadre, secrétaire Table 2 : 1 éducateur, 1 éducatrice et 2 adolescentes Table 3 : 1 éducatrice et 3 adolescentes Table 4 : 2 maitresses de maison, 1 adolescente et moi Plats : entrée, plat, dessert festif pour le départ de A
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	Table 4 : table assez silencieuse, D parle très peu mais échange des signes avec A à la table d'à côté (elles ont interdiction de s'asseoir à la même table), conversations bruyantes aux autres tables.

Observation 6	Temps libre
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune

<p>Observation in situ (ou phase d'observation)</p> <p>1. Les actions</p>	<p>De 13h30 à 14h45</p> <p>Certaines adolescentes vont en salle de télévision. Les autres discutent avec les éducateurs dans la salle commune côté salon. D lisse les cheveux de N. A s'impatiente car elle veut partir en sortie pour dépenser son pécule.</p> <p>Pause cigarette.</p> <p>Vers 14h40 O se rend compte qu'elle est en retard pour son stage, les éducateurs avaient oubliés</p> <p>14h45 départ de A et Mi avec l'éducateur pour une sortie « shopping » et pour récupérer C à la sortie de son stage.</p>
<p>2. Les groupes sociaux</p>	<p>2 éducateurs présents dans la salle par intermittence</p> <p>5 adolescentes dans la salle</p> <p>Moi</p>
<p>3. Les dispositifs matériels</p>	<p>2 exemplaires d'un journal régional sur la table basse.</p> <p>Fer à lisser.</p>
<p>Les points de vue participants</p> <p>Comporte leurs propos exprimés et à qui.</p>	<p>A : « allé on y va, j'en ai marre là ! » répété plusieurs fois pour toutes les personnes présentent et en particulier l'éducateur qui l'accompagnera en sortie.</p> <p>D : « Y a rien à faire ici... » en s'adressant à tout le monde.</p> <p>Une éducatrice explique que celles qui ne peuvent pas aller en sortie devront participer à une « réunion » D se plaint alors : « Mais pourquoi une réunion ? Je voulais faire le théâtre moi ! ». (L'éducatrice parlait en fait de l'activité de théâtre par le terme « réunion »).</p> <p>Ensuite discussions entre l'éducatrice et les adolescentes autour du départ de l'une d'entre elles tôt le matin, et sur le long voyage qu'elle doit faire pour rentrer chez elle. Ch (très discrète habituellement) dit alors : « moi mon rêve c'est d'aller en Laponie un jour... » Les autres adolescentes se moquent alors d'elle.</p>

<p>Observation 7</p>	<p>Théâtre (voir Annexe II Trame des séances de théâtre en CEF)</p>
<p>Début d'observation in situ (ou phase d'approche)</p>	<p>Salle commune</p>
<p>Observation in situ (ou phase d'observation)</p> <p>1. Les actions</p>	<p>14h50-15h50</p> <p>Le matin il avait été décidé que Ch, D, N et O participeraient à l'atelier + M qui ne partirait au moment de son stage. Mais comme O avait un stage, qui avait été oublié, elle n'a pas participé. Une éducatrice a participé à l'activité, l'autre a été spectatrice.</p> <p>Au début de l'activité M participe activement à la séance, puis elle part en stage. Ch participe également. L'éducatrice est très présente durant l'activité. En revanche D refuse de participer et N la suit. Nous les laissons de côté et continuons l'activité. Au moment des exercices d'élocution nous arrivons à inclure N.</p> <p>Enfin au bout d'environ une demi-heure, lors de l'exercice de face à face toutes les adolescentes s'impliquent dans l'atelier.</p>

	<p>Durant l'exercice d'improvisation il y a beaucoup de rire. Seule l'improvisation du groupe 1 a été réalisé car nous n'avons fait qu'un groupe par manque de participantes.</p> <p>Durant les temps de verbalisation les adolescentes font preuves d'auto-critique.</p>
2. Les groupes sociaux	<p>4 puis 3 adolescentes 1 éducatrice spectatrice 1 éducatrice qui participe à l'activité Moi en tant qu'intervenante</p>
3. Les dispositifs matériels	<p>Les tables et chaises ont été poussées pour l'activités Des chaises sont en arc de cercle pour les temps de verbalisation et pour créer un espace « spectateurs ».</p>
<p>Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.</p>	<p>L'éducatrice dans l'activité essaie d'inclure D : « Je comprends pas, tout à l'heure tu as dis que tu voulais faire l'activité théâtre ? », D lui répond : « non mais c'était pour rire, c'est nul le théâtre ! »</p> <p>A la fin je demande quelles ont été les exercices qu'elles ont le plus aimé. N et Ch me réponde l'improvisation « parce que c'était marrant ». D « le face à face, c'était marrant »</p> <p>Puis l'exercice qu'elles ont le moins aimé. N répond « le jeu des émotions, j'y arrivais pas ». Ch : « le face à face, c'était trop difficile ». Et enfin D : « l'impro c'était nul, c'était trop le bordel »</p>

Observation 1	Réveil
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Couloir des chambres Chambres Salle du veilleur (Voir descriptions J 1)
Observation in situ (ou phase d'observation)	9h30 les éducateurs quittent la salle du veilleur pour aller réveiller les adolescentes. Chaque éducatrice prend un côté du couloir. Elles toquent puis entrent dans toutes les chambres en parlant doucement. Elles réveillent chaque adolescente et s'assurent que celles-ci se lèvent, puis retournent dans la salle du veilleur et discutent. Les « maîtresses de maison » sont absentes, les éducatrices s'organisent pour les repas de la journée.
1. Les actions	
2. Les groupes sociaux	2 éducatrices : l'une a été veilleur durant la nuit et attend la relève, l'autre est arrivée à 9h. 6 adolescentes présentes : M qui part du CEF dans 2 jours, C qui part dans 2 semaines si une place en foyer lui est attribuée et doit se lever pour partir en stage le mercredi matin, O qui est prolongée jusqu'à la majorité sortira dans quelques semaines, 3 (D, Cl et N) n'ont pas encore d'autorisation de sortie. 2 adolescentes absentes dont on parle : Mi absente car scolarisée à l'extérieur, K une nouvelle absente car hospitalisée en psychiatrie Moi : en retrait, discussion informelle avec les éducateurs
3. Les dispositifs matériels	
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	Moi aux éducatrices : « Avec tous les départs de la semaine dernière, il y a eu des nouvelles ? » Educatrice : « Non. Ah si, tu n'as pas connu K ? » Moi : « Non » Educ : « Eh ben heureusement pour toi ! Elle a tout cassé dans sa chambre. Tout. Même le lavabo. Elle a essayé de fuguer aussi. Elle est partie en urgence en Hôpital Psychiatrique. »

Observation 2	Petit déjeuner et pause cigarette
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune (Voir description J 1)
Observation in situ (ou phase d'observation)	De 9h40 à 10H30. Chaque adolescente se prépare son petit déjeuner et s'installe sur les tables. Discussions entre elles et avec les éducateurs et l'infirmière.
1. Les actions	
2. Les groupes sociaux	2 éducatrices au début. L'éducatrice veilleur de nuit s'en va lorsque la relève arrive. 1 éducateur arrive, il a dormi sur place car malade. Moi : en retrait, discussions informelles

3. Les dispositifs matériels	
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	<p>Moi à CI : « prête pour le théâtre cet après-midi ? » CI : « Oui. Mais il paraît qu'il y a une sage-femme qui vient cet après-midi. »</p> <p>Après discussion avec l'infirmière, n'étant pas au courant de ma démarche, elle a programmé une intervention l'après-midi, la séance de théâtre est donc annulée. Elle m'informe aussi que les adolescentes feront l'apprentissage des premiers secours le dernier jour de mon stage, donc la séance de ce jour-là est annulée aussi.</p> <p>CI vient me voir pendant la pause cigarette : « J'en ai marre avec les médicaments que je prends je bave, en plus j'ai pris du poids. C'est des injections que j'ai, ça me fait mal à la fesse après. »</p> <p>Les adolescentes vont voir l'IDE pour poser des questions, en particulier pour soigner des boutons.</p>

Observation 3	Ménage et toilette
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	<p>Couloir Chambres Salle du veilleur.</p> <p>(Voir descriptions J 1)</p>
Observation in situ (ou phase d'observation) 1. Les actions	<p>De 10h30 à 12h. Ménage des chambres et du couloir par les adolescentes présentes, puis chacune se prépare (douche, changement de vêtement). 2 éducateurs et moi-même sommes dans la salle du veilleur. Action de surveillance et discussion informelle. Une éducatrice part faire des courses pour les repas de la journée (car absence des « maîtresses de maison »).</p> <p>L'éducateur me donne accès au cahier de transmission qui me permet de lire comment s'est passée la semaine et quelles activités ont été faites.</p> <p>2 des adolescentes (CI et N) ont un rendez-vous individuel avec le médecin dans la matinée.</p>
2. Les groupes sociaux	<p>L'éducatrice s'en va faire les courses L'éducateur et moi restons Adolescentes : dans les chambres et le couloir</p>
3. Les dispositifs matériels	Carnet de transmission
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	<p>Educateur (conversation avec moi) : « toutes les adolescentes du CEF prennent un traitement. Certaines, c'est juste pour le stress. CI, elle prend des traitements forts, injections et tout, du coup elle bave et a du mal à avaler à table. Elle ronfle aussi. Elle a dû aller en hôpital psychiatrique à un moment. C elle a passé 9 mois en hôpital psychiatrique, c'est long 9 mois ! Avec les traitements elles prennent du poids aussi ? M elle a pris 20 kg en 7 mois ! [...] C elle part dans 2 semaines normalement. On lui cherche un foyer, mais pour l'instant on</p>

	trouve pas. On va peut-être devoir la prolonger, mais elle veut pas, elle dit qu'elle fuera. »
--	--

Observation 4	Repas
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune
Observation in situ (ou phase d'observation)	12h Services réalisés par D car sanctionnée L'éducatrice revient avec les courses et prépare rapidement le repas avec l'aide des adolescentes (pizza et frites au four). Les éducateurs font le service derrière le bar, les personnes se lèvent avec leur assiette. Seuls les éducateurs ont accès au couteau pour couper les parts de pizza.
1. Les actions	
2. Les groupes sociaux	Professionnels : 3 éducateurs, la secrétaire, un cadre, l'infirmière et moi 5 adolescentes
3. Les dispositifs matériels	4 tables Le chariot des plats disposé de façon à bloquer l'accès au bar derrière lequel l'éducatrice coupe les pizzas. Table 1 : éducatrice, l'infirmière et 2 adolescentes Table 2 : 1 éducateur et 3 adolescentes Table 3 : cadre, secrétaire, 1 éducateur et moi Plats : plat + yaourts
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	Table 3 : échange autour de l'historique de la structure et des personnes qui la dirigent.

Observation 5	Temps libre
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Bureau des éducateurs
Observation in situ (ou phase d'observation)	De 13h30 à 14h00 Certaines adolescentes vont en salle de télévision. Les autres discutent avec l'éducatrice et l'infirmière dans la salle commune et le bureau de l'infirmière. 2 éducateurs et moi discutons dans le bureau des éducateurs. Puis l'éducatrice nous rejoint. Puis, pause cigarette, O annonce qu'elle arrête de fumer pour économiser son pécule.
1. Les actions	
2. Les groupes sociaux	3 éducateurs présents dans la salle par intermittence Moi
3. Les dispositifs matériels	
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	L'éducatrice entre dans le bureau, ferme la porte derrière elle et s'adresse aux éducateurs : « Bon ben, ce qui devait arriver arriva ! K revient vendredi ! »

Observation 6	Intervention Sage-femme
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune côté salon
Observation in situ (ou phase d'observation)	14h00-15h45 Discussion guidée par 2 intervenantes autour de la vie sexuelle et affective. Sujets abordés : rendez-vous chez le gynécologue, la maternité, l'Interruption Volontaire de Grossesse, relations amoureuses et attentes chez l'autre, la contraception, les Maladies Sexuellement Transmissibles, pratiques sexuelles et consentement. Très interactif, participation de toutes les adolescentes présentes (C arrivent pendant l'intervention et s'y intègre rapidement). Distribution de tracts informatifs à la fin.
1. Les actions	
2. Les groupes sociaux	5 puis 6 adolescentes : D, N, Cl, O et Mi (qui arrive juste avant l'intervention) du début à la fin et C qui arrive au milieu de l'intervention. (M est parties avant l'intervention pour aller chez le coiffeur, puis en stage) 2 intervenantes : une sage-femme très peu active dans la discussion et une conseillère conjugale qui mène l'intervention 3 personnes pour cadrer l'intervention (présentes mais effacées) : l'infirmière, l'éducatrice et moi (Les éducateurs sont restés dans le bureau pour éviter de gêner les adolescentes dans leurs partages.)
3. Les dispositifs matériels	Tracts disposés sur la table basse. Adolescentes et professionnels répartis sur les canapés et chaises autour de la table basse.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	L'intervenante raconte le cas d'une jeune fille très jeune enceinte qui hésite à en parler à ses parents et demande aux adolescentes ce qu'elles en pensent. O : « moi je dis rien à ma mère ! A un moment elle s'en rendra compte de toute façon, mais sinon c'est pas ces affaires. ». D : « Ah non, moi c'est le contraire, je dis tout à ma mère ! ». L'intervenante évoque la peur de se dénuder devant le gynécologue. N : « moi je pourrais pas ». O : « moi je m'en fout ! Je me déshabille ». L'intervenante parle de l'IVG. D : « C'est quoi ? » l'intervenante lui explique. Elle reprend « Mais non, c'est un bébé, c'est dégelasse de le tuer. Si tu l'as fait tu l'assumes ! » Les autres adolescentes ne sont pas d'accord. L'intervenante parle de ce qu'on attend de l'autre dans le couple. O : « A ben moi de toute façon je veux qu'il travail pour payer le loyer et les factures. C'est l'homme qui doit s'occuper de ça. » L'intervenante : « tu veux dire que tu voudrais être dépendante de cette personne ? » elle répond « Non, je travaillerai aussi, mais pour moi, pour mes dépenses, pour faire du shopping. » L'intervenante évoque les relations homosexuelles. O : « une fois y a deux filles qui faisaient des trucs chauds et j'étais dans la même pièce, je savais pas comment réagir. Je trouve ça dégelasse, mais ça me choque moins 2 filles ensemble que 2 garçons. » Les autres adolescentes semblent d'accord avec son propos.

Observation 1	Petit déjeuner
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune : la disposition de la salle a été changé. Le côté salle à manger et le côté salon ont été échangés. Le salon est donc plus éclairé car plus près des fenêtres et plus intime car le canapé est masqué par un pan de mur et un meuble de bibliothèque du côté du couloir. L'espace salle à manger se trouve donc dorénavant du côté du bar. Entre les deux canapés un tableau avec des grandes feuilles a été installé. Sur la feuille en place il y a des dessins et le jeu du pendu. Dans le couloir à proximité il y a 2 WC réservés aux adolescentes.
Observation in situ (ou phase d'observation) 1. Les actions	9h45 deux éducateurs sont présents, l'un d'eux a fait la veille de nuit et attend d'être relayer pour partir. Ils descendent avec les adolescentes pour le petit déjeuner. Les adolescentes se servent seules et s'installent sur les deux tables les plus proches du coin cuisine. Deux éducateurs arrivent et le veilleur de nuit s'en va. Le téléphone sonne, personne ne répond. K est persuadé qu'il s'agit de sa mère et exige qu'on la rappelle. Elle se plaint que sa mère ne réponde pas lorsqu'elle est autorisée à l'appeler. Les adolescentes se rendent compte que l'un des deux WC est bouché et s'en plaignent aux éducateurs. Mi est de service ce jour mais est absente le matin. Les autres doivent donc prendre son service. Comme aucune ne commence la vaisselle, les éducateurs ne les autorisent pas à aller fumer tant que la vaisselle n'est pas faite.
2. Les groupes sociaux	3 éducateurs 6 adolescentes présentes : C son stage est terminé car elle quitte le CEF dans 1 semaine car une place en foyer a été trouvé, O majeure officiellement en avril (mais les éducatrices et l'IDE suspectent qu'elle soit déjà majeure, elle rencontre des difficultés administratives car elle n'est pas de nationalité française), D, Cl, N et K. 1 adolescente absente : Mi (car scolarisée en lycée à l'extérieur) Moi
3. Les dispositifs matériels	Tous les éducateurs ont leur passe autour du cou.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	K m'interpelle pour me demander qui je suis, quand je lui dis que je suis étudiante ergothérapeute elle me dit « Ah vous faites des thérapies familiales, non ? Moi j'en ai déjà fait » Je lui explique que je suis là pour mettre en place une séance de théâtre, elle me dit qu'elle en a déjà fait et qu'elle très douée. Lorsque l'un des éducateurs arrive, O se met immédiatement en conflit avec lui. L'éducateur la pousse à se poser des questions sur son comportement. Elle répond « de toute façon moi je m'en fous, je fume, je bois, ça changera pas ». L'éducateur : « Et quel est le résultat ? ». O : « ben tu vois le résultats devant tes yeux ! ». Educateur : « Et tu aimes ce que tu vois ? ». O : « Non ».

	Cl me parle de son traitement « je prends du Clopixon » (Neuroleptique aux propriétés antipsychotiques et sédatifs Cf Vidal)
--	---

Observation 2	Repas
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune (Voir description J 1)
Observation in situ (ou phase d'observation)	12h Les adolescentes mettent la table. Une maîtresse de maison arrive avec le plateau repas.
1. Les actions	
2. Les groupes sociaux	7 adolescentes (Mi arrive au cours du repas avec l'un des éducateurs) Professionnels : 3 éducateurs, une cadre, la secrétaire, IDE, 2 maîtresses de maison (une arrive au cours du repas) Moi
3. Les dispositifs matériels	Table 1 : K, 2 éducateurs, maîtresse de maison Table 2 : secrétaire, cadre, Mi, maîtresse de maison Table 3 : D, N, C, éducateur Table 4 : Cl, O, IDE et moi
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	Juste avant le repas, N me raconte qu'elle allait souvent à l'hôpital quand elle était petite : « je tombais souvent parce que je grimpais partout. Je pense que c'est pour ça que j'adore l'escalade maintenant. Mais je ne peux plus en faire en CEF, bien sûr... » O me parle de son projet de vie, elle voudrait être auxiliaire de vie « ça me tient à cœur ». Cl parle de son poids. Sa mère lui a rendu visite pendant le week-end, elle aurait immédiatement remarqué que Cl a pris du poids. Elle demande donc des conseils à l'infirmière. Les adolescentes des tables 3 et 4 se moquent d'elle car dit vouloir maigrir mais se resserre plusieurs fois. O : « quand on veut on peut ! ». L'infirmière met fin aux moqueries.

Observation 3	Pause
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune (côté salon) (Voir descriptions J 1)
Observation in situ (ou phase d'observation)	De 13h30 à 14h Quelques adolescentes discutent dans le salon, sur les canapés.
1. Les actions	
2. Les groupes sociaux	4 adolescentes : C, K, N et Cl Moi
3. Les dispositifs	

matériels	
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	<p>Cl exprime de l'anxiété de « passer bientôt à la barre ». N essaie de la rassurer.</p> <p>K explique que le CEF a porté plainte contre elle pour la destruction de la chambre. Elle exprime de l'anxiété par rapport à cela.</p> <p>K demande à N « comment la prison », N répond « ça va c'est bien ».</p> <p>K demande aux autres adolescentes pour quoi ont elle été placées. Toutes répondent qu'elles ont été jugées ou vont l'être prochainement pour « violence ».</p>

Observation 4	Théâtre
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune
Observation in situ (ou phase d'observation) 1. Les actions	<p>14h (voir déroulé des séances en annexes)</p> <p>D'abord, temps de rappel de la séance précédente et de présentation de la séance, puis échauffement. Les adolescentes ne s'y impliquent pas vraiment. 2 exercices spécifiques sur l'attention à l'autre et l'entraide. Les exercices sont plus rapides que prévus alors je décide de rajouter l'exercice du miroir (imiter les gestes de l'autres). Difficultés en rentrer dans l'exercice, elles trouvent l'exercice compliqué, mais petit à petit elles commencent à jouer le jeu.</p> <p>Les adolescentes forment 2 groupes pour l'improvisation. Après un premier passage, elles me demandent de recommencer en échangeant les rôles entre les deux groupes. Les adolescentes observent alors une nette amélioration de leur performance et en sont satisfaites.</p>
2. Les groupes sociaux	<p>1 éducateur en retrait</p> <p>6 adolescentes (car N est en cuisine avec une maîtresse de maison pour préparer un gâteau d'anniversaire pour Mi)</p> <p>Moi en tant qu'intervenante qui mène la séance</p>
3. Les dispositifs matériels	<p>Les tables ont été placées sur le côté. Lors de l'exercice d'improvisation, les adolescentes vont d'elle-même chercher des accessoires (carnet de dessin, lunettes de soleil, papier toilette pour faire des bandeaux de pirate)</p>
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	<p>Après la première improvisation, le groupe 2 verbalise que leur prestation était moins bien que le groupe 1. K et C explique cela en disant « c'est Cl qui comprenait rien à ce qu'il fallait faire aussi ». En reprenant avec l'ensemble du groupe ce qui a été bien et moins bien, elles se rendent compte que c'est surtout le manque de fil conducteur à leur histoire qui fait défaut.</p> <p>Lorsque je leur demande ce qu'elles ont pensé de leur prestation à l'exercice d'improvisation à la fin de la séance, K me répond : « ben c'est surtout ce que vous en avez pensé vous qui est important ! », chacune compare les 1eres et 2° prestations et s'accordent pour dire que jouer le tournage d'un film était plus</p>

	<p>simple que de jouer une famille de pirate « c'est plus simple à imaginer ».</p> <p>A la fin elle me demande de travailler sur un texte lors d'une prochaine séance, pour faire du « vrai théâtre ».</p>
--	--

Observation 5	Temps libre
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	<p>Bureau des éducateurs</p> <p>Salle ouverte uniquement en présence d'un éduc. Contient un grand bureau, une cafetière pour les pros et un placard rempli de jeux de société et de DVD. Télévisions de surveillance avec bip à chaque ouverture de porte. Usage administratif (conventions de stage des ados). Salle de pause des professionnels pour prendre un café. Peut servir pour réaliser des entretiens individuels. Espace permettant échanges entre les pros et les adolescentes. Parfois, lieu pour jeux de société. Salle accessible toute la journée par les éduc.</p>
Observation in situ (ou phase d'observation)	<p>De 15h30 à 16h</p> <p>Discussions informelles entre un éducateur et deux adolescentes qui passent par intermittence dans le bureau et avec moi-même.</p>
1. Les actions	
2. Les groupes sociaux	<p>1 éducateur</p> <p>Adolescentes : N, O (pas en même temps), et Cl par moment</p> <p>Présence de l'IDE par moments</p> <p>Moi</p>
3. Les dispositifs matériels	Le bureau est ouvert
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	<p>Lorsque je suis seul avec l'éducateur, il m'explique à voix basse les histoires de certaines adolescentes : l'une qui s'est fait violer, une autre qui se prostitue. Il m'explique que pour lui le plus gros problème des adolescentes placées c'est la « dépendance : aux drogues, au sexe, à l'argent, aux adultes (dans le sens manque d'autonomie et vulnérabilité face à des adultes parfois malveillants) »</p> <p>L'éducateur revient avec O sur leur conversation du matin. O : « j'aimerais bien changer, je fais des efforts mais c'est pas possible, j'y arrive pas »</p> <p>L'éducateur discute ensuite avec N : « tu pers trop de temps avec tes conneries. La prison, le CEF... Tu pourrais être en train de construire ta vie ! En plus tu pars avec un certain avantage : tu as dû être une adulte avec ta mère. » N acquiesce, puis elle parle de sa mère : « ça fait 2 ans qu'elle est en prison à cause de moi ». L'éducateur : « Comment ça à cause de toi ? N'importe quoi ! Faut que tu te sorte ça de la tête, ce n'est pas à cause de toi, c'était elle l'adulte ! »</p>

Observation 1	Petit déjeuner
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune
Observation in situ (ou phase d'observation) 1. Les actions	9h30 à 10H Quand j'arrive, les adolescentes sont déjà en train de prendre leur petit déjeuner en autonomie. D refuse de finir une bouteille de jus de fruit et préfère en ouvrir une autre par souci « d'hygiène ». L'éducateur intervient pour éviter le gâchis. Mi est de service mais est absente, les adolescentes négocient pour ne pas faire la vaisselle à sa place. Finalement un éducateur l'a fait. Les adolescentes négocient alors pour ne pas nettoyer la table, Cl finit par le faire.
2. Les groupes sociaux	4 éducateurs (1 arrive en retard, 1 ne fait que passer car il emmène une adolescente en sortie à Paris) 1 stagiaire éducatrice 7 adolescentes présentes : C qui quitte le CEF en fin de semaine, O (aperçue le matin puis sortie à Paris), D, Cl, N, K et E (arrivée en fin de semaine dernière). 1 adolescente absente : Mi (car scolarisée en lycée à l'extérieur) Moi
3. Les dispositifs matériels	Présence d'un cahier de vacances « de la 6 ^e à la 5 ^e » (alors qu'elles ont toutes entre 15 et 18 ans) Plusieurs bouteilles de jus de fruit dont il ne reste qu'un fond dans le réfrigérateur.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	Educateur (en faisant la vaisselle) aux adolescentes : « Bon j'ai pas envie de me prendre la tête avec vous ce matin, mais la prochaine fois c'est celle qui fait les services le lendemain de Mi qui prendra ses services ! » D lui répond « Mais c'est pas juste, ça sera toujours la même ! ». L'éducateur : « Ben c'est comme ça. »

Observation 2	Intervention sur l'égalité des sexes et les violences conjugales
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune côté salon
Observation in situ (ou phase d'observation) 1. Les actions	10h à 12h Intervention d'une travailleuse sociale. Commence par solliciter les adolescentes sur l'égalité des sexes. Participation de toutes les adolescentes présentes. Conflit entre K et E autour d'une incompréhension mutuelle lorsque qu'une situation de viol est évoquée. Puis au fur et à mesure l'échange se fait plus entre les professionnelles, les adolescentes demandent l'heure fréquemment et demandent d'aller aux toilettes. Au fur et à mesure que le propos se tourne sur les violences conjugales, Cl devient mutique, puis elle demande à sortir avec l'infirmière car elle ne se sent pas bien.

	Interventions régulières de la psychologue pour préciser le propos de la travailleuse sociale par rapport à l'emprise exercée par le partenaire violent, aux traumatismes dues aux violences conjugales pour la femme et les enfants et aux traumatismes dus au viol.
2. Les groupes sociaux	6 adolescentes Professionnels : travailleuse sociale, 2 éducatrice, l'infirmière, la psychologue (nouvelle dans la structure) Stagiaire éducatrice Moi
3. Les dispositifs matériels	Adolescentes sur les deux canapés, professionnels sur les chaises (travailleuse sociale debout). Texte théâtralisé sur un couple avec violences conjugales posé sur la table. La travailleuse sociale écrit des mots clés et fait des schémas sur un paper board.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	Travailleuse sociale : « Souvent, on entend dire que si une femme se fait violer c'est qu'elle portait des vêtements provocateurs. Qu'est-ce que vous en pensez ? » K : « C'est n'importe quoi, c'est pas de sa faute si elle se fait violer ! » Travailleuse sociale : « Je suis d'accord avec toi, c'est le comportement du violeur qui est inadmissible, pas les vêtements de la fille. On devrait pouvoir porter n'importe quoi et se sentir en sécurité dans la rue. » E : « Mais c'est vrai que souvent on entend dire ça. La première question que la police pose à une fille qui s'est fait violer c'est : qu'est-ce que vous portiez ? » K : « Mais n'importe quoi ! C'est pas de la faute de sa façon de s'habiller ! La police elle demande pas ça ! » E : « Mais si, c'est la première chose qu'ils demandent ! » (Le ton monte entre les deux adolescentes alors qu'elles sont d'accord sur le fond, ce dont elles n'ont pas conscience. Les éducatrices interviennent.)

Observation 3	Repas
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune (côté salle à manger)
Observation in situ (ou phase d'observation) 1. Les actions	De 12h30 à 13h30 Repas dans une ambiance conviviale. La maitresse de maison amène le plateau et sert chacun, quand elle part en cuisine certaines adolescentes veulent aller l'aider, K en particulier qui se lève très régulièrement avec ou sans raison.
2. Les groupes sociaux	Table 1 : Educatrice, Infirmière, CI et N Table 2 : Educatrice, D, C et E Table 3 : Educateur, Maitresse de maison, psychologue et Mi Table 4 : Maitresse de maison, stagiaire éducatrice (en première année, fin de stage de 20 semaines), K et moi
3. Les dispositifs matériels	Plateau repas

Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	Moi à K : « Tu as un peu de mal à tenir en place on dirait ? » K à moi : « Oui, et pourtant je prends 100 gouttes de Tercian. » (Neuroleptique indiqué pour certaines psychoses, pour les troubles graves du comportement chez l'enfant, pour la dépression ou à faible dose pour l'anxiété (Cf Vidal).
---	---

Observation 4	Théâtre
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune
Observation in situ (ou phase d'observation) 1. Les actions	14h (voir déroulé des séances en annexes) D'abord, temps de rappel de la séance précédente et de présentation de la séance. Puis échauffement que je demande à C de mener. Les adolescentes ne s'y impliquent pas vraiment. 2 exercices spécifiques de mime et d'expression corporelle. Les adolescentes forment 2 groupes pour l'improvisation. Allers-retours fréquents des éducatrices dans la salle. Les adolescentes sont dissipées, je dois recadrer plusieurs fois. A la fin j'explique le principe des entretiens et Mi se propose pour être la première.
2. Les groupes sociaux	1 éducatrice plus ou moins participante dans la séance 1 éducatrice parfois spectatrice Stagiaire éducatrice spectatrice 6 adolescentes puis 5 (car N est en rdv avec la psychologue et D s'en va pendant la séance avec une éducatrice pour un rdv à l'extérieur) Moi en tant qu'intervenante qui mène la séance
3. Les dispositifs matériels	Les tables ont été placées sur le côté.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	A la fin, les adolescentes verbalisent qu'elles préfèrent la partie improvisation de la séance et voudraient ne plus faire d'échauffement et d'exercices spécifiques. Je recadre l'activité, en rappelant que cela fait partie de la séance et que ça permet une progression dans la séance. Quand je demande à chacune qu'est-ce que la séance leur a appris sur le théâtre, K ne comprend pas la question malgré mes nombreuses reformulations.

Observation 5	Temps libre, perles
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune (côté salle à manger)
Observation in situ (ou phase d'observation) 1. Les actions	De 15h30 à 16h La stagiaire éducatrice sort des perles, plusieurs adolescentes s'y installent. A un moment la stagiaire éducatrice part faire un scrabble avec certaines, je reste seule avec E. Elle fabrique un collier et discute avec moi. Elle m'apprend à faire un nœud spécial.

2. Les groupes sociaux	<u>A côté dans la salle :</u> 1 stagiaire éducatrice Adolescentes : N et Cl (les autres avec les éducatrices dans leur bureau) <u>Face à face à une table :</u> Adolescente : E Moi
3. Les dispositifs matériels	Perles en plastique Fil à scoubidou
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	E : « Le père de mon copain il est artisan. Il travail dans le cuir en ce moment, il m'a donné plein de sacs ! C'est lui qui m'a appris à faire ce nœud coulissant pour finir les colliers. Il m'aime bien, le père de mon copain, vraiment beaucoup (en rigolant). » Quand je la questionne sur ses habitudes de vie, ses loisirs : « Moi je me sens bien quand j'ai un stylo à la main. J'aime bien écrire... et dessiner. »

Observation 1	Réveil
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Bureau du veilleur
Observation in situ (ou phase d'observation)	9h à 9h45 Discussions avec la cadre en attendant 9h30 pour réveiller les adolescentes.
1. Les actions	Je remarque des traces de scarification sur les bras de E et K lorsqu'elles sortent de leurs chambres.
2. Les groupes sociaux	3 éducateurs (1 veilleur part peu après l'arrivée de l'éducatrice, 1 éducateur qui attend la deuxième relève, 1 éducatrice qui arrive en même temps que moi) 1 cadre 5 adolescentes présentes : K, N, D, Cl, E 2 adolescentes absentes : Mi (car scolarisée en lycée à l'extérieur), O autorisation de sortie d'une semaine 1 psychologue qui vient par moment Moi
3. Les dispositifs matériels	Le carnet de transmission
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	En lisant le carnet de transmission et en discutant j'apprend que Cl a fait une crise la veille avec pleurs et menaces de suicide. Eléments de l'histoire de vie (maltraitance infantile et familiale) sont ressortis. Cl se lève plus tôt et vient nous voir : « Je me sens pas bien... mentalement. », l'éducatrice lui dit de retourner en chambre Cl s'en va en changeant complètement de sujet « au fait j'ai rangé ma chambre ».

Observation 2	Petit déjeuner
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune côté salle à manger
Observation in situ (ou phase d'observation)	9h45 à 10h15 L'éducatrice demande aux adolescentes de ne pas se servir elles-mêmes dans les placards et elle vient le faire elle-même.
1. Les actions	Petit déjeuner dans le silence. A la fin, elles participent toutes spontanément au rangement.
2. Les groupes sociaux	5 adolescentes 3 éducateurs (2 qui viennent d'arriver, le 2 ^e veilleur est parti) Stagiaire éducatrice IDE Moi
3. Les dispositifs matériels	La bibliothèque a changé de place, ce qui dégage l'espace de passage du couloir. Une table ronde a été rajoutée dans le salon ainsi qu'une sorte de pouffe.
Les points de vue participants	

Observation 3	Pause
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune
Observation in situ (ou phase d'observation)	De 13h30 à 14h15 D s'en va en rdv avec l'éducatrice, elle est particulièrement soignée dans sa tenue pour sortir.
1. Les actions	
2. Les groupes sociaux	5 adolescentes 3 éducateurs Stagiaire éducatrice Maîtresse de maison IDE Moi
3. Les dispositifs matériels	
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	Un éducateur m'explique que N et D ont demandé à porter le voile. Cela n'est pas possible dans l'établissement, mais pour les sorties il faut l'autorisation des parents. Il me parle également de Mi qui était radicalisée dans une religion, il semble peu sûr qu'elle en soit sortie.

Observation 4	Théâtre
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune
Observation in situ (ou phase d'observation)	14h15 à 15h (voir déroulé des séances en annexes) D'abord, temps de rappel de la séance précédente et de présentation de la séance. Elles ont des souvenirs assez exacts de la séance précédente. Puis échauffement que je demande à D de mener. Elle le fait avec un certain plaisir. 2 exercices spécifiques sur la modulation de la voix et l'intonation. Les adolescentes préparent 2 improvisations à la suite. Elles sont calmes et impliquées. Bonne dynamique de groupe, bonne intégration des conseils. Réel progrès depuis la première séance dont elles sont conscientes et fières. Elles s'approprient bien l'espace. Utilisent la gestuelle et une intonation adaptée. Autonomie dans la préparation et le rangement de la salle.
1. Les actions	
2. Les groupes sociaux	Stagiaire éducatrice participe 3 adolescentes (car N en cuisine pour préparer le gâteau d'anniversaire de D, Mi dans l'infirmerie avec les éducateurs, l'IDE et la cadre pour une mise au point et D en rdv à l'extérieur) Moi en tant qu'intervenante qui mène la séance
3. Les dispositifs matériels (comportent <u>l'implantation et la localisation des lieux</u> , le type de décor, les	Les tables ont été placées sur le côté. Utilisation de la table ronde et d'un canapé dans les improvisation (de manière spontanée).

<p>instruments ou objets utilisés ou produits et enfin les tenues vestimentaires de travail ou de présentation portées par les observés.)</p>	
<p>Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.</p>	<p>A la fin elles verbalisent : « c'est beaucoup mieux maintenant, on sait mieux montrer les émotions, et on comprend mieux l'histoire quand on joue ».</p> <p>Cl : « ça me fait penser à une activité que je faisais avec une ergothérapeute en hôpital psychiatrique. Mais on faisait pas les exercices du début, je trouve que ça sert à rien. » K lui répond : « Mais si elle a dit que c'était important pour arriver à se lâcher pendant l'improvisation. »</p> <p>K à moi : « Et vous... tu reviens quand ? ». « Ah mais c'est ergothérapeute que tu fais ? Je croyais que c'était théâtre... théâtrologue. »</p> <p>E est très enthousiaste et se projette sur la séance suivante.</p>

Observation 1	Ménage
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Bureau du veilleur
Observation in situ (ou phase d'observation) 1. Les actions	10h15 à 11h00 Discussions avec les éducateurs. Allers et venues de K, les éducateurs lui disent à plusieurs reprises de repartir dans sa chambre. Lecture des notes de la semaine sur le carnet de transmission : <ul style="list-style-type: none"> - K a reçu un colis plein de produits cosmétique, de bijoux et de vêtements chers de la part d'un homme d'une quarantaine d'années qu'elle nomme elle-même son « pigeons ». Elle aurait vécu avec lui par le passé et lui aurait volé beaucoup d'argent. Elle se dit énervé de ce colis, car d'après K c'est une ruse de sa part de lui envoyer ce colis de valeur plutôt que ses affaires qu'elle attend avec impatience, pour qu'elle retourne vers lui dès sa première permission. Les éducateurs sont inquiets que ce soit une ruse pour l'attirer chez lui et se venger du vol. - E a fait une crise et s'est tapé la tête contre les murs car malgré ses nombreuses lettres, son compagnon ne lui donne pas signe de vie. Sa mère lui aurait dit au téléphone qu'il a « la flemme » de lui écrire. Les éducateurs notent qu'elle se montre hautaine envers le reste du groupe et qu'elle est très isolée.
2. Les groupes sociaux	3 éducateurs 4 adolescentes présentes : K, Cl, E, Mi (pas de lycée car professeur absent) 2 adolescentes absentes : N (rdv extérieur) et D (est devenue sortante : stage en esthétique toute la journée) Moi
3. Les dispositifs matériels	Le carnet de transmission
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	K vient régulièrement dans le bureau et me demande à plusieurs reprises de lui réexpliquer en quoi consiste l'entretien que j'ai prévu avec elle à 11h. Cl vient également souvent dans le bureau, elle nous montre une Bande Dessinée qui la représente dans un voyage en Arménie qu'elle a fait avec son foyer où elle était précédemment. Elle remet une pochette de cigarettes vide eux éducateurs en leur expliquant qu'elle a envie de fumer quand elle la voit, c'est pourquoi elle la leur confie. Les éducateurs parlent de K et de leurs craintes que « son pigeons » ne se venge des vols qu'elle a commis contre lui. Ils parlent de plusieurs situations, où des adolescentes n'ayant aucune famille soutenance se sont attachées à des hommes plus âgés qui se sont servi d'elles.

Observation 2	Repas
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune côté salle à manger
Observation in situ (ou phase d'observation)	12h à 13h Les adolescentes et les éducateurs mettent la table ensemble. Repas convivial servi par la maîtresse de maison. Vaisselle faite par les adolescentes et les éducateurs. Cl et Mi sont très impliquées et chantent à tue-tête.
1. Les actions	
2. Les groupes sociaux	Table 1 : cadre, E, éducateur Table 2 : secrétaire, psychologue, IDE, (la deuxième maîtresse de maison qui arrive plus tard) Table 3 : Cl, Mi, cadre, maîtresse de maison Table 4 : K, 2 éducateurs, moi
3. Les dispositifs matériels	Plateau du repas.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	K nous explique qu'elle veut avoir un enfant. Elle dit qu'elle fera un enfant dès son premier week-end de permission car son compagnon (un homme de trente ans) lui a dit au téléphone qu'il voulait un enfant avec elle. Les éducateurs et moi-même lui parlons de la difficulté (physique, psychologique et financière) d'élever un enfant et des changements que cela provoque pour le corps. K reste déterminée « non, mais c'est très bien réfléchi, je veux un enfant c'est tout ! »

Observation 3	Théâtre
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune
Observation in situ (ou phase d'observation)	De 14h30 à 15h30 (voir déroulé des séances en annexes) Echauffement guidé par Cl. Puis, exercice individuel de mime des émotions. Les 3 éducateurs sont présents et observent depuis le canapé. Les adolescentes ont alors du mal à lâcher prise dans l'activité. Je demande aux éducateurs de quitter la salle, ils acceptent. Exercices de mimes en groupe. Travail sur un texte. Cl et E très impliquées. Mi ne se montre pas motivée. Quand N arrive elle joue à contre-cœur et ne s'implique pas. K se braque totalement, elle part voir les éducateurs un moment, puis revient dans la salle mais s'assoit dans un coin et ne participe plus. Je vais lui parler à la fin de la séance et elle m'explique, qu'elle a de grandes difficultés à lire à cause des médicaments qui lui rendent la vue trouble. Suite à cet échange, j'explique au groupe que j'ai testé le travail sur texte cette séance, mais que je reviendrai à l'improvisation la séance suivante. Je les informe qu'il s'agira de la dernière séance. E m'exprime qu'elle est déçue et aurait aimé continuer le travail sur le texte.
1. Les actions	

	En résumé : attaques du cadre tout au long de la séance, que j'ai néanmoins pu mener jusqu'au bout. Je prends cependant conscience que je n'ai pas réussi à créer une alliance thérapeutique avec N. De plus, l'alliance thérapeutique avec K a été fragilisée pendant cette séance, mais je pense que notre discussion à la fin de la séance a pu maintenir le lien.
2. Les groupes sociaux	5 adolescentes (N arrive pendant la séance et n'est pas du tout motivée) 3 éducateurs (au début) Moi en tant qu'intervenante qui guide la séance.
3. Les dispositifs matériels	Tables poussées contre le mur. Quelques chaises dans la pièce.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	N m'exprime son mécontentement d'être là « on m'a obligé à venir pour 10min, ça me saoule ! ».

Observation 4	Pause
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune côté salon
Observation in situ (ou phase d'observation)	16h15 à 16h30 Adolescentes et éducateurs assis discutent.
1. Les actions	
2. Les groupes sociaux	5 adolescentes 3 éducateurs Moi
3. Les dispositifs matériels	Sur le tableau, des activités ont été notées. Ce sont les activités proposées par les éducateurs et les adolescentes pour les prochaines vacances. Parmi ces activités : cinéma, laser game, musée, tonte de la pelouse.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	Une adolescente : « ouai, laser game on a déjà fait, c'était trop bien ! » K à un éducateur : « pendant l'été, tu nous amèneras à la plage ? », l'éducateur est d'accord.

Observation 1	Pause cigarette
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Dehors à côté du « fumoir », sur une table de pique-nique au soleil
Observation in situ (ou phase d'observation) 1. Les actions	10h15 Discussions Les adolescentes fument les cigarettes distribuées par les éducateurs. Certaines vont jouer à la balançoire, S fait le tour du terrain en marchant seule.
2. Les groupes sociaux	3 éducateurs 4 adolescentes présentes : K, E, S (est arrivée vendredi, elle est française non métropolitaine et ne semble pas toujours comprendre ses interlocuteurs) 2 adolescentes absentes : N (en stage), D (rdv ophtalmo), Mi (lycée), Cl (en audience) Moi
3. Les dispositifs matériels	Le terrain du CEF est une sorte de carré formé par des grillages. A l'intérieur, les bâtiments entourent un terrain de sport extérieur avec des cages de football, des paniers de baskets et deux balançoires. Il y a du gazon partout et quelques tables de pique-nique. Dans un coin du terrain, il y a des roues et des cuves peintes par les adolescentes.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	E et S discutent avec moi. E parle de ses chaussures qui sont très abimées et continue en expliquant des techniques de vol à l'étalage : « les chaussures c'est le plus simple ! Tu les mets aux pieds, tu mets tes anciennes chaussures dans la boîte que tu ranges et puis tu sors tranquille ! ». S semble d'accord et raconte ses propres expériences et échange avec E. A un moment j'interviens : « oui c'est facile... et après ça tu te retrouves au CEF ! ». E me réponds immédiatement : « non, j'ai jamais été prise pour vol à l'étalage ! ». Elle semble avoir l'intention de changer cette pratique en sortant du CEF.

Observation 2	Entretien difficile
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Bureau des éducateurs
Observation in situ (ou phase d'observation) 1. Les actions	10h45 à 10h55 Entretien avec S. Difficultés pour elle de me comprendre, les réponses semblent parfois données au hasard ce qui rend les données difficiles à analyser. Au bout de 10 minutes elle me demande d'arrêter l'entretien.
2. Les groupes sociaux	S Moi : en tant qu'intervenante qui mène l'entretien.
3. Les dispositifs matériels	Il y a un ordinateur portable sur le bureau. Il y a mon téléphone portable sur le bureau pour enregistrer l'entretien.

<p>Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.</p>	<p>Les seules données que j'ai réussi à obtenir sont que S a été en prison avant d'aller au CEF et qu'elle souhaite plus tard entrer dans l'armée. Je n'ai pas compris si elle passe la partie théorique d'un CAP « maître-chien » au CEF, ou si c'est son souhait dans l'avenir. Elle me parle également de devenir pompier. Elle ne s'identifie dans aucun rôle durant l'entretien mais cela pourrait être dû aux difficultés de compréhension. Elle me parle de moto dans ses loisirs, elle dit qu'elle bien « accélérer ». Elle aime également le sport.</p> <p>Au bout de 10 minutes elle me dit : « c'est presque fini ? [...] Je suis fatiguée répondre ». Je lui pose une dernière question et met un terme à l'entretien.</p>
---	--

Observation 3	Pause cigarette
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	A côté du fumoir
Observation in situ (ou phase d'observation) 1. Les actions	De 13h30 à 14h Les adolescentes fument. Les membres de la direction et les magistrats passent devant nous et s'arrêtent quelques instants pour discuter.
2. Les groupes sociaux	5 adolescentes : K, S, E, D, Mi 3 éducateurs Stagiaire éducatrice Psychologue Des membres de la direction du CEF, de la direction de la PJJ et des magistrats (ils sont une dizaine dont 2 femmes, ils ont mangé dans une salle à part et visitent le CEF). Moi
3. Les dispositifs matériels	Table de pique-nique. Les membres de la direction et les magistrats sont en costard ou tailleur.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	Lorsque les invités approchent, la stagiaire éducatrice et un éducateur rappellent aux adolescentes d'être polies. D a fait le service du repas des magistrats et de la direction, elle est très fière des compliments faits par l'un des invités. La plupart des filles restent en retrait, E sert la main à tout le monde et demande à chacun comment il va en utilisant le vouvoiement. Quand ils partent elle avoue « je me suis pas sentie dans mon monde ». Les invités restent en retrait par rapport aux adolescentes et s'adressent presque exclusivement aux éducateurs.

Observation 4	Théâtre
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Dehors entre le bâtiment principal et le grillage

<p>Observation in situ (ou phase d'observation)</p> <p>1. Les actions</p>	<p>14h à 14h45</p> <p>Séance de théâtre à l'extérieur. Les exercices prévus sont rapidement terminés alors je leur demande quels exercices elles aimeraient faire à nouveau. Elles me demandent de refaire l'exercice où deux adolescentes face à face parlent en même temps, le but étant d'oser prendre la parole et de savoir se faire entendre. S a beaucoup de difficultés sur cet exercice. Ensuite elles me demandent de refaire une improvisation de groupe, je leur propose de jouer une scène de plage. Participation active de chacune d'entre elles.</p>
<p>2. Les groupes sociaux</p>	<p>5 adolescentes 2 éducateurs et 1 stagiaire éducatrice assis en retrait à une table de pique-nique Moi en tant qu'intervenante qui conduit la séance</p>
<p>3. Les dispositifs matériels</p>	<p>A cet endroit le terrain est allongé, globalement en forme de triangle. Il est fermé dans la longueur par un terrain grillagé où il y a des poules et de l'autre côté il y a le fumoir et un passage pour accéder au terrain central. Dans la largeur le terrain est fermé par le bâtiment d'un côté, et par une haie et un grillage de l'autre. Il y a deux tables de pique-nique où les adolescentes mangent l'été quand ils décident de faire une grillade. Le terrain est en pente et recouvert de gazon.</p>
<p>Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.</p>	<p>A la fin de la séance quand je leur demande de verbaliser leurs ressentis sur toutes les séances précédentes :</p> <p>D : « c'était bien de découvrir une nouvelle activité qu'on a pas l'habitude de faire »</p> <p>Mi : « franchement aujourd'hui c'était la meilleure séance qu'on a fait, tu vois c'était cool de le faire dehors »</p> <p>K : « mais en fait ça servait à quoi de faire du théâtre ? C'était pour améliorer notre manière de parler et tout, non ? » Moi : « Oui, c'est ça, le théâtre vous a permis d'interagir entre vous, de développer une dynamique de groupe, d'améliorer votre communication verbale et non verbale... »</p>

<p>Observation 5</p>	<p>Pâtisserie et goûter</p>
<p>Début d'observation in situ (ou phase d'approche)</p>	<p>Salle commune côté cuisine, autour du bar</p>
<p>Observation in situ (ou phase d'observation)</p> <p>1. Les actions</p>	<p>15h à 16h30</p> <p>E et Mi préparent des cookies pour le goûter avec un éducateur. Les autres font du sport dehors dans le terrain central (handball, rollers, vélo, course...). L'éducateur dicte la recette (qui est sur son téléphone) et E exécute, parfois elle décide de faire autrement que ce qui est indiqué sur la recette. E et Mi discutent et rigolent ensemble. Mi est spectatrice, jusqu'à ce que la psychologue vienne la chercher pour un entretien, où elle va à contre-cœur. Une fois les cookies prêts, le goûter se fait dehors sur la table de pique-nique près du fumoir.</p>
<p>2. Les groupes sociaux</p>	<p>5 adolescentes</p>

	<p>3 éducateurs 1 stagiaire éducatrice Psychologue Moi</p>
3. Les dispositifs matériels	L'éducateur avait préparé à l'avance tous les ustensiles et ingrédients nécessaires.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	K revient du sport lorsque E termine ses cookies et lui dit : « vous avez pas encore fini ? » E se vexe immédiatement et la tension monte un peu.

Observation 1	Repas
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Salle commune
Observation in situ (ou phase d'observation) 1. Les actions	12-13h Discussions
2. Les groupes sociaux	Table 1 : S, les 2 maîtresses de maison, stagiaire éducatrice Table 2 : K, éducateur, secrétaire, une cadre Table 3 : CI (qui a passé la matinée en stage de toilette), directeur adjoint, éducatrice, (Mi arrivée plus tard car était au lycée toute la matinée) Table 4 : E, psychologue, chercheuse présente pour 2 jours, moi, (éducateur arrivé plus tard) 2 adolescentes absentes : N (en stage), D (en stage)
3. Les dispositifs matériels	Chariot avec les plats.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	Grosse tension au début du repas (CI était alors à la table 4, elle semble très renfermée par rapport à d'habitude, peu d'échange), E évoque un événement du week-end : CI aurait été sanctionnée mais la sanction lui paraît faible et injuste par rapport aux sanctions données habituellement aux autres. Le ton monte, il y a des insultes, malgré les interventions de la psychologue et de moi-même. Un éducateur intervient et place CI à la table 3 pour clore la dispute. Après cela la psychologue en discute avec E à table et lui parle de l'importance de se maîtriser, E répond : « Bah de toute façon, mon éducateur il l'a dit, c'est le seul truc que je dois travailler ici ! »

Observation 2	Pause cigarette
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Dehors côté fumoir
Observation in situ (ou phase d'observation) 1. Les actions	De 13h45 à 14h Discussions, les adolescentes fument leur cigarette.
2. Les groupes sociaux	5 adolescentes : K, S, E, Mi, CI 3 éducateurs Stagiaire éducatrice Moi
3. Les dispositifs matériels	
Les points de vue participants Comporte leurs propos	E et Mi vont sur les balançoires et semblent s'être beaucoup rapprochées. Elles discutent, rient et paraissent complices.

exprimés et à qui.	A un moment, Cl va voir E et lui dit qu'elle aimerait comprendre leur dispute et qu'elles s'expliquent sans s'énerver, mais E refuse toute discussion. S reste un peu à l'écart de ces « alliances » mais est dans le contact à la fois avec les adolescentes et les adultes.
--------------------	--

Observation 3	Formation aux gestes des premiers secours
Début d'observation in situ (ou phase d'approche)	Bâtiment administratif
Observation in situ (ou phase d'observation)	De 14h à 16h30 Un pompier présente les gestes des premiers secours et met en situation les adolescentes.
1. Les actions	Arrivée d'une nouvelle adolescente vers 15h
2. Les groupes sociaux	5 adolescentes : K, S, E, D (arrive au cours de la formation), Mi, Cl, nouvelle 3 éducateurs 1 pompier en tant que seul intervenant de la formation Moi
3. Les dispositifs matériels	Chaises en demi-cercle pour les adolescentes, les éducateurs se placent derrière elles en rajoutant des chaises. Le pompier est assez loin devant, en face des adolescentes avec un power point projeté derrière lui. Nombreux allers-retours entre la salle et le couloir où le pompier met en scène les situations. Bonne écoute des adolescentes mais peu de participation lors des mises en situation. Les consignes apprises juste avant ne semble pas intégrées.
Les points de vue participants Comporte leurs propos exprimés et à qui.	E avant le début de la formation : « je suis obligée ? Je l'ai déjà fait plein de fois ! ». Pendant la formation, elle paraît très fière de ses connaissances et monopolise la parole, elle coupe parfois la parole à l'intervenant.

VI. Echelles de l'OPHI-II complétées après les entretiens

D'après l'entretien de Mi : (réalisé les 28 mars et 4 avril, durée : 10 minutes puis 20min)

Mi a 17 ans, elle est au CEF depuis novembre.

Echelle d'identité occupationnelle

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires
<i>A des buts et des projets personnels</i>	2	Peu motivée à travailler sur ses buts/ projets personnels. Difficulté à réfléchir à ses buts/ projets personnels/ son avenir. Investissement/ enthousiasme/ motivation limitée.	Dit vouloir travailler avec les enfants, vouloir « gérer tout » seule, mais ne semble pas s'investir dans ce sens.
<i>Détermine un style de vie occupationnelle souhaité</i>	3	Détermine un style de vie souhaité avec quelques insatisfactions. Détermine une ou plusieurs occupations qui sont quelques peu importantes/ quelques peu significatives.	Insatisfactions liées aux règles. Ecriture et passer du temps avec ses amis sont des activités significatives.
<i>S'attend à réussir</i>	3	Reste suffisamment confiante de surmonter les obstacles/ échecs/ limites. Envisage les défis avec espoir de succès. S'attend à des succès dans plusieurs domaines.	« Ça prendra du temps mais... Tu rentres chez toi après, hein. » Pense réussir à être diplômée, avoir des enfants et gérer sa vie dans l'avenir.
<i>Accepte la responsabilité</i>	3	Accepte la responsabilité pour la plupart de ses actions. Ne se blâme/ critique pas démesurément.	Mais n'utilise pas la rétroaction pour modifier ses stratégies. « Grand échec ? Ben que je suis pas chez moi. Pour rien du tout. Genre de base, être chez moi. Mais bon après c'est la vie hein. Faut accepter ses choix ! C'est pas, tu vois y a des gens elles sont là « oh », tu vois ils pleurent tout les jours. Mais frère, c'est à cause de toi ! Tu vois moi j'suis pas comme ça. Faut assumer c'qu'on fait. »
<i>Evalue ses aptitudes et ses limites</i>	3	Se reconnaît des limites. Connaissance suffisante de ses aptitudes/ ses limites à choisir une occupation appropriée/ à faire des efforts.	
<i>S'investit et à des valeurs</i>	1	Manque d'investissements ou de choix occupationnels ou s'en détache.	Dans l'immédiateté, intolérance à la frustration. Plaintes matérielles, se plaint des règles du CEF. Expression vague de sa volonté pour le futur.

		N'arrive pas à s'investir/ à trouver des buts précis et une direction à sa vie.	
<i>Se reconnaît une identité et des obligations</i>	2	Difficulté à se voir dans un ou plusieurs rôles. Très peu investie dans ses rôles. Difficulté à identifier les responsabilités inhérentes à des rôles bien que ceux-ci soient désirés. Retire une faible identité de ses rôles.	Identifie le rôle d'ami et de tante.
<i>A des intérêts</i>	2	Difficulté à identifier des intérêts.	L'intérêt exprimé est : aller à (ville) avec des amis
<i>Se sentait efficace (passé)</i>	1	Manquait de sens des responsabilités.	« Bah des fois j'allais à l'école. Des fois pas trop... »
<i>Trouvait un sens et une satisfaction dans son style de vie (passé)</i>	3	Etait généralement satisfaite de ses rôles de vie, mais voulait faire des changements. A eu un certain nombre d'expériences occupationnelles significatives/ satisfaisantes.	Par rapport au CEF, sa vie au foyer lui semble satisfaisante. Aurait voulu faire plus d'activités, faire moins le ménage. Expériences occupationnelles : sorties entre amis, boxe avec l'éducateur, s'occuper de ses neveux.
<i>Faisait des choix occupationnels (passé)</i>	2	Avait de la difficulté à déterminer une histoire de vie/ à s'investir dans celle-ci. Faisaient des choix occupationnels qui interféraient avec la poursuite de son histoire de vie.	Pas réellement de projet antérieur au CEF. Choix des sorties entre amis plutôt que l'école.
Total	0 item côté à 4 5 items côtés à 3 4 items côtés à 2 1 item côté à 1	4 : Fonctionnement occupationnel exceptionnel. 3 : Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant. 2 : Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel 1 : Problèmes de fonctionnement occupationnel extrêmes	On observe un fonctionnement occupationnel en général adéquat, avec cependant quelques problèmes liés à l'identité occupationnelle.

Echelle de compétence occupationnelle

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires
<i>Maintient un style de vie satisfaisant</i>	2	Difficulté à maintenir/ à remplir une gamme de rôle/ de projets personnels/ d'activités. Difficultés à remplir son espace de vie avec des rôles/ des projets personnels/ des activités adéquats. Son style de vie manque de direction/ de signification.	Difficulté à maintenir un lien avec ses neveux et ses amis (rôle de tante et d'amie). Le rôle d'étudiante n'est pas complètement investi malgré le désir de travailler avec les enfants.
<i>Satisfait ses attentes liées à ses rôles</i>	1	Exigences liées à ses rôles négligeables et peu de possibilités d'accomplissement.	
<i>Travaille pour atteindre ses buts</i>	3	Soutien régulièrement des efforts pour atteindre ses buts.	
<i>Atteints ses normes personnelles de rendement</i>	3	Atteint un niveau de rendement qui répond généralement aux attentes.	Pas de limitation des aptitudes. Manque de motivation et de buts précis.
<i>Organise son temps pour s'acquitter de ses responsabilités</i>	2	Trop peu de buts/ de responsabilités pour nécessiter une routine adaptée.	Fait selon la routine imposée au CEF.
<i>Cultive des champs d'intérêt</i>	2	Difficulté à explorer de nouveaux champs d'intérêt/ à trouver de la satisfaction dans des intérêts nouveaux.	
<i>S'acquittait de ses rôles (passé)</i>	2	Avait de la difficulté à équilibrer les exigences de ses rôles.	Rôle d'amie > rôle d'étudiante.
<i>Maintenait des habitudes (passé)</i>	1	Avait un style de vie manifestement déviant.	
<i>Eprouvait de la satisfaction (passé)</i>	2	Présentait un certain déséquilibre entre le travail, le repos et les loisirs.	
Total	0 item côté à 4 2 items côtés à 3 5 items côtés à 2 2 item côté à 1	4 : Fonctionnement occupationnel exceptionnel. 3 : Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant. 2 : Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel 1 : Problèmes de fonctionnement occupationnel	On observe des problèmes de fonctionnement occupationnel en matière de compétence occupationnelle.

Echelle des lieux occupationnels (environnement)

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires
<i>Formes occupationnelles de la vie domestique (tâches)</i>	2	Les exigences/ possibilités sont quelque peu incompatibles avec les intérêts/ les aptitudes. Le temps/ l'effort exigé convient quelque peu au temps/ à l'énergie disponible.	Ennuie fréquent.
<i>Formes occupationnelles du rôle productif principal (tâches)</i>	3	Les exigences/ possibilités correspondent généralement aux intérêts/ aptitudes. Le temps/ l'effort exigé convient généralement au temps/ à l'énergie disponible.	
<i>Formes occupationnelles reliées aux loisirs (tâches)</i>	1	Les possibilités correspondent mal aux intérêts/ aptitudes. Le temps/ l'effort correspond mal au temps/ à l'énergie disponible.	Ennuie fréquent. Aimait faire du sport mais en fait moins depuis qu'elle est sortante.
<i>Groupe social de la vie domestique</i>	3	Les interactions/ la collaboration essentielles avec les autres soutiennent généralement un fonctionnement positif. Le climat émotionnel/ les possibilités, les obstacles et les besoins soutiennent le fonctionnement/ l'adaptation. Les autres reconnaissent ses habiletés/ ses contributions/ ses efforts.	La dimension sociale est très importante pour Mi. Interactions adaptées.
<i>Groupe social du rôle productif principal</i>	3	Les interactions/ la collaboration essentielles avec les autres soutiennent généralement un fonctionnement positif. Le climat émotionnel/ les possibilités, les obstacles et les besoins soutiennent le fonctionnement/ l'adaptation. Les autres reconnaissent ses habiletés/ ses contributions/ ses efforts.	Mais pas d'attachement émotionnel.
<i>Groupe social des loisirs</i>	3	Les interactions/ la collaboration essentielles avec les autres soutiennent généralement un fonctionnement positif. Le climat émotionnel/ les possibilités, les obstacles et les besoins soutiennent le fonctionnement/ l'adaptation.	Sauf pour l'écriture qui est un loisir solitaire pour Mi.

		Les autres reconnaissent ses habiletés/ ses contributions/ ses efforts.	
<i>Espace physique, objets et ressources de la vie domestique</i>	2	Quelque peu envahissants. Peu stimulants/ quelque peu dénué de sens.	Selon Mi trop de règles, ne se sent pas stimulée.
<i>Espace physique, objets et ressources du rôle productif principal</i>	3	Soutiennent adéquatement.	
<i>Espace physique, objets et ressources des loisirs</i>	3	Adéquatement stimulants/ significatifs.	Pour l'écriture et la vie sociale avec les autres adolescentes du CEF.
Total	0 item côté à 4 6 items côtés à 3 2 items côtés à 2 1 item côté à 1	4 : Fonctionnement occupationnel exceptionnel. 3 : Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant. 2 : Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel 1 : Problèmes de fonctionnement occupationnel	On observe un fonctionnement occupationnel généralement adéquat ou satisfaisant en matière d'environnement.

Total de l'identité occupationnelle :	Majorité de 2 et 3	Fonctionnement généralement satisfaisant mais avec des difficultés
Total de la compétence occupationnelle :	Majorité de 2	Difficultés de fonctionnement
Total des lieux occupationnels :	Majorité de 3	Fonctionnement généralement satisfaisant
Total final de l'identité occupationnelle :	0 item côté à 4 13 items côtés à 3 11 items côtés à 2 4 items côtés à 1	L'histoire de la performance occupationnelle montre un fonctionnement occupationnel généralement satisfaisant. Cependant certains problèmes sont identifiés essentiellement au niveau de l'identité et de la compétence occupationnelle

D'après l'entretien de E : (réalisé les 4 avril, durée : 32 minutes)

E a 17 ans, elle est au CEF depuis 15 jours, c'est son deuxième séjour dans un CEF.

Echelle d'identité occupationnelle

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires
<i>A des buts et des projets personnels</i>	4	Ses buts, ses projets personnels représentent un défi/ s'accroissent/ exigent un effort. Se sent stimulée/ enthousiaste face à ses buts futurs/ projets personnels.	Volonté d'apprendre le mandarin pour aller en Chine. Volonté d'avoir une vie stable.
<i>Détermine un style de vie occupationnel souhaité</i>	3	Détermine un style de vie souhaité avec quelques craintes/ insatisfactions. Détermine une ou plusieurs occupations qui sont quelque peu importantes/ significatives.	Style de vie souhaité : « avoir mon p'tit appart là, tranquille, mener ma p'tite routine de tous les jours ». Insatisfaction de sa routine actuelle.
<i>S'attend à réussir</i>	4	Extrêmement confiante de surmonter les obstacles/ les limites/ les échecs. Envisage favorablement les défis. Forte confiance en son efficacité personnelle.	« Un échec est égal à une leçon hein ! Ca m'a rendu plus forte ». Se sent supérieure aux autres adolescentes.
<i>Accepte la responsabilité</i>	3	Accepte la responsabilité de la plupart de ses actions. Ne se blâme pas/ ne se critique pas démesurément. Peut utiliser la rétroaction pour modifier ses stratégies.	« Maintenant je sais très bien, je referais pas la même connerie »
<i>Evalue ses aptitudes et ses limites</i>	3	Se reconnaît des limites. Tendance raisonnable à surestimer ses aptitudes. Connaissance suffisante de ses aptitudes/ ses limites à choisir une occupation appropriée/ à faire des efforts.	« J'ai une tête, mais j'sais pas tout ! » Occupation de loisir : lecture et dessin appropriés à ses capacités.
<i>S'investit et a des valeurs</i>	3	Investissement adéquat par rapport à ses buts et à la direction de sa vie.	Implication scolaire au sein du CEF, ainsi que dans le processus de réinsertion. Désir de réaliser ses Travaux d'Intérêts Généraux et implication dans la demande à la croix rouge.
<i>Se reconnaît une identité et des obligations</i>	4	Se voit dans une gamme de rôles. Possède un fort sentiment d'identité inhérent à ses rôles.	Se sent responsable de sa mère malade. Se décrit comme une artiste par rapport au dessin.

		Fortement investie dans ses rôles.	Se dit « teuffeuse bénévole » car rôle d'organisation dans certaines fêtes.
<i>A des intérêts</i>	4	Fortement attirée par une ou plusieurs activités occupationnelles qui motivent ses choix. Ses intérêts augmentent ses aptitudes/ ses possibilités.	Intérêts pour le dessin, la lecture, la science, la biologie, la nature...
<i>Se sentait efficace (passé)</i>	4	Fort sens de responsabilité personnelle.	
<i>Trouvait un sens et une satisfaction dans son style de vie (passé)</i>	3	Était généralement satisfaite de ses rôles de vie, mais voulait faire des changements. A eu un certain nombre d'expériences occupationnelles significatives/ signifiantes.	Plutôt satisfaite de son style chez sa mère et en foyer. Satisfaite de sa vie en famille d'accueil, mais aurait voulu plus de stabilité. Extrêmement insatisfaite de son style de vie lorsqu'elle était à la rue.
<i>Faisait des choix occupationnels (passé)</i>	2	Faisait des choix occupationnels qui interféraient avec la poursuite de son histoire de vie.	Ses choix occupationnels l'ont mené à la rue, puis au CEF.
Total	5 items côté à 4 5 items côtés à 3 1 item côtés à 2 0 item côté à 1	4 : Fonctionnement occupationnel exceptionnel. 3 : Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant. 2 : Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel 1 : Problèmes de fonctionnement occupationnel extrêmes	Au niveau de l'identité occupationnelle, on observe un fonctionnement occupationnel satisfaisant à exceptionnel. Cependant, la grille est cotée en fonction de son discours, très positif, qui peut masquer des problèmes de fonctionnement.

Echelle de compétence occupationnelle

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires
<i>Maintient un style de vie satisfaisant</i>	2	Difficulté à maintenir une gamme de rôles/ d'activités. Difficulté à remplir son espace de vie avec des activités adéquates. Incohérence/ conflits entre les rôles/ les projets personnels/ les responsabilités.	Difficulté à garder le contact avec ses amis et son copain. Difficulté à continuer à vivre son rôle de fille, sans pouvoir aider sa mère. Incohérence entre son projet de vie très construit et l'instabilité de sa vie. Conflit entre le rôle de fille et le rôle d'aidant pour sa mère.
<i>Satisfait ses attentes liées à ses rôles</i>	1	A complètement perdu ses principaux rôles de vie.	Rôle d'aidant pour sa mère, rôle d'ami, de compagne, d'organisatrice de fête.
<i>Travaille pour atteindre ses buts</i>	3	Soutient régulièrement des efforts pour atteindre ses buts.	

		Atteint la plupart de ses buts	
<i>Atteints ses normes personnelles de rendement</i>	4	Atteint un niveau de rendement compatible avec des aspirations/ des attentes personnelles élevées.	
<i>Organise son temps pour s'acquitter de ses responsabilités</i>	2	Trop peu de buts/ de responsabilités pour nécessiter une routine adaptée.	Décrit surtout sorties en ville après s'être préparé (soins personnels).
<i>Cultive des champs d'intérêt</i>	3	Cultive régulièrement des champs d'intérêts avec une satisfaction acceptable.	
<i>S'acquittait de ses rôles (passé)</i>	2	Vivait un conflit de rôle.	Rôle de fille et d'aidante pour sa mère.
<i>Maintenait des habitudes (passé)</i>	2	Son horaire quotidien était irrégulier. Vivait des périodes de désorganisation significative dans sa vie quotidienne.	En particulier lorsqu'elle a été à la rue.
<i>Eprouvait de la satisfaction (passé)</i>	1	A vécu un échec significatif causant de l'insatisfaction.	Elle détermine ses actions qui l'ont menés en CEF, ainsi que son séjour de vie à la rue comme des échecs ayant encore des répercussions sur sa vie.
Total	1 item côté à 4 2 items côtés à 3 4 items côtés à 2 2 items côté à 1	4 : Fonctionnement occupationnel exceptionnel. 3 : Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant. 2 : Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel 1 : Problèmes de fonctionnement occupationnel	On note des problèmes de fonctionnement occupationnel, en ce qui concerne la compétence occupationnelle.

Echelle des lieux occupationnels (environnement)

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires
<i>Formes occupationnelles de la vie domestique (tâches)</i>	2	Les exigences/ possibilités sont quelque peu incompatibles avec les intérêts/ les aptitudes. Le temps/ l'effort exigé convient quelque peu au temps/ à l'énergie disponible.	Ennui fréquent.
<i>Formes occupationnelles du rôle productif principal (tâches)</i>	3	Les exigences/ possibilités correspondent généralement aux intérêts/ aptitudes. Le temps/ l'effort exigé convient généralement au temps/ à l'énergie disponible.	Grand intérêt pour les cours, légère insatisfaction quand au niveau des autres adolescentes.
<i>Formes occupationnelles reliées aux loisirs (tâches)</i>	1	Les possibilités correspondent mal aux intérêts/ aptitudes. Le temps/ l'effort correspond mal au temps/ à l'énergie disponible.	« Sinon je... je fais rien, je m'ennuie tout simplement »
<i>Groupe social de la vie domestique</i>	1	Les interactions/ la collaboration sont inexistantes/ impossibles à satisfaire/ conflictuelles. Le climat émotionnel/ les possibilités, les obstacles et les besoins contribuent à un fonctionnement extrêmement mal adapté. Les autres ignorent/ dévaluent ses habiletés/ ses contributions/ ses efforts.	« quand je parle j'ai l'impression de parler pour rien »
<i>Groupe social du rôle productif principal</i>	1	Les interactions/ la collaboration sont inexistantes/ impossibles à satisfaire/ conflictuelles. Le climat émotionnel/ les possibilités, les obstacles et les besoins contribuent à un fonctionnement extrêmement mal adapté. Les autres ignorent/ dévaluent ses habiletés/ ses contributions/ ses efforts.	« [...] quand je vois les autres à part crier et... sinon, ouai crier, c'est. Ben, quand elles vont pas bien, elles crient, quand elles vont bien elles crient, quand elles sont tristes elles crient, genre euh très perturbant et comme je le disais, en cours, euh surtout en cours, je préfère être toute seule que à plusieurs. »
<i>Groupe social des loisirs</i>	1	Les interactions/ la collaboration sont inexistantes/ impossibles à satisfaire/ conflictuelles. Le climat émotionnel/ les possibilités, les obstacles et les besoins contribuent à un fonctionnement extrêmement mal adapté.	

		Les autres ignorent/ dévaluent ses habiletés/ ses contributions/ ses efforts.	
<i>Espace physique, objets et ressources de la vie domestique</i>	3	Confort adéquat. Adéquatement significatifs/ stimulant. Soutiennent adéquatement.	
<i>Espace physique, objets et ressources du rôle productif principal</i>	3	Soutiennent adéquatement.	
<i>Espace physique, objets et ressources des loisirs</i>	2	Peu stimulant/ quelque peu dénué de sens. Soutiennent peu.	Difficulté à lire ou dessiner dans les parties communes. Se sent peu stimulée. S'ennuie fréquemment.
Total	0 item côté à 4 3 items côtés à 3 2 items côtés à 2 4 items côté à 1	4 : Fonctionnement occupationnel exceptionnel. 3 : Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant. 2 : Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel 1 : Problèmes de fonctionnement occupationnel	Présence de problèmes de fonctionnement occupationnel, au niveau de l'environnement.

Total de l'identité occupationnelle :	Majorité de 4 et 3	Fonctionnement satisfaisant (mais peut être problèmes masqués par le discours)
Total de la compétence occupationnelle :	Majorité de 2	Difficultés de fonctionnement
Total des lieux occupationnels :	Majorité de 1	Présence de problèmes de fonctionnement.
Total final de l'identité occupationnelle :	6 items côté à 4 10 items côtés à 3 7 items côtés à 2 6 items côtés à 1	L'histoire de la performance occupationnelle montre un fonctionnement occupationnel généralement satisfaisant. L'identité occupationnelle revendiquée est forte, mais semble masquer des difficultés de compétence occupationnelle. Dans son cas, l'environnement du CEF semble être un obstacle à certains niveaux.

D'après l'entretien de K : (réalisé les 11 avril, durée : 20 minutes)

K a 16 ans, elle est au CEF depuis un mois, c'est son deuxième séjour dans ce CEF.

Echelle d'identité occupationnelle

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires
<i>A des buts et des projets personnels</i>	2	Ses buts/ ses projets souhaités sur-estiment ses aptitudes.	Désir de devenir soignante animalière, ce qui demande une longue formation, alors qu'elle dit avoir « un niveau très très bas » : « Ben les trucs de cm2 j'arrive même pas »
<i>Détermine un style de vie occupationnelle souhaité</i>	1	Ne peut pas déterminer un style de vie futur significatif. Ne peut pas imaginer comment gérer/ occuper son temps.	Voudrait être mère, mais n'imagine pas ce que cela entraînerait comme modifications de sa routine. Dit s'ennuyer et ne rien faire pendant ses temps libres au CEF.
<i>S'attend à réussir</i>	1	Vision pessimiste de son potentiel de rendement. Se sent incapable de se maîtriser. Démissionne devant les obstacles/ difficultés/ échecs.	Se perçoit comme ayant un très faible niveau. Maîtrise de soi : « - tu peux me décrire qu'est-ce qui fait qu'une journée est bonne ou mauvaise ? - Mmmh mes humeurs. » Observation d'une intolérance à la frustration avec stratégie de fuite pendant les séances de théâtre.
<i>Accepte la responsabilité</i>	2	S'auto-critique beaucoup. Tendance à être accablée par la rétroaction.	« Ma mère elle va se faire virer là déjà à cause de moi. [...] Mais j'regrette à c't'heure-là, tu vois. J'ai, j'ai même pas envie d'en parler. »
<i>Evalue ses aptitudes et ses limites</i>	1	Ne réussit pas à estimer ses aptitudes de façon réaliste. Difficulté à compenser ses limites par ses aptitudes.	
<i>S'investit et à des valeurs</i>	1	Manque d'investissement et de choix occupationnels. Ne peut pas s'identifier à des groupes sociaux.	
<i>Se reconnaît une identité et des obligations</i>	1	Ne s'identifie à aucun rôle occupationnel.	
<i>A des intérêts</i>	2	Difficulté à identifier des intérêts. Intérêts ne correspondent pas bien à ses possibilités.	Les seuls intérêts sont : le sport, l'activité théâtre et l'équitation (en a fait il y a 6 ans mais l'identifie comme son activité de prédilection)
<i>Se sentait efficace (passé)</i>	1	Manquait de sens des responsabilités.	N'avait aucune obligation/ aucun rôle au sein de sa famille.

<i>Trouvait un sens et une satisfaction dans son style de vie (passé)</i>	2	<p>Etait quelque peu insatisfaite de ses rôles de vie.</p> <p>Avait certaines difficultés à identifier des intérêts.</p> <p>Avait de la difficulté à trouver satisfaction/ un sens à la vie.</p>	
<i>Faisait des choix occupationnels (passé)</i>	1	<p>Etait incapable d'envisager une histoire de vie.</p> <p>Evitait de faire des choix occupationnels/ faisait des choix occupationnels très pauvres.</p>	Identifie l'équitation et le sport comme activités de prédilection dans les temps libre. Pourtant elle n'a fait de l'équitation que parce que c'était obligatoire à l'école et n'en a pas refait ensuite. Et n'a fait du sport qu'au CEF, avec les éducateurs.
Total	<p>0 item côté à 4</p> <p>0 item côtés à 3</p> <p>4 items côtés à 2</p> <p>7 items côté à 1</p>	<p>4 : Fonctionnement occupationnel exceptionnel.</p> <p>3 : Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant.</p> <p>2 : Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel</p> <p>1 : Problèmes de fonctionnement occupationnel extrêmes</p>	Il y a des problèmes de fonctionnement occupationnels en matière d'identité occupationnelle.

Echelle de compétence occupationnelle

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires
<i>Maintient un style de vie satisfaisant</i>	2	<p>Difficultés à remplir son espace de vie avec des rôles/ des projets personnels/ des activités adéquats.</p> <p>Son style de vie manque de direction/ de signification.</p>	
<i>Satisfait ses attentes liées à ses rôles</i>	1	Exigences liées à ses rôles absentes et peu de possibilité d'accomplissement.	Rôle de fille et de sœur. Rôle de compagne difficile à remplir au CEF.
<i>Travaille pour atteindre ses buts</i>	2	<p>Les troubles du comportement et les médicaments limitent l'accomplissement de ses buts.</p> <p>Perd occasionnellement de vue ses buts/ s'investit de manière inconstante dans ceux-ci.</p> <p>Les troubles du comportement et les médicaments ont un impact significatif sur ses buts.</p>	<p>« - Comme j'ai des médicaments ben j'suis un peu shootée donc euh. [...]</p> <p>- Tu penses que ça t'empêche de faire des activités ?</p> <p>- Ouai. »</p>
<i>Atteints ses normes personnelles de rendement</i>	2	En raison de limites importantes/ de capacités diminuées, l'écart constant entre ses réalisations et ses normes la font douter d'elle-	

		même.	
<i>Organise son temps pour s'acquitter de ses responsabilités</i>	1	Routine démontrant des comportements grandement mésadaptés comme l'abus de substances.	« Ben j'me levais à 15-16h, j'sortais jusqu'à 6h du matin et... j'rentrais chez moi, j'dormais. »
<i>Cultive des champs d'intérêt</i>	1	Participation minime/ nulle à des champs d'intérêts.	
<i>S'acquittait de ses rôles (passé)</i>	1	N'avait pas de rôles.	Ou très peu. Pas de responsabilités liées à ses rôles (sauf en tant qu'amie, mais elle considère qu'elle n'avait « que des mauvaises fréquentations »)
<i>Maintenait des habitudes (passé)</i>	1	Avait un style de vie manifestement déviant.	N'est jamais allé au collège car elle était « dans la délinquance ».
<i>Eprouvait de la satisfaction (passé)</i>	1	Fort sentiment d'échec/ d'insatisfaction face à son style de vie. A vécu un échec significatif causant de l'insatisfaction. Avait un pauvre équilibre entre le travail, le repos et les loisirs.	« Depuis ce temps-là, j'ai que fait des bêtises » Echec au CFG.
Total	0 item côté à 4 0 item côtés à 3 3 items côtés à 2 6 items côté à 1	4 : Fonctionnement occupationnel exceptionnel. 3 : Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant. 2 : Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel 1 : Problèmes de fonctionnement occupationnel	On observe des problèmes de fonctionnement occupationnel au niveau de la compétence occupationnelle.

Echelle des lieux occupationnels (environnement)

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires
<i>Formes occupationnelles de la vie domestique (tâches)</i>	2	Les exigences/ possibilités sont quelque peu incompatibles avec les intérêts/ les aptitudes. Le temps/ l'effort exigé convient quelque peu au temps/ à l'énergie disponible.	Ennuie fréquent.
<i>Formes occupationnelles du rôle productif principal (tâches)</i>	2	Les exigences/ possibilités sont quelque peu incompatibles avec les intérêts/ les aptitudes. Le temps/ l'effort exigé convient quelque peu au temps/ à l'énergie disponible.	Echec au CFG passé au CEF l'année précédente.
<i>Formes occupationnelles reliées aux loisirs (tâches)</i>	1	Les possibilités correspondent mal aux intérêts/ aptitudes. Le temps/ l'effort correspond mal au temps/ à l'énergie disponible.	Ennuie fréquent.
<i>Groupe social de la vie domestique</i>	2	Les interactions/ la collaboration insuffisantes limite le fonctionnement Le climat émotionnel/ les possibilités, les obstacles et les besoins réduisent le fonctionnement l'adaptation.	« - Mais j'ai pas beaucoup d'affinités. - Ah ouai ? - Chacun pour sa peau. »
<i>Groupe social du rôle productif principal</i>	2	Les interactions/ la collaboration insuffisantes limite le fonctionnement Le climat émotionnel/ les possibilités, les obstacles et les besoins réduisent le fonctionnement l'adaptation.	
<i>Groupe social des loisirs</i>	2	Les interactions/ la collaboration insuffisantes limite le fonctionnement Le climat émotionnel/ les possibilités, les obstacles et les besoins réduisent le fonctionnement l'adaptation.	
<i>Espace physique, objets et ressources de la vie domestique</i>	3	Confort adéquat. Adéquatement significatifs/ stimulant. Soutiennent adéquatement.	
<i>Espace physique, objets et ressources du rôle productif principal</i>	3	Adéquatement significatifs/ stimulant. Soutiennent adéquatement.	Se sent stimulée dans la construction de son projet.
<i>Espace physique, objets et ressources des loisirs</i>	2	Peu stimulant/ quelque peu dénué de sens.	Seules activités signifiantes sont le sport (qui dépend des

		Soutiennent peu.	éducateurs) et le théâtre (activité ponctuelle, 1 fois par semaine)
Total	0 item côté à 4 2 items côtés à 3 6 items côtés à 2 1 item côté à 1	4 : Fonctionnement occupationnel exceptionnel. 3 : Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant. 2 : Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel 1 : Problèmes de fonctionnement occupationnel	Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel liés à l'environnement.

Total de l'identité occupationnelle :	Majorité de 1	Problèmes extrêmes
Total de la compétence occupationnelle :	Majorité de 1	Problèmes extrêmes
Total des lieux occupationnels :	Majorité de 2	Quelques problèmes
Total final de l'identité occupationnelle :	0 item côté à 4 2 items côtés à 3 13 items côtés à 2 14 items côtés à 1	L'histoire de la performance occupationnelle montre un fonctionnement occupationnel très problématique.

D'après l'entretien de Cl : (réalisé les 11 avril, durée : 32 minutes)

Cl a 17 ans, elle est au CEF depuis deux mois et demi.

Echelle d'identité occupationnelle

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires
<i>A des buts et des projets personnels</i>	4	Ses buts/ ses projets personnels représentent un défi/ exigent des efforts. Se sent stimulée/ enthousiaste face à ses buts futurs/ ses projets personnels.	Désir d'obtenir son CAP pour pouvoir travailler avec les animaux. L'argent gagné lui permettrait de voyager.
<i>Détermine un style de vie occupationnelle souhaité</i>	3	Détermine un style de vie souhaité avec quelques craintes/ quelques insatisfactions. Détermine plusieurs occupations significatives.	Aime travailler avec les animaux et est capable de s'engager dans une occupation quasi-professionnel dans ce domaine. Aime les activités extérieures, dans lesquelles elle semble s'investir.
<i>S'attend à réussir</i>	2	Doute de son aptitude à se maîtriser/ à surmonter les obstacles/ limites/ échecs.	« - décris moi une bonne et une mauvaise journée. - Bah la mauvaise... tu vois c'est quand j'suis de mauvaise humeur en fait. Et comme ça m'arrive assez fréquemment chez moi. » « Et voir que j'ai des capacités aussi ça me... ça me motive »
<i>Accepte la responsabilité</i>	4	Accepte une responsabilité raisonnable pour ses actions. Recherche la rétroaction pour s'améliorer.	« On a un devoir de... à la société de payer nos erreurs. Donc ça veut dire que rester enfermer pendant... ouai c'est chiant, mais au moins si on s'améliore, on prouve à la société que on a fait des conneries, mais qu'on peut s'en sortir et que on a réparé nos erreurs.
<i>Evalue ses aptitudes et ses limites</i>	3	Connaissance suffisante de ses aptitudes/ ses limites à choisir une occupation.	Se reconnaît des limites (en particulier scolaires). Choisi des activités dans lesquels elle a de bonnes capacités (sport extérieur, animaux).
<i>S'investie et à des valeurs</i>	3	Identifie quelques valeurs qui guident ses choix occupationnels.	Volonté de s'en sortir qui favorise son investissement en cours. Respect des animaux qui

		Investissement adéquat face à ses buts.	l'amène à vouloir travailler avec eux.
<i>Se reconnaît une identité et des obligations</i>	3	Investi dans ses rôles	Aimerait pouvoir plus s'engager dans son rôle de sœur. S'investie dans son rôle de nièce. Se perçoit un « rôle de jeune qui veut s'en sortir » dans lequel elle semble vouloir s'investir.
<i>A des intérêts</i>	3	Attirée par des occupations qui correspondent à ses aptitudes.	
<i>Se sentait efficace (passé)</i>	3	Se sentait à la hauteur des responsabilités qui lui étaient confiées.	Stage dans une animalerie : « Au bout d'un moment ils me connaissaient et je connaissais vraiment c'qui avait à faire, donc euh... Ils avaient confiance en moi. [...] J'pouvais faire à peu près comme les... les apprentis. »
<i>Trouvait un sens et une satisfaction dans son style de vie (passé)</i>	2	Etait quelque peu insatisfaite de ses rôles de vie.	Ne s'identifiait à aucun rôle dans son foyer précédent (sauf en stage). Ne se sentait pas motivée.
<i>Faisait des choix occupationnels (passé)</i>	2	Avait de la difficulté à déterminer une histoire de vie/ à s'investir dans celle-ci.	Beaucoup de ruptures dans son parcours de vie (en particulier au niveau scolaire).
Total :	2 items côté à 4 6 items côtés à 3 3 items côtés à 2 0 item côté à 1	4 : Fonctionnement occupationnel exceptionnel. 3 : Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant. 2 : Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel 1 : Problèmes de fonctionnement occupationnel extrêmes	Au niveau de l'identité occupationnelle, on observe un fonctionnement occupationnel plutôt satisfaisant.

Echelle de compétence occupationnelle

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires
<i>Maintient un style de vie satisfaisant</i>	2	Difficultés à maintenir une gamme de rôles/ d'activités.	Impossibilité d'effectuer ses loisirs de sport extérieurs ou de s'occuper d'animaux au CEF. Difficulté de conserver les rôles de sœurs, de nièce...
<i>Satisfait ses attentes liées à ses rôles</i>	2	Difficultés occasionnelles à satisfaire les attentes liées à ses rôles (aptitudes diminuées).	En grande difficulté au niveau scolaire. Aimerais s'investir plus dans son rôle de sœur mais les conditions ne le permettent pas.
<i>Travaille pour atteindre ses buts</i>	2	Perd occasionnellement de vue ses buts/ s'investit de façon inconstante dans ceux-ci.	« Ben moi le CEF j'ai envie que ça m'aide, même si en ce moment je montre le contraire, mais j'ai envie que ça m'aide par rapport à mon avenir, que ça me... me remette dans le droit chemin. »
<i>Atteints ses normes personnelles de rendement</i>	3	En raison de certaines limitations de ses aptitudes atteint un niveau de rendement qui répond généralement aux attentes.	
<i>Organise son temps pour s'acquitter de ses responsabilités</i>	3	Routine compatible avec l'accomplissement de la plupart de ses responsabilités/ buts.	Routine imposée au CEF, mais dans ses propos on perçoit une routine adaptée lors de ses précédents placements.
<i>Cultive des champs d'intérêt</i>	3	Cultive régulièrement des champs d'intérêt avec une satisfaction acceptable.	Surtout en ce qui concerne les animaux.
<i>S'acquittait de ses rôles (passé)</i>	2	Son rendement dans l'exercice de ses rôles était variable/ irrégulier.	
<i>Maintenait des habitudes (passé)</i>	3	Maintenait généralement un horaire quotidien productif.	En particulier lors des stages.
<i>Eprouvait de la satisfaction (passé)</i>	1	A vécu un échec significatif causant de l'insatisfaction.	Ressent comme un échec ses actions qui l'ont conduites à arrêter le lycée.
Total :	0 item côté à 4 4 items côtés à 3 4 items côtés à 2 1 item côté à 1	4 : Fonctionnement occupationnel exceptionnel. 3 : Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant. 2 : Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel 1 : Problèmes de fonctionnement occupationnel	On note des problèmes de fonctionnement occupationnel, en ce qui concerne la compétence occupationnelle.

Echelle des lieux occupationnels (environnement)

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires
<i>Formes occupationnelles de la vie domestique (tâches)</i>	2	Les exigences/ possibilités sont quelque peu incompatibles avec les intérêts/ les aptitudes. Le temps/ l'effort exigé convient quelque peu au temps/ à l'énergie disponible.	Fini souvent les tâches ménagères en avance et s'ennuie.
<i>Formes occupationnelles du rôle productif principal (tâches)</i>	2	Les exigences/ possibilités sont quelque peu incompatibles avec les intérêts/ les aptitudes. Le temps/ l'effort exigé convient quelque peu au temps/ à l'énergie disponible.	Au niveau de la formation : « Ben il nous laisse en autonomie, mais moi comme j'ai un retard scolaire énorme, j'ai du mal quoi. »
<i>Formes occupationnelles reliées aux loisirs (tâches)</i>	2	Les exigences/ possibilités sont quelque peu incompatibles avec les intérêts/ les aptitudes. Le temps/ l'effort exigé convient quelque peu au temps/ à l'énergie disponible.	Intérêt pour le sport en pleine nature qui ne peut être satisfait en CEF.
<i>Groupe social de la vie domestique</i>	2	Les interactions/ la collaboration insuffisantes limite le fonctionnement Le climat émotionnel/ les possibilités, les obstacles et les besoins réduisent le fonctionnement l'adaptation.	Difficulté à s'entendre avec les autres adolescentes : « Sont tout le temps en train de critiquer ou quoi donc euh moi j'leur demande rien. Je demande rien, elles me demandent rien. »
<i>Groupe social du rôle productif principal</i>	2	Les interactions/ la collaboration insuffisantes limite le fonctionnement Le climat émotionnel/ les possibilités, les obstacles et les besoins réduisent le fonctionnement l'adaptation.	
<i>Groupe social des loisirs</i>	2	Les interactions/ la collaboration insuffisantes limite le fonctionnement Le climat émotionnel/ les possibilités, les obstacles et les besoins réduisent le fonctionnement l'adaptation.	
<i>Espace physique, objets et ressources de la vie domestique</i>	3	Confort adéquat. Adéquatement significatifs/ stimulant. Soutiennent adéquatement.	
<i>Espace physique, objets et ressources du rôle productif principal</i>	2	Soutiennent peu.	A propos de l'intervenant pour la formation : « il nous aide pas assez en fait. »
<i>Espace physique, objets et</i>	2	Peu stimulant/ quelque peu	Activités sportives extérieures

<i>ressources des loisirs</i>		dénué de sens. Soutiennent peu.	rares.
Total :	0 item côté à 4 1 item côtés à 3 8 items côtés à 2 0 item côté à 1	4 : Fonctionnement occupationnel exceptionnel. 3 : Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant. 2 : Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel 1 : Problèmes de fonctionnement occupationnel	Présence de quelques problèmes de fonctionnement occupationnel, au niveau de l'environnement.

Total de l'identité occupationnelle :	Majorité de 3	Fonctionnement satisfaisant
Total de la compétence occupationnelle :	Majorité de 3 et 2	Quelques problèmes de fonctionnement
Difficultés de fonctionnement	Majorité de 2	Quelques problèmes de fonctionnement
Présence de problèmes de fonctionnement.	6 items côté à 4 10 items côtés à 3 7 items côtés à 2 6 items côtés à 1	L'histoire de la performance occupationnelle montre la présence de problèmes de fonctionnement occupationnel en particulier au niveau de la compétence et de l'environnement occupationnels.

D'après l'entretien de S : (réalisé les 18 avril, durée : 10 minutes)

S a 16 ans, elle est au CEF depuis cinq jours. L'adolescentes a désiré écourter l'entretien. Tout au long de l'entretien nous avons observé des difficultés à comprendre le français qui ont rendu le recueil des données difficile.

Echelle d'identité occupationnelle

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires
<i>A des buts et des projets personnels</i>	3	Motivée à travailler pour ses buts/ projets personnels	« Moi j'aime bien faire le sport. - D'accord. C'est quelque chose qui est important pour toi ? - Oui. - Pourquoi ? - (long silence) parce que plus tard j'veux faire l'armée. »
<i>Détermine un style de vie occupationnelle souhaité</i>	Pas assez de données		
<i>S'attend à réussir</i>	Pas assez de données		
<i>Accepte la responsabilité</i>	Pas assez de données		
<i>Evalue ses aptitudes et ses limites</i>	Pas assez de données		
<i>S'investie et à des valeurs</i>	1	A des valeurs déviantes/ en désaccord avec les groupes sociaux/ la société.	Discussion informelle sur le vol.
<i>Se reconnaît une identité et des obligations</i>	2	Difficultés à se voir dans un ou plusieurs rôles.	Attention, résultat peut être biaisé par un problème de compréhension de la langue française.
<i>A des intérêts</i>	3	Intérêts adéquats pour guider ses choix.	Le sport, les animaux comme intérêts : maître-chien comme choix.
<i>Se sentait efficace (passé)</i>	Pas assez de données		
<i>Trouvait un sens et une satisfaction dans son style de vie (passé)</i>	Pas assez de données		
<i>Faisait des choix occupationnels (passé)</i>	Pas assez de données		
Total	0 item côté à 4 2 items côtés à 3 1 item côtés à 2 1 item côté à 1	4 : Fonctionnement occupationnel exceptionnel. 3 : Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant. 2 : Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel 1 : Problèmes de fonctionnement occupationnel extrêmes	Trop peu de données pour formuler une conclusion sur l'identité occupationnelle de S.

Echelle de compétence occupationnelle

Item	Notation	Critères	Notes supplémentaires
<i>Maintient un style de vie satisfaisant</i>	3	Son style de vie permet l'expression de buts importants.	Le désir d'entrée dans l'armée s'exprime par une participation active aux activités sportives du CEF.
<i>Satisfait ses attentes liées à ses rôles</i>	Pas assez de données		
<i>Travaille pour atteindre ses buts</i>	4	Maintient des efforts soutenus et fructueux pour atteindre ses buts personnels.	Implication dans le sport, se donne des objectifs et travail pour les atteindre. Réclame parfois les séances de sport.
<i>Atteints ses normes personnelles de rendement</i>	Pas assez de données		
<i>Organise son temps pour s'acquitter de ses responsabilités</i>	Pas assez de données		
<i>Cultive des champs d'intérêt</i>	Pas assez de données		
<i>S'acquittait de ses rôles (passé)</i>	Pas assez de données		
<i>Maintenait des habitudes (passé)</i>	Pas assez de données		
<i>Eprouvait de la satisfaction (passé)</i>	Pas assez de données		
Total	1 item côté à 4 1 item côtés à 3 0 item côtés à 2 0 item côté à 1	4 : Fonctionnement occupationnel exceptionnel. 3 : Fonctionnement occupationnel adéquat, satisfaisant. 2 : Quelques problèmes de fonctionnement occupationnel 1 : Problèmes de fonctionnement occupationnel	Trop peu de données pour formuler une conclusion sur la compétence occupationnelle de S.

Les questions sur les environnements occupationnels passés et présents n'ont pas pu être posées.

Il n'y a pas assez de données pour remplir un tableau récapitulatif.

L'ADOLESCENT AYANT COMMIS DES ACTES DE DÉLINQUANCE PLACÉ EN MILIEU FERMÉ : L'ACCOMPAGNEMENT PAR L'ERGOTHÉRAPEUTE DE LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ OCCUPATIONNELLE

Résumé : L'évolution de notre profession encourage à prendre davantage en compte les aspects sociaux du handicap. Le champ social de l'ergothérapie ouvre alors de nouvelles opportunités aux ergothérapeutes dans des domaines inhabituels pour la profession. C'est dans ce contexte que nous avons choisi d'étudier l'influence du placement en milieu fermé d'adolescents ayant commis des actes de délinquance, sur la construction de leur identité occupationnelle, grâce au Modèle de l'Occupation Humaine. Nous avons organisé des ateliers de théâtre dans un Centre Educatif Fermé pour observer des adolescentes dans l'activité et dans leur vie quotidienne. Ensuite, nous avons mené cinq entretiens questionnant l'histoire occupationnelle des adolescentes placées. Leurs rôles sociaux étaient inadaptés ou inexistantes avant le placement, qui les a alors modifiés à travers la construction d'un projet scolaire et professionnel. Cependant, le placement a aussi réduit leur autonomie et nous avons observé une privation occupationnelle liée au manque d'activités significatives. De plus, nous avons remarqué des difficultés psychologiques et cognitives ayant des conséquences au niveau de la relation et des interactions entre les adolescentes. L'ergothérapeute pourrait alors accompagner la construction de l'identité occupationnelle, à travers la mise en place d'activités significatives ayant des buts thérapeutiques précis. L'intégration sociale étant alors la finalité de l'accompagnement.

Mots-clés : Ergothérapie ; Délinquance juvénile ; Milieu fermé ; Identité occupationnelle ; Modèle de l'Occupation Humaine

Teenagers who did acts of delinquency placed in a closed structure: the occupational therapist's accompaniment in occupational identity construction

Abstract: The evolution of the occupational therapy profession encourages to look for and to treat the social aspects of disabilities. The social field allowed new opportunities to occupational therapists in unusual domains for the profession. Therefore, we choose to study the influence of placement of teenagers in closed structure, in the construction of occupational identity, through the Model Of Human Occupation. We organized theatre workshops in a closed educative centre and we observed teenagers in this activity and in their daily lives for eight days spread in two months. Then, we interviewed five teenagers about their occupational history. Before the placement, social roles were often missing or maladjusted and the placement in a closed structure modified these roles with the construction of scholar and professional projects. However, the placement reduced autonomy of teenagers and we observed occupational privation through the lack of meaningful hobby activities. Moreover, we detected psychological and cognitive difficulties which have consequences on interactions and relations between teenagers. Occupational Therapist can accompany the construction of occupational identity through meaningful activities with specific therapeutic goals. Social integration is the finality of the intervention.

Keywords: Occupational therapy; Juvenile delinquency; Closed structure; Occupational identity; Model Of Human Occupation