

CNAHES RHONE-ALPES

MEMOIRE ORALE ET TEMOIGNAGES

Professionnalisation et Formation des Educateurs
dans la région stéphanoise dans les années 1965- 1972

Actes de la Journée d'études du 10 Mars 2011

Programme JOURNEE REGIONALE CNAHES RHONE ALPES

JEUDI 10 MARS 2011 De 9 heures à 17 heures

A l'ARFRIPS, 10 impasse Pierre Baizet 69009 LYON

MEMOIRE ORALE ET TMOIGNAGES

Professionnalisation et Formation en région stéphanoise 1960-1970

- 9h 00 - 9 h 30 : **Accueil**
- 9h 30 - 10 h 30 : **Introduction : Le CNAHES en Rhône-Alpes, que faisons-nous ?**
Hélène Borie, déléguée régionale CNAHES
- 10 h 30 - 11h 30 : **La mémoire orale en histoire**
Anne Marie Granet Abisset, Professeur d'histoire contemporaine
Université Pierre Mendès France Grenoble. LARHRA
- 11 30 - 12 h 00 : **Discussion avec la salle**
- 12 00 - 13 h 30 : Repas convivial sur place
- 13 h 30 - 14 h 00 : **Le contexte des années 60-70 : les politiques sociales, la formation, le contexte régional**
Dominique Dessertine, Historienne, ingénieure de recherche CNRS –
Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes LARHRA.
- 14 h 00 - 16 h 00 : **Table ronde** animée par *Bertrand Ravon*,
Professeur de sociologie, Faculté d'anthropologie et
de sociologie LYON 2

Professionnalisation et formation en région stéphanoise dans les années 60-70

Témoignages de :

- *Maurice Flachon*, éducateur spécialisé, ex directeur service AEMO de l'ADSEA 42
- *Raymond Laporte*, éducateur spécialisé, ex directeur d'établissements et services ADSEA 42 et formateur à Loire Promotion
- *Louis Scano* éducateur spécialisé, ex directeur d'Alternative à l'incarcération ADSEA 42
- *Paul Fustier*, Professeur émérite en psychologie à l'Université LYON 2
- *Edouard Ravon*, psychologue, ex directeur – fondateur du centre de formation d'éducateurs spécialisés Loire-Promotion

16 h 00 - 16 h30 : **Discussion avec la salle**

16 h 30 - 17 h 00 : **Conclusion : proposition et projet**

Introduction journée régionale CNAHES Rhône Alpes 10 mars 2011

Hélène Borie, déléguée régionale CNAHES

- *Le CNAHES Rhône-Alpes : qui sommes-nous, que faisons-nous ?*

Cette journée est une nouvelle ponctuation dans notre contribution à l'histoire de l'éducation spécialisée dans l'action sociale de notre région. Notre souci est de faire connaître, susciter, initier ou participer aux initiatives, projets, manifestations, travaux de recherche permettant de produire une connaissance de l'histoire de notre secteur.

Pour ce faire nous sommes bien sûr en lien avec le CNAHES national en participant aux CA, réunions de délégations régionales, aux AG et Journées d'études annuelles. Mais aussi aux manifestations régionales : ainsi au colloque et journées organisées par le PRADO à l'occasion de son 150ème anniversaire cet automne.

- *Les archives*

Nous avons ces dernières années organisé de nombreux chantiers de classement d'archives, avec le concours de Sylvain CID archiviste au CNAHES : 8 établissements du Prado, Le centre Adélaïde Perrin, Le siège de L'ADSEA, et les archives des 2 centres de formation gérés par l'ACFPS Recherches et promotion et Loire Promotion ainsi que celles de l'Institut du Travail Social, centres de formation maintenant rassemblés dans l'ARFRIPS, qui nous accueille aujourd'hui. L'incitation à la préservation, au classement, voire au dépôt d'archives reste une de nos préoccupations et nous pouvons conseiller, orienter, aider les établissements pour ce faire.

- *Un site internet*

Bénévoles sans infra structures et sans ressources, nous nous sommes attachés ces deux dernières années à construire un site internet pour que la communication avec vous et toutes les personnes concernées par l'histoire puisse se faire plus facilement, plus largement et de façon plus interactive. Ce site est en ligne donc consultable depuis octobre 2010. Vous y retrouvez toutes les informations sur nos activités, en particulier sur les archives et sur les fonds d'archives classés en Rhône Alpes ainsi que les fonds classés ou en attente de classement par le CNAHES. Vous y trouverez les actes de nos journées d'études, des témoignages écrits, des bibliographies, des documents d'archives ou des documents directement consultables sur le site, des références de documents audio-visuels etc.

Mais ce site ne restera vivant que si chacun y participe en nous adressant les travaux qu'il connaît, les informations sur des documents écrits ou photographiques ou sonores, des manifestations, etc. Le site informe, mais chacun peut aussi être producteur.

- *Des journées de rencontres et de colloques*

Nous sommes une petite équipe pour une grande région. Nous essayons donc, lors des rencontres avec les adhérents et les sympathisants, d'entrouvrir une porte sur une période, une institution, une thématique – à la mesure de nos moyens- et lorsque c'est possible en collaboration avec des associations.

Pour mémoire, en 2003 nous avons participé au colloque sur le Rucher dans 50 ans d'histoire à Dardilly organisé par L'ARCEI, gestionnaire, à l'occasion de la disparition la même année d'André Vialle fondateur en 1953 de cette maison d'enfants et co-fondateur en 1969 de Recherches et Promotion. La participation de nombreux intervenants – compagnons de route, universitaires, anciens pensionnaires etc., nous avait permis de remonter aux sources de cette entreprise familiale et

familialiste fondée dans l'orbite humaniste du catholicisme social et de l'engagement total d'une famille et de quelques autres éducateurs ; et de voir comment ce lieu avait été traversé par d'autres influences et avait évolué , sans perdre son âme, de la substitution familiale à la suppléance, du temps total « voué » aux enfants au temps contraint , du don de soi au travail éducatif avec l'ouverture à la formation....

En 2004 nous avons sollicité les témoignages *de fondateurs d'établissements ou de pratiques nouvelles des années 1950* -certains mus par leur charisme personnel dans la mouvance du personnalisme chrétien, d'autres dans la lignée de la militance laïque issue de la résistance et du PC, d'autres enfin acteurs de nouvelles mesures prises par l'état en vue de la rééducation en milieu ouvert des délinquants.

En 2008 notre journée régionale a été centrée sur nos activités, en particulier la réalisation de chantiers d'archives dans plusieurs institutions de la région, la sensibilisation des institutions à leur l'histoire pour leurs enjeux actuels, le projet de réalisation de fiches historiques à partir du site du CREAI, et déjà un souci de recueil de témoignages.

En 2009 il y a eu une autre *rencontre avec les adhérents* autour de l'avancée de nos projets qui se sont réalisés en 2010

- **Cette année nous avons décidé de centrer cette journée sur la question du témoignage et plus particulièrement du témoignage oral.**

Le témoignage oral n'a acquis sa légitimité comme outil pour l'historien que récemment, dans la deuxième moitié du XXème siècle, d'une part dans le compagnonnage avec les sciences sociales (sociologie, science politique) et de l'intérêt porté à la parole des acteurs et des communautés, en particulier celles qui n'ont pas de production écrite, d'autre part après le cataclysme de la guerre de 1945, après la solution finale, la figure du témoin a pris une autre dimension : parole de survivants, tentative de penser l'impensable, conjuration « plus jamais ça ». La vague patrimoniale des années 1980 a vu se développer les militants des archives orales et l'avènement d'une littérature du témoignage. Les médias se sont emparés de cette attente, ont banalisé l'utilisation du témoignage, rabattant souvent l'énoncé sur l'énonciation, laissant croire à la valeur de preuve du moindre témoignage etc.

Mais, à travers tous ces aléas la notion de mémoire orale a gagné ses lettres de noblesse, faisant sa place dans une proximité avec le patrimoine culturel, linguistique et maintenant le patrimoine immatériel. Florence Descamps (vous trouverez les références de ses travaux en annexe) disait : « *le grand changement de l'histoire orale, c'est le parti pris humaniste, à savoir la valeur de la parole de l'acteur, valeur doublement relative : le témoin et le chercheur – l'interviewer –et le transcripteur.*

Avec la parole du témoin s'ouvre toute une série de questions sur l'individu, sa subjectivité, la mémoire, que veut dire se souvenir, de quoi se souvient-on etc. Le témoignage est une situation d'artificialité nouvelle : parler de soi et que cela se garde....Le témoin est la trace vivante de ce qui lui est arrivé, le témoignage la trace de ce qui n'est plus....

Les pratiques de l'éducation spécialisée et plus généralement du travail social ont été et, je l'espère sont encore, des pratiques relationnelles entre des sujets parlants. On fait souvent grief actuellement aux travailleurs sociaux de cette culture de l'oral. C'est justement pour en apprécier la vitalité et en éclairer les archives écrites que nous avons voulu porter l'accent sur l'importance – et les limites – du témoignage pour l'histoire.

Intervention d'ANNE-MARIE GRANET-ABISSET

Professeur d'histoire contemporaine à l'université Pierre-Mendès-France, de Grenoble, chercheur au Laboratoire de recherche historique Rhône-Alpes (LARHRA)

Bonjour ! Merci à Dominique pour cette invitation, merci aussi à Hélène Borie de me permettre de participer à vos travaux. Je regrette cependant de ne pouvoir assister qu'à une partie d'entre eux, retenue cet après- midi par d'autres obligations.

L'HISTOIRE ORALE

Un axe dans le renouveau de la discipline historique dans les années 1970.

En rappelant que je travaille depuis une quinzaine d'années sur ce qu'il était convenu de nommer « l'histoire orale », Dominique, avec beaucoup de tact, me rajeunit. Mon intérêt pour cette manière de faire de l'histoire est en effet beaucoup plus ancien et remonte aux années 1980. C'est sur cette question du témoignage oral en histoire, de son rôle et des enjeux pour l'histoire et plus largement des rapports entre mémoire et histoire qu'il m'a été demandé d'intervenir aujourd'hui. Avant d'y venir, j'aimerais faire un bref rappel sur *l'histoire orale* en France. Il y a maintenant plus de quarante ans, des historiens français, rejoignant d'autres collègues des sciences humaines, des anthropologues, des ethnologues, des sociologues ont participé au développement d'un courant que l'on nommait alors *Histoire orale (oral history)*¹. Né hors de France à la fin des années 1960 et au début des années 1970, d'abord aux Etats-Unis et en Grande Bretagne, ce mouvement s'est ensuite développé de manière dynamique en Espagne et en Italie. A cette époque, deux professeurs de l'université Lumière Lyon 2, Yves Lequin en histoire contemporaine et Jean Métral en anthropologie y ont participé, conduisant un certain nombre de recherches. Très souvent ces historiens, - notamment Philippe Joutard professeur à l'université d'Aix-en-Provence, un des pionniers et un des historiens les plus reconnus dans ce domaine en France et à l'étranger, - travaillaient en lien avec des associations. Leur but était de redonner la parole à ceux qui ne l'avaient jamais ou rarement prise, à ceux que l'histoire négligeait ou dont on ne parlait que par le truchement d'intermédiaires. Ne l'oublions pas, l'usage des archives écrites classiques, majoritairement administratives n'offre jamais que le point de vue des institutions ou celui des élites politiques, administratives, culturelles, sociales et économiques.

On était alors dans la mouvance de mai 1968, avec l'intérêt renouvelé pour l'éducation populaire. Au delà, l'idée de prendre en compte des catégories rarement travaillées en tant que telles (les ouvriers, le monde rural, les femmes, ...) primait : bref, on voulait réaliser une histoire sociale qui se ferait « par le bas ». A la différence des approches quantitatives privilégiant l'analyse des groupes constitués, ressortait la volonté de saisir les individus dans toutes leurs dimensions : collective comme individuelle, les éléments factuels mais également les représentations que les acteurs se faisaient et avaient de leur vie et du monde dans lequel ils vivaient, leur culture au sens large comme leur quotidien. Pour ce faire, il fallait non seulement envisager des sujets jusqu'alors peu traités mais aussi recourir à des sources permettant cette saisie globale. Ce sont surtout des universités situées en province qui ont participé à ce mouvement d'emblée interdisciplinaire, cheminant aux marges de l'histoire classique. A cette époque, les historiens qui détenaient les positions de pouvoir ont disqualifié cette manière de faire de l'histoire, au prétexte que le recours au témoin était entaché de

¹ A l'exception de la France, cette expression reste celle employée internationalement pour parler de l'approche historique qui a recours au témoignage des acteurs.

subjectivité. En France, la source orale, c'est à dire la parole d'un témoin recueillie sous la forme audio ou audiovisuelle, est restée très largement, et encore jusqu'à présent, une source de substitution. On lui reconnaissait - et on lui reconnaît - une légitimité pour des sujets que l'on croyait non couverts par des sources écrites ou parce que celles-ci n'étaient et ne sont pas encore accessibles (en raison du délai légal imposé avant l'ouverture des archives pour leur consultation). Dans ce contexte la source orale a été majoritairement la source utilisée pour traiter de la Résistance et de la déportation et plus largement la période de la seconde guerre mondiale. Elle l'est devenue ensuite pour la guerre d'Algérie ou l'approche de certaines communautés immigrées. Certains l'utilisent de manière illustrative pour apporter une touche de vécu dans un sujet où les archives majeures restent les archives écrites.

DE L'HISTOIRE ORALE A LA SOURCE ORALE

J'ai employé *source orale* à la place d'*histoire orale*. Le changement d'expression rend compte d'une particularité française, celle de légitimer le recours au témoignage en en faisant une source et non une entrée différente pour aborder l'étude des sociétés. Lorsque dans les années 1980 je préparais ma thèse, le fait d'avoir un corpus substantiel de sources orales aux côtés de sources plus classiques et surtout celui d'aborder l'histoire des migrations par le biais de la mémoire des témoins entachait mon travail d'un opprobre non déguisé et, pour certains, le délégitimait. Dans les années 1990², le témoignage est devenu une source acceptable, à condition qu'il reste seulement une source. Toutefois, l'idée dominante était que l'on était en présence de sources militantes, donc subjectives... comme si les archives écrites étaient des sources objectives ! J'y reviendrai.

Cette évolution est d'autant plus paradoxale qu'elle s'accompagne dans le même temps d'une montée en puissance de la mémoire, d'un « envahissement » voire d'une « tyrannie » de cette dernière pour reprendre les expressions de P. Nora et de P. Joutard. Cette prégnance, cette primauté de la mémoire s'est particulièrement appliquée aux thèmes de la Résistance et de la déportation, et surtout à la question de la shoah, avec des enjeux humains, mémoriels et idéologiques considérables. Progressivement la mémoire s'est imposée au détriment de l'histoire, avec dans l'esprit du public, une confusion entre mémoire et histoire. Une large partie des historiens en sont venus à mettre à distance la mémoire, et de ce fait, à rejeter encore davantage le témoignage et le rôle du témoin pour écrire l'histoire. Or dans le même temps, au sein de la société, des médias et des associations, le recours au témoin est devenu très courant et même, revendiqué. Les associations veulent conserver ce qui a été et, avec la disparition des témoins, fixer pour ne pas dire figer ce qui ne sera plus.

Dans le temps imparti j'ai choisi d'axer ma présentation autour du témoignage, de son rôle essentiel en tant que source. Je m'appuierai sur mon expérience en la matière d'une trentaine d'années. En particulier je prendrai l'exemple de la formation au recueil du témoignage que j'assure à des étudiants en histoire depuis une vingtaine d'années. Je prendrai aussi les exemples des recherches conduites avec des associations et surtout, le Musée dauphinois et celui de la Résistance et de la Déportation de l'Isère. Une des questions sous-jacente reste celle-ci : pourquoi le témoignage mis en récit continue-t-il à déranger ? Avant de tenter d'y répondre, je vais commencer par le rappel d'un certain nombre de banalités. Il me semble qu'il faudra aussi laisser un temps pour la discussion, en lien avec les projets de votre association.

² Notamment le passage est entériné lors de la table ronde « *La bouche de la vérité* » tenue à l'IHTP en 1992. C'était pourtant un des centres de recherches qui avait participé au développement de l'histoire orale en France.

Si l'on repart de mon expérience, j'ai commencé à travailler avec Philippe Joutard dans le cadre de ma maîtrise, sur un sujet, l'étude d'une fête traditionnelle dans la Drôme, sa mémoire longue comme son actualité ainsi que les usages passés et présents au sein des villages en cours de transformation. J'ai conduit cette étude en faisant appel à des témoins divers. C'était un choix, car j'ai toujours considéré, qu'à côté d'autres archives, les témoins étaient une source irremplaçable, avec ses caractéristiques propres. En effet, par le fait que l'on recueille de manière orale des souvenirs, que cette mémoire sollicitée s'exprime directement, (même s'il y a une préparation), devant un micro ou une caméra face à un enquêteur, la formulation, les mots, les enchaînements, la sélection des termes et des thèmes ne répondent pas aux mêmes critères que ceux d'un récit formalisé à l'écrit, dans le cas de mémoires rédigées par exemple. Au final, on obtient un récit qui prend le statut d'une source fixée, qui doit être identifiée et référencée de manière rigoureuse pour pouvoir être utilisée de manière scientifique. De plus sur le sujet précis qui était le mien, il n'y avait guère de sources pour aborder les fêtes de Laboureurs et de carnaval, à l'exception de la presse locale. Mais je ne voulais pas en rester à cette seule entrée.

Quelques rappels

- **Témoin/ acteur.**

Généralement pour évoquer les personnes qui confient leur mémoire on emploie le terme de « témoins ». Pour certaines catégories, notamment les résistants, ce terme ne convient pas. Ils préfèrent et même revendiquent celui « d'acteur », un terme qui leur paraît mieux correspondre à la réalité. Ce qui est vrai pour les résistants l'est aussi pour d'autres : dès lors qu'une personne parle de son expérience et de sa vie, elle se considère comme un acteur et de fait, elle l'est. Parmi ceux d'entre vous qui allez témoigner, beaucoup pour ne pas dire la majorité sont les acteurs de cette histoire. Etre témoin, accepter de témoigner, c'est rendre compte, proposer le récit des actions que l'on a faites, selon la manière dont on se souvient de les avoir vécues et agies. C'est aussi rendre compte d'actions, de faits dont on a entendu parler et porter les représentations qui y sont associées. En réalité loin d'exprimer la passivité il s'agit à mon sens d'un terme noble.

- **Grands et petits témoins :**

Dans un certain nombre de publications, il n'est pas rare de lire l'expression de « grands témoins » et en regard, celle de « petits témoins ». Je n'aime guère cette opposition entre les grands témoins dont on sous entend l'importance et donc celle de leur témoignage et les autres, qui ne seraient que secondaires. En général, les « grands » témoins sont des personnes qui ont occupé ou occupent des responsabilités, politiques, économiques, sociales, etc.... Ils ont une certaine maîtrise de la parole et veulent défendre leur image, que ce soit d'un point de vue personnel ou institutionnel. Le petit témoin renvoie à la base, à l'individu anonyme. On donne l'impression qu'il n'aurait pas la même image à défendre. Cette opposition et plus largement cette terminologie ne me semblent pas intéressantes. Il y a des témoins qui ont des expériences et des positions différentes, de nature et d'expression différentes, sans jugement ou positionnement de valeur. Il faut justement connaître leur position, savoir d'où ils parlent pour comprendre comment ils construisent leur récit puis entendre le récit qu'ils proposent. On peut reprendre l'exemple des recherches très intéressantes et très dynamiques conduites dans les pays latino-américains. Selon les sujets ils font appel à des témoins connus comme à d'autres qui ne le sont pas. Le croisement des récits, convergents et divergents est particulièrement riche et nécessaire.

.../...

LE RECIT

Récit d'expérience (s)

A plusieurs reprises j'ai évoqué la notion de récit. Quand on fait appel à la mémoire, on recueille des récits, proposés en fonction d'un contexte particulier, celui du moment et celui du témoin (son âge, son sexe, son parcours, ...). S'il témoigne en 2011, en 2006, en 1960 ou encore en 1980 ce n'est pas la même chose. Son récit est marqué par son expérience personnelle, par ce qu'il a vécu, a appris, ou entendu, par la manière dont il a été formé. Le récit tient compte de la position personnelle au moment où le témoin parle. Je rappelle une donnée banale mais fondamentale pour bien comprendre la nature des paroles et le sens du récit mémoriel. On ne parle jamais de son passé qu'en fonction du présent et surtout de la projection que l'on se fait d'un avenir plus ou moins long, si ce n'est lointain ; bref de la manière dont on a ou aurait envie que la vie continue. Si un témoin accepte finalement de parler (même s'il a des réticences au départ) c'est par ce qu'il pense que son expérience mérite d'être transmise, la sienne mais aussi celle du groupe ou des groupes dont il se pense le porte-parole ou auxquels il se rattache. Un récit est toujours marqué par le cadre, les normes sociales, la façon dont le témoin veut dire les choses, ou ne veut pas les dire.

Laissez-moi prendre un exemple, certes loin de vos sujets, certes un peu extrême mais à ce titre intéressant. Il concerne la période et la mémoire de la seconde guerre mondiale et il s'agit de l'expérience de travaux d'étudiantes de master que j'ai dirigés autour du Vercors et des villages de Vassieux et de La Chapelle, deux hauts lieux, deux villages martyrs, anéantis en partie lors des attaques meurtrières des Allemands sur le plateau à la fin du mois de juillet 1944. L'histoire de ces villages martyrs, compagnons de la Libération, a été très largement écrite. De très nombreux travaux, d'historiens, d'érudits, de témoins, ont été réalisés. Il y a une dizaine d'années, j'avais proposé à une de mes étudiantes, qui n'était pas originaire du plateau du Vercors, intéressée par cette période et le Vercors, de travailler sur la politique de reconstruction des deux villages. Pour moi, il s'agissait d'aborder le sujet autrement. Plutôt que d'aller recueillir pour la énième fois la parole des résistants, il me semblait judicieux de partir des récits sur la reconstruction. A mon sens les témoins allaient automatiquement en venir à l'histoire de la destruction et donc de la période voulue. C'est ce que j'appelle une fausse bonne idée. Cette étudiante a suivi de manière scrupuleuse la méthode et les démarches qu'elle avait apprises mais, à ma grande surprise et à son profond désappointement, elle n'a obtenu que des refus de paroles. La seule personne qui a bien voulu témoigner est l'ancien maire du village de La Chapelle, qui avait été maire durant les années de la reconstruction, et à ce titre, avait participé aux opérations. En parallèle, elle travaillait sur les archives écrites, indispensables pour l'approche des questions, notamment les archives administratives de la reconstruction. Il n'y a en effet pas lieu d'opposer archives orales et archives écrites, des sources nécessairement complémentaires. En revanche, le refus de parole de cette dizaine, de cette vingtaine de personnes, interrogeait. On avait là un silence extrêmement évocateur. Pour légitimer leur refus de témoigner, certains disaient « à quoi bon transmettre cette mémoire ? C'est la mémoire d'un drame qui doit disparaître avec nous, et il vaut mieux que cette mémoire disparaisse avec nous ». L'analyse des autres sources, des bribes de paroles et des attitudes en général suggérait que le village de Vassieux n'avait pas été entièrement résistant, qu'il avait connu des trahisons, grandes et petites. Or, comme dans toutes les communautés, a fortiori dans les villages, le silence est nécessaire pour permettre à la communauté de continuer à fonctionner.

Quelques années plus tard, une autre étudiante a voulu travailler sur cette mémoire meurtrie. Originaire du village et petite-fille d'une des familles qui avaient vécu et subi le drame, elle a été chargée par sa grand-mère de recueillir cette mémoire. C'était une des personnes qui avait refusé de parler quelques années auparavant. Certes jouait la proximité familiale. Certes, il y avait l'idée

qu'étant du lieu, elle pouvait comprendre. Il y avait surtout le fait que le temps était passé. Ces personnes, arrivant à la fin de leur vie, pensaient qu'elles devaient transmettre cette histoire avant de disparaître. La mémoire du silence avait changé. Avec cet exemple, on comprend que l'on est là dans ces expériences humaines très compliquées qu'il faut prendre en compte et dont il faut pouvoir à un moment rendre compte.

Récits mémoriels

Comme tout récit, ce récit des témoins est marqué par la manière dont le témoin se voit au passé, s'inscrit dans le présent et conçoit l'avenir. Il a envie de transmettre la vie, comme il l'a vécue, comme il a pensé la vivre ou parfois comme il aurait aimé la vivre. Dire ainsi les choses peut vous surprendre voire vous choquer. Je ne me livre pas à une critique du témoignage ou de la mémoire mais j'indique une observation que l'on peut tous faire et se faire à condition que l'on veuille le faire. Dès que l'on raconte son passé ou que l'on se remémore ce dernier, on a tous une manière de le revoir. On enjolive, on déforme, on mythifie, ou on occulte, on s'approprie, on dissimule, on fabrique des « petits arrangements avec les morts » pour reprendre le titre d'un film. Raconter son passé, c'est exister. Mais pour exister il faut aussi oublier : oubli normal, nécessaire sous peine de sombrer dans la folie. Cette sorte de ménage dans l'accumulation des faits, des sentiments, des représentations, il est salutaire de la faire au fur et à mesure que l'on vit. Cet oubli est aussi sélectif qui fait disparaître ce qui n'est pas intéressant pour le témoin. Il peut être temporaire, et par le travail de mémoire, on peut faire ressurgir des faits passés, des sensations passées. Mais l'oubli met à l'ombre de notre conscience et de notre inconscient ce que nous pensons consciemment ou inconsciemment préférable d'oublier ou d'occulter volontairement. L'exemple de Vassieux est révélateur de cette nécessité. On peut aussi évoquer les déportés ou ceux qui ont subi des traumatismes : ils racontent rarement l'horreur, en tout cas ils ne la racontent pas dans le cadre de ce type de collecte. D'ailleurs l'économie des mots et les paroles apparemment atténuées sont plus éloquents qu'un récit précis et chirurgical.

Faits et représentations.

Ainsi le récit est-il porteur des traces. Il l'est aussi de trous, d'oublis, d'occultations. Je le disais, il est la preuve, en tout cas il est donné pour tel, de ce que les gens ont vécu mais surtout dont ils pensent l'avoir fait ou croient l'avoir fait. Le témoignage est souvent le seul moyen d'accéder à certains éléments, de connaître des faits impossibles à connaître par ailleurs. Ce matériau est irremplaçable par les aspects précis, concrets qu'il apporte. Mais plus intéressant que les faits, ce sont les représentations que le témoin a de sa vie et de son passé, la sienne et celle de son ou ses groupes, qui constituent l'apport majeur de ces récits mémoriels. Les anecdotes souvent négligées dans les travaux académiques sont très significatives. Elles en disent plus que ce que l'on pourrait penser a priori. Lorsque l'on sait les entendre et surtout la manière dont elles sont racontées, elles interrogent l'historien et permettent de questionner autrement le sujet.

Mémoire (s) individuelle (s) et collective (s)

Un autre élément risque d'apparaître lors de vos collectes : le rapport entre mémoire individuelle et mémoire collective. Le témoin témoigne de sa vie propre, mais il est inséré dans de nombreux groupes et réseaux, personnel, familial, réseau de territoire, réseau amical, réseau politique. Or s'il parle toujours de son expérience propre, il en parle évidemment autant au nom des groupes auxquels qu'il se rattache. On assiste donc à une imbrication étroite, à un tissage entre mémoire individuelle et mémoire commune pour ne pas dire collective. Lors des collectes, il faut repérer les témoins qui peuvent apporter des éléments sur le sujet : là sont les vrais enjeux, arriver à trouver le « bon »

témoin, c'est à dire le témoin intéressant en fonction du sujet traité. Car un témoin n'est intéressant que pour certains sujets, moins pour d'autres.

En acceptant de témoigner, le témoin a conscience de s'inscrire dans l'histoire, de participer à la construction de sa propre histoire mais aussi à celle du groupe auquel il se rattache et donc de contribuer à construire sa propre identité et celle de son groupe. Il y a des fils qui se nouent entre expérience personnelle et expérience sociale, une cohérence qui se met en place dans et par le récit.

Le récit, et on en revient à la mémoire orale, donne une cohérence dans des parcours de vie régulièrement à trous et mâtinés d'oublis. Le dit est important mais aussi la manière de le dire : récits fleuves, récits retenus, des récits de nature différente dont la pertinence ne se lit pas dans une norme prévisible ou préétablie. Le récit donne également une cohérence à des parcours parfois troubles. En effet, certaines expériences sont parfois gênantes et difficiles à raconter. Ainsi, j'ai travaillé il y a quelques années sur un sujet, le STO, apparemment peu valorisant, en tout cas moins valorisant que celui de la déportation ou la Résistance. Il est pourtant important de comprendre tous les aspects d'une société pour en étudier l'histoire et comprendre comment et pourquoi les individus ont agi et réagi en fonction des circonstances.

LE TRAVAIL DE L'HISTORIEN

Prendre en compte comme une richesse la subjectivité

Que va faire l'historien de ce récit complexe, dense, humain, subjectif ? Je dis souvent à mes étudiants que les sources orales sont un excellent moyen pour aborder l'analyse historique et notamment l'analyse des archives écrites. C'est grâce aux archives orales qu'ils peuvent comprendre l'aspect subjectif inhérent à toutes les catégories d'archives. En travaillant sur le témoignage, on sait qu'on travaille avec de la subjectivité, contrairement aux archives écrites, dont la plupart du temps les étudiants - et les personnes - pensent qu'elles sont objectives, ce qui les rassure. Lorsque j'enseignais en première année, j'aimais donner comme premier exercice d'analyse de document un acte d'état civil : a priori, une archive parfaitement objective. Qu'est ce qu'un tel acte ? C'est la déclaration d'une naissance, d'un mariage ou d'un décès, selon les cadres de l'administration d'une époque : date, renseignements sur la personne concernée, les ascendants, etc. Je prenais l'exemple d'Ernest Lavisse, un *grand historien professeur à la Sorbonne à la fin du XIXe siècle, qui a mis en place toute la méthode historique*. J'avais trouvé son acte dans les Archives départementales de l'Aisne, à Laon où j'ai débuté ma carrière d'enseignante. Cet acte porte en marge la mention « enfant légitime ». Alors que d'autres actes, eux, indiquent « enfant naturel ». Les étudiants pensent que c'est une mention objective. Il faut alors leur expliquer le code contextualisé de cette mention, reflet de l'organisation de la société mais aussi de sa conception sociale plus que morale. Lorsque l'on est enfant légitime, on n'est pas exclu de l'héritage comme un enfant naturel. Aujourd'hui cette mention n'existe plus car elle a perdu de son sens collectif. On est « reconnu » ou « non reconnu ». Ainsi, l'état civil n'est-il que le reflet de l'organisation sociale à un moment donné, il est moins objectif qu'il n'y paraît.

Appliquer les méthodes et les démarches historiennes

Durant quelques années, on a souvent opposé la mémoire à l'histoire, le récit mémoriel, subjectif au récit historique objectif. Or l'historien lui aussi, fabrique un récit, d'une autre nature certes mais qui répond à des entrées, des prismes et qui est porté par un individu. Pour être le plus honnête - je préfère ce terme à celui d'objectif- l'historien doit toujours se positionner par rapport à ce qu'il fait. Un

historien ne travaille en effet jamais par hasard sur un sujet. Dans sa manière d'interroger ses sources, de bâtir ses problématiques, de construire ses analyses, il est marqué par sa formation et par le temps dans lequel il travaille. Pour faire son travail d'historien avec professionnalisme, il doit appliquer les méthodes et les démarches qui sont les siennes avec honnêteté et rigueur, se défier de ses *a priori* et de ses propres représentations, sans bien-sûr imposer une quelconque lecture idéologique du sujet. Un exercice moins simple qu'il n'y paraît. Travailler sur les sources orales, sur les témoignages est une belle école : on sait qu'on ne travaille que sur des documents subjectifs que l'on a de plus contribué à élaborer. C'est pourtant à partir de ce matériau et comme à partir d'autres sources qu'il faut construire un récit sur le temps et la société.

Avant toute chose, l'historien doit d'abord connaître le sujet, écouter le récit et mettre à distance méthodologique plus que temporelle les paroles, arriver à comprendre ce que le témoin a dit, pourquoi il l'a dit, à quel moment il l'a dit, et quel message il voulait faire passer. Il doit repérer les oublis, les erreurs, non pas pour « faire le prof avec le crayon rouge », et doctement les pointer. Même si un témoin, interrogé à plusieurs reprises ne dit pas forcément la même chose, il ne doit pas en conclure : il dit n'importe quoi. Certains historiens spécialistes de la période de la seconde guerre mondiale ont, après les avoir utilisés, refusé d'écouter les acteurs-témoins de la Résistance au prétexte qu'ils produisaient des récits différents leur laissant penser qu'ils perdaient la mémoire ou pire qu'ils affabulaient. Deux spécialistes de la période, notre collègue Laurent Douzou ou encore Pierre Laborie, se sont élevés contre cette nouvelle attitude et cette méfiance vis à vis d'une parole de témoins qui serait mouvante. S'ils déforment, ces derniers racontent surtout différemment et autre chose. Au contraire, il est très important de pouvoir disposer de récits recueillis à des périodes différentes : on s'aperçoit d'ailleurs que dans tout récit, il y a des motifs fixés, invariants et d'autres plus mouvants. Ce sont ces variations qui sont intéressantes et qui questionnent. Les invariants ne sont d'ailleurs pas plus sûrs a priori que les paroles qui évoluent. Trouver les sens des oublis, trouver pourquoi l'on parle à certains et pas à d'autres, s'interroger sur des récits apparemment farfelus, ou complètement reconstruits, mythifiés, tout cela est important et fait partie du travail de l'historien.

Encore un exemple, loin de vos préoccupations. Lorsque j'ai fait ma thèse – mon sujet portait sur les migrations des habitants d'une région des Alpes, le Queyras, - j'ai travaillé sur l'histoire de familles dont la mienne, dont les membres sont partis au cours des XIX^e –XX^e siècles à Marseille, Toulon, Paris, Lyon, etc..., mais aussi en Amérique latine. J'avais la chance de disposer d'archives écrites familiales ainsi que celle de pouvoir interroger certains membres. J'ai recueilli l'épopée d'une personne qui avait traversé l'Atlantique, qui était parti « la paille dans les sabots », qui, selon son descendant, avait payé sa traversée en nettoyant le pont du bateau et faisant les corvées d'épluchage. Cet homme était parti au Brésil vendre des parapluies car, disait-on, il avait entendu dire que dans ce pays il y pleuvait beaucoup. On racontait qu'il avait vécu dans des caves pendant quinze ans, économisant sous à sou, vivant plus durement que dans le Queyras. Il était rentré fortune faite, avait rebâti la maison familiale dans le village, avait acheté des hôtels sur la Côte d'Azur et avait vécu en rentier le restant de sa vie. Un beau récit, un parcours héroïque que cette épopée racontée avec force détails par un de ses descendants. A l'historien de reprendre les termes de ce récit, de ce parcours de vie pour en décortiquer les éléments et tenter d'approcher la réalité. A partir d'autres archives, je me suis aperçue que l'ancêtre n'avait pas nettoyé les ponts, qu'il avait payé sa traversée en 1^{ère} classe, Le Havre/Rio-de-Janeiro, et était rentré, au bout de quinze ans, effectivement, fortune faite. J'avais rétabli la vérité historique et factuelle. Pourtant, ce qui compte dans le récit, ce sont les mots employés et les thèmes privilégiés. Celui-ci soulignait l'esprit aventureux et entreprenant du migrant, mais aussi les conditions de vie plus dures que dans le pays d'origine, la vie économe qui expliquait la réussite. En insistant sur ces aspects, le témoin, magnifique conteur, voulait remettre son ancêtre dans la lignée

des habitants du Queyras et par là légitimer sa propre identité comme Queyrassin. Or cet homme d'une soixantaine d'années à l'époque, ne pratiquait le pays que comme résident secondaire dans la maison familiale entretenue avec beaucoup de soin par les générations successives. Au moment de l'enquête, des tensions existaient entre les descendants des familles restés au pays et ceux que l'on continue à nommer les « Américains ». Avec l'économie touristique, les habitants permanents avaient pour une large partie d'entre eux fait leurs affaires. Le décalage qui existait entre les Américains – ou les Marseillais – n'était plus tel. Et c'était aux descendants des Américains de légitimer leur appartenance, leur identité, leur attachement au pays et au territoire. Ce travail d'analyse, on le comprend aisément, est très long, compliqué. Il nécessite beaucoup de modestie dans les analyses. En tout cas, il est loin d'opposer oral et écrit qui doivent se nourrir mutuellement.

Une nécessité : collecter, conserver et analyser les témoignages avec rigueur et méthode

Quand il travaille avec le témoin, l'historien doit collecter sa mémoire dans des conditions de grande rigueur technique et méthodologique (il existe un certain nombre de manuels pour le faire, notamment toutes les indications qui ont été mises en place par la phonothèque de la Maison Méditerranéenne des Sciences de l'homme à Aix-en-Provence). Lors d'un entretien, ce moment artificiel de constitution de la source orale, l'historien, participe au recueil de récit et à ce titre est responsable de la qualité du récit, sur le plan technique comme sur le contenu même. Il faut se rappeler qu'un témoin sait qu'il est enregistré. Même lorsque l'on a l'impression qu'il a oublié la présence du magnétophone, certains indices attestent de cette conscience. Aussi maîtrise-t-il toujours ce qu'il dit et ce qu'il ne dit pas. Quoiqu'il en soit, l'entretien reste un temps de partage et souvent, une rencontre très forte, humaine et intellectuelle. Il n'y a non pas toujours connivence, mais quelque chose se passe. C'est ce qui fait que l'on ne travaille pas avec le témoignage tout à fait de la même manière qu'avec d'autres archives, même si au final les démarches d'analyses sont les mêmes et répondent aux mêmes exigences.

On peut nouer des liens d'amitié avec les témoins, mais on doit faire son travail avec rigueur, avec une volonté d'objectivité. Je préfère, je l'ai dit, parler d'honnêteté intellectuelle, nécessitant que l'on explicite sa méthode et ses présupposés. Avec et par son travail d'analyse du discours, l'historien sort d'un rôle que parfois certains témoins ou certains lecteurs veulent lui faire jouer : celui de transcritteur de mémoire voire de porte-parole. Il dit et surtout écrit des choses, propose des analyses qui désarçonnent souvent le témoin, le déçoivent et parfois le mettent en colère. « Il ne peut pas comprendre car il ne l'a pas vécu, il a déformé mes propos, ..., il raconte n'importe quoi » : voilà quelques-unes des réactions qui nous sont rapportées lors de la restitution de nos travaux. On a souvent mal au dos, parce que l'expérience est parfois lourde à porter et parce que le témoin ne comprend pas ou n'accepte pas nos écrits. Les archives ne vous remettent jamais en cause, les témoins, si. Il n'empêche, entre témoin et historien, si la relation est forte et périlleuse, l'historien n'est pas là pour faire plaisir. Lorsqu'il rend sa copie, l'historien doit contrôler sa position et rester dans le métier qui est le sien. En même temps, il doit faire preuve de prudence et veiller à la manière dont il écrit ses analyses. Au-delà de la responsabilité intellectuelle, il a une vraie responsabilité humaine face à ses témoins, quels qu'ils soient.

Pourquoi la source orale reste-t-elle toujours marginalisée ?

Toutes ces conditions font, à mon sens, que même si récemment le témoignage oral semble mieux accepté, il reste une source secondaire, en France en particulier. Certes, il y a de jeunes historiens qui maintenant utilisent le témoignage oral et le revendiquent. Mais nous ne sommes pas très nombreux. Ce sont les associations, comme les vôtres, qui prennent le relais et travaillent au recueil de la mémoire.

Je proposerai quelques hypothèses autour de cette question, pour introduire à la discussion. Le travail avec les témoins et les associations reste, je l'ai dit, marginal. Il me semble qu'au-delà des conditions un peu particulières du recueil des témoignages, travailler avec la mémoire orale dérange. En faisant appel aux témoins et pas seulement aux responsables ou aux élites, on sort des seules mémoires institutionnelles et des mémoires des élites. Jusqu'à présent, ce sont les seules mobilisées, car les seules qui sont restées conservées dans les Archives. Or pour tenter d'avoir une approche globale des sociétés et connaître des sujets moins classiques, il faut prendre en compte toutes les catégories, les mettre en relation les unes avec les autres. Il n'y a pas un témoignage plus vrai qu'un autre, mais des récits multiples. Plus encore, ces récits dérangent parce qu'ils remettent en cause un savoir commun, des normes académiques, culturelles et sociales.

Un des plus grands historiens du siècle dernier, Marc Bloch, conseillait de prendre l'histoire à rebours. C'est à mon sens la partie passionnante et essentielle de notre métier. Prendre l'histoire à rebours remet en cause la norme historienne, remet en cause des savoirs généraux et, plus encore, remet en cause des positions de pouvoir, liées au savoir. On n'est plus dans « je sais » et « vous écoutez ». On est dans une co-construction, qui interroge les savoirs académiques. Au Musée dauphinois, lorsque se préparent des expositions, notamment celles qui portent sur les communautés immigrées en Isère, les conservateurs invitent des associations à leur réalisation. Les membres des associations prennent en charge une partie du recueil de la mémoire, dans une forme de mutualisation du recueil de la mémoire. Que ce travail soit fait et bien fait par les associations est important car sont ainsi constituées des sources pour l'avenir.

Un de mes étudiants travaille sur le CALD dans la Drôme, (Centre pour l'Amélioration du logement social dans la Drôme). Il a commencé par classer les archives de l'association. Il recueille maintenant la mémoire des fondateurs en vue du 50^e anniversaire. Un témoin majeur a accepté de parler. Il a une expérience extraordinaire. A intervalles réguliers, des restitutions sont faites qui contribuent à cette construction commune de la mémoire.

Et pour conclure....

Travailler ainsi renvoie, que l'on soit enquêteur historien ou du cadre associatif, à notre responsabilité. Celle-ci s'exerce à un double niveau : scientifique d'abord parce que l'on constitue des sources qui pourront être utilisés longtemps après, humaine également car on travaille avec hommes et des femmes ou leurs descendants qui sont des vies en actes. Aussi je voudrais rappeler une nouvelle fois que l'on ne peut pas faire ni dire n'importe quoi avec la parole confiée. Le travail d'écriture est essentiel qui permet de dire autrement pour respecter les gens. Cela ne signifie pas que l'on doive écrire une histoire aseptisée et réductrice. Mais tout simplement il faut analyser finement et précisément avant que de livrer ses conclusions. Travailler avec le témoignage ramène à beaucoup de modestie. En démarquant une parole du poète René Char, je dirais que l'histoire reste celle d'individus dont une partie nous reste et nous restera à jamais inconnue.

ANNE-MARIE GRANET-ABISSET

Les éducateurs et leur formation dans les décennies 1960-1970

Dominique DESSERTINE

Ingénieure de recherche CNRS LARHRA, Laboratoire de recherche historique Rhône-Alpes

Anne-Marie Granet Abisset vous a présenté longuement ce matin l'intérêt du témoignage pour l'histoire. Je voudrais maintenant justifier le thème plus précis de cet après-midi et pourquoi les années 1960-1970 nous ont semblé importantes à étudier pour le secteur de l'enfance inadaptée. Comme je n'ai guère de temps, je vais vraiment aller à l'essentiel. D'abord insister sur l'importance des politiques publiques à cette période, ensuite en apprécier les conséquences sur le métier d'éducateur, enfin sur leur formation. Vous savez déjà qu'en 1966 est signée la première convention collective, et que le diplôme d'Etat d'éducateur est de 1967 : les années du gaullisme ont modifié en profondeur cet univers, et l'ont instauré comme secteur professionnel à part entière. Il faudra prendre aussi la mesure des bouleversements de 1968 sur ce secteur. Ce cadrage est plus précis pour les années 1960 d'ailleurs que pour la décennie suivante, qui, nous sommes là pour ça, demande encore études et témoignages.

Un contexte politique favorable à l'enfance inadaptée

Dès les lendemains de la Guerre, deux outils des politiques publiques s'avèrent fondamentaux.

La Sécurité sociale

Il est indispensable pour bien comprendre les années 1960 de remonter légèrement en arrière. Et rappeler ce que fut le traumatisme de la guerre et l'immense tâche qui attendait les Français à la Libération. Il fallait reconstruire la France, protéger les Français contre les aléas de la vie. La Sécurité sociale en est l'emblème fort, qui vise à une généralisation de la protection et qui surtout privilégie l'enfance (Conseil national de la Résistance). Les jeunes générations ayant souffert de malnutrition, leur santé est une priorité. Les maisons d'enfants à caractère sanitaire se multiplient, parfois, souvent même, à but lucratif. La Sécurité sociale accompagne le mouvement spontanément mis en place par la loi du marché, et assume aussi la prise en charge des enfants les plus atteints. Elle est un des acteurs de la structuration du champ médico-social de l'enfance. Elle en fait une priorité d'autant plus que circule le chiffre, jamais justifié, de un million d'enfants inadaptés et que le docteur Le Guillant³ lui-même assure que la France compterait 400 000 anormaux⁴. Les grandes centrales CGT et CFTC ne s'intéressent pas aux problèmes de l'enfance. Pierre Laroque atteste : « La Sécurité sociale a porté son effort sur les problèmes de l'enfance, sur la protection maternelle et infantile, puis sur la création d'un réseau d'établissements appelés à recevoir les enfants *inadaptés* ».

Toute une série de circulaires de ces années-là précise les catégories et les conditions techniques que doivent respecter les maisons d'enfants depuis le décret du 20 août 1946 sur les établissements de soins, précisées par des circulaires dont celle du 13 septembre 1947, prévoyant des annexes XXII (établissements pour enfants déficients) et XXIV (maisons d'enfants à caractère sanitaire).

³ Médecin des hôpitaux psychiatriques, membre du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral dirigé par le Dr Heuyer, membre du Conseil d'administration des CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) jusqu'en 1968, fondateur en 1946 de *Sauvegarde*, revue des Associations régionales de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence.

⁴ BOUSSION (Samuel), *Les éducateurs spécialisés et leur association professionnelle : l'ANEJI de 1947 à 1967*, thèse soutenue à l'université d'Angers en 2007, p. 71.

Dans la région lyonnaise, les plateaux de Vercors, la Haute-Savoie et le Mont-Blanc, et la station de Dieulefit se spécialisent dans l'accueil d'enfants tuberculeux ou pré-tuberculeux, souvent dans des maisons commerciales, et souvent pour des accueils temporaires.

Mais ces internats ne sont pas les seuls à bénéficier de cette prise en charge de leur prix de journée. Dès 1947, La maison « d'enfants retardés » de Tullins, dans l'Isère, reçoit un agrément de la Sécurité sociale tout comme l'établissement de Béthanie (« enfants déficients ») à Largentière dans l'Ardèche : c'est l'amorce, dans la région, de la prise en charge de la déficience mentale ou caractérielle. En 1950, dans la Loire, cinq établissements reçoivent des prix de journée de la Sécurité sociale :

- Le plus ancien est *La Rose des Vents*, association pour la protection de l'enfance déficiente, agréé dès 1949 comme maison d'éducation motrice pour jeunes gens de 13 à 25 ans, internat et externat (annexe XVI au décret 20 août 1946).

- A Renaison, *le château de Taron*, (aujourd'hui IME de l'OVE), refusé comme aérium en 1950, agréé comme maison pour enfants déficients.

- *Le village d'enfants de Saint-Alban-les-Eaux*, est agréé comme maison d'enfants à caractère sanitaire car il est reconnu comme établissement pour « enfants déficients spécialisé dans le traitement des enfants présentant des troubles de caractères justiciables d'une rééducation psycho-thérapeutique et d'une réinsertion sociale sous contrôle médical (psychiques rééducables ; article 1^{er}, 8, annexe XXII du décret du 13 septembre 1947). Il peut recevoir 60 enfants, garçons et filles de 6 à 14 ans, contrôlés au départ par le professeur Jeune, en accord avec le professeur Dechaume.

- *Le village d'enfants de Saint-Sauveur-en-Rue*, « établissement pour enfants déficients spécialisé dans le traitement des enfants présentant des troubles de caractères... » est agréé au même titre que le précédent.

- enfin *le centre de Saint-Thurin*, agréé aussi comme centre d'enfants déficients.

Donc la Sécurité sociale a été dès ses origines un appui fort à cette politique de développement des internats pour enfants déficients. Le sanitaire prédominant à l'époque, plus de 250 maisons sont agréées en Rhône Alpes, intégrant une prise en charge médico-sociale.

Dès les origines, en effet, on note la confusion entre le sanitaire et le social. Une circulaire du ministre de la Santé et du ministère du Travail reconnaît très tôt : « la discrimination entre les placements à caractère sanitaire est dans bien des cas difficile. En effet c'est souvent la coexistence de motifs sociaux et de motifs sanitaires qui justifie le placement, alors que les uns ou les autres de ces motifs, envisagés séparément ne suffiraient pas toujours⁵ ».

Cette politique d'appui des pouvoirs publics est confortée par les ministres qui se succèdent à la Santé depuis 1947, MRP comme Robert Prigent et Germaine Poinso-Chapuis ou RPF comme Bernard Lafay (seul médecin à avoir été ministre en 1955-56), dans le gouvernement Edgar Faure.

⁵ Le Guillant, 1949, cité par Matthias Gardet, « L'association nationale des communautés d'enfants et les écoles de plein air. D'un idéal de vie à un idéal laïque (1949-1959) », CHATELET (Anne-Maie), LERCH (Dominique) LUC (Jean-Noël), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle. Open-Air Schools. An Educational Architectural Venture in Twentieth-Century Europe*, Paris, Editions Recherches, 2003, p. 248.

Aussi les efforts s'accroissent-ils pour mieux définir les populations accueillies, et contrôler les établissements.

Un classement des enfants déficients en huit catégories est établi le 10 décembre 1952. Mais cette rigueur classificatrice ne s'accompagne pas de la même rigueur de contrôle sur les établissements. Jusqu'au milieu des années 1950 les établissements d'hospitalisation privée pouvaient être créés ou agrandis sans aucun contrôle. Il en résultait un suréquipement et une typologie très complexe : la revue *Maisons d'enfants de France* dénombrait 31 catégories d'établissements⁶. Cette revue était l'émanation du puissant syndicat des maisons d'enfants privées de France, qui lui-même militait pour une nécessaire intervention sur le secteur. Il avait été traumatisé par la mort d'un enfant dans une maison d'Annecy.

La IV^e République s'achève avec deux textes :

- Le décret du 20 mai 1955 qui complète le livre II relatif à la protection sanitaire de la famille et de l'enfance, du Code de la santé publique de l'enfance. Désormais une autorisation n'est donnée à un établissement que contre des garanties sur le personnel de direction et d'encadrement.

- Le décret du 9 mars 1956, à l'origine de ces fameuses annexes XXIV, célèbres dans le monde des éducateurs. Les IMP (instituts médico-pédagogiques) apparaissent en tant que tels. Le décret apporte « des modifications importantes en particulier quant à l'élargissement du bénéfice des prestations Sécurité sociale aux enfants de plus de 14 ans ». Il prévoit l'intégration dans le cadre des établissements agréés, à côté des IMP, des instituts médico-professionnels (IMPro). Il modifie aussi la classification des enfants inadaptés qui passe de 8 à 5⁷, depuis les enfants présentant des psychoses ou névroses graves qui relèvent des hôpitaux psychiatriques, jusqu'aux enfants ne présentant pas de troubles caractériels et dont l'inadaptation est essentiellement liée à la déficience de leur milieu familial.

Le résultat de toute cette politique, de l'activité du syndicat des maisons privées et du volontarisme des militants est que le nombre de mecs (maisons d'enfants à caractère sanitaire) décuple entre 1939 et 1956 ! d'après les propos d'Aujaleu⁸, tenus en janvier 1956. Ce qui relevait de la charité traditionnelle dépend peu à peu de la Sécurité sociale, qui fournit des subsides autrement plus importants que la charité ou les lois d'assistance antérieure.

Les plans sociaux, spécificité de la période (IV^e, V^e et VI^e plans 1962-1975)

Autant que la Sécurité sociale joue l'intervention de l'Etat par la planification. Les trois premiers plans se préoccupent essentiellement de la reconstruction matérielle de la France. Pendant toute la IV^e République, il s'agit donc d'une planification économique⁹.

⁶ *Maisons d'enfants de France*, octobre 1956.

⁷ La classification des enfants inadaptés passe de 8 à 5. Seules les catégories 2 (déficience intellectuelle subdivisés en 3 : a : arriérés profonds - imbéciles et idiots, b : débiles moyens, c : débiles légers) et 3 (« enfants présentant essentiellement des troubles du caractère et du comportement susceptibles d'une rééducation psychothérapique, sous contrôle médical ») peuvent être en IMP dont sont exclus les épileptiques, les enfants porteurs de troubles de la parole, de troubles de la psycho-motricité ou d'infirmité motrice, faute de service spécifique.

⁸ Directeur de l'Hygiène sociale au ministère de la Santé publique pendant 19 ans, un des fondateurs de la Santé publique en France.

⁹ JOBERT (Bruno), *Le social en plan*, Economie et Humanisme, Les Editions ouvrières, 1981.

La planification sociale débute sous le gaullisme, avec le IVe Plan (1962-1965). La loi du 4 août 1962 qui approuve le IVe Plan veut en faire l'instrument de « l'expansion économique et du progrès social ». Il privilégie l'équipement collectif et intègre pour la première fois l'Education surveillée. Il insiste sur la prévention, sur le rapprochement des familles et des établissements et veut engager une action prioritaire pour combler la pénurie de personnels spécialisés.

Le sanitaire et le social se structurent. Deux ans auparavant, le décret du 2 juin 1960 avait institué les circonscriptions d'action régionale. Celui du 30 juillet 1964 crée les directions départementales de l'action sanitaire et sociale. Outils techniques au service du ministère de la Santé publique et de la Population, les CREAI (centres régionaux pour l'enfance et l'adolescence inadaptées), pourtant édifiés sous l'égide de la loi de 1901, montrent bien le contrôle accru de l'Etat. Calqués sur les régions administratives, ils doivent être agréés par arrêtés ministériels et sont soumis à des statuts types et au contrôle de l'inspecteur divisionnaire de la Population et de l'action sociale, qui devient commissaire du gouvernement et l'administration, possède aussi un contrôle sur le budget et sur la nomination du personnel technique. Les CREAI intègrent de grandes fédérations d'associations et d'œuvres, comme les ADAPEI (association départementale des associations de parents d'enfants inadaptés). En 1961, les quelque 160 associations qui sont affiliées à l'UNAPEI (Union nationale des parents d'enfants inadaptés) représentent 60 % du secteur privé.

L'application du Ve plan qui se termine en 1970, est perturbé par la crise de 1968. Mais le VIe Plan inaugure encore une arrivée de crédits, si j'en crois le témoignage de Pierre Anglaret, arrivé à la tête du CREAI en 1971, en même temps que la manne apporté par ce plan. C'est l'époque où « la croissance économique est présentée comme un moyen au service de deux ambitions sociales, le développement de la solidarité et l'amélioration du cadre de vie¹⁰ ».

Les années 1960 ont donc été fondamentales pour votre secteur. Certes, le cadre politique est fondamental, mais les hommes sur le terrain ne doivent pas être négligés pour autant...

L'affirmation sociale des éducateurs

Qui sont les éducateurs des années 1960 et 1970 ?

Je ne vous apprendrai rien en vous disant que le métier a de lointaines origines, qui sont sa préhistoire (gardiens des colonies pénitentiaires, ou sœurs des congrégations) mais qu'il s'enracine tout aussi fortement dans la rupture de la Guerre. Les travaux de Michel Chauvière sur l'émergence de l'enfance inadaptée sous Vichy ont bien montré ce que le concept d'inadaptation doit aux médecins, aux psychiatres et aux psychologues, à Heuyer ou à Lagache, et combien ce concept instaure une rupture avec les époques précédentes. Michel Chauvière a mis en valeur aussi le creuset qu'ont été alors, pour la profession, le scoutisme et les mouvements de jeunesse.

Les éducateurs de la Libération sont alors plein d'enthousiasme, au moins dans la représentation qui en est donnée. Ils participent à la reconstruction de la France d'après-guerre, dans un pays dont il faut relever la jeunesse, redéfinir les vertus et le sens de la solidarité. Ce qui n'empêche pas que pendant longtemps ils aient été à la recherche de leur identité, si l'on se réfère au livre de Paul Fustier, paru en 1972¹¹.

¹⁰ JOBERT (Bruno), *op. cit.*, p. 42.

¹¹ FUSTIER (Paul), *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Paris, Editions universitaires, 1972, réédité en 2009 chez Dunod.

En effet, leur fonction n'est pas aisée à définir. Ils la créent un peu eux-mêmes au gré des besoins des internats qui constituent longtemps le secteur qui embauche le plus. En 1955 encore les éducateurs dans les internats sont des personnages polyvalents. Un sur cinq assure la classe et les ateliers, en plus du temps extérieurs à ceux-là.

En outre, ils ne sont éducateurs que de façon provisoire, les jeunes filles en attendant le mariage, et tous, en sachant qu'il n'y a guère d'évolution de carrière envisageable dans l'enfance inadaptée. S'ils sont plutôt plus souvent bacheliers que le reste de la population française, la plupart n'ont pas reçu de formation spécifique. Mais s'ils se cherchent, ils n'en essaient pas moins de s'imposer comme un corps spécifique, à travers associations, puis syndicats.

Associations et syndicats

Exerçant un métier jeune, les éducateurs sont d'abord regroupés dans une association amicale, qui ne distingue pas entre directeurs et salariés. L'association professionnelle qui les représente, l'ANEJI (Association nationale des éducateurs des jeunes inadaptés), fondée en 1947 est proche des ARSEA (Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et l'adolescence, créées sous Vichy). C'est une amicale et un office de placement, qui négocie avec les pouvoirs publics, défend ses adhérents contre les attaques publiques, mais c'est aussi un organisme de régulation interne de la profession. Elle est par exemple, révoquée par le film *Chiens perdus sans collier* (Delannoy, 1955) et par *Misère sans nom* de l'abbé Plaquevent, mais en même temps elle fait la police dans ses rangs entretenant même un fichier noir des indésirables.

Si les éducateurs ont des difficultés à se situer face à ceux qui détiennent un savoir reconnu par des diplômes et par l'ancienneté de leurs fonctions, médecins, psychiatres, instituteurs, l'ANEJI, elle, a une position claire : elle considère comme éducateurs tous ceux qui dans un établissement exercent une activité avec les enfants, qu'il soit chargés de groupes, de classes ou d'ateliers.

Les éducateurs ont parfois des difficultés à vivre cette fiction de la famille professionnelle dans la mesure où les directeurs occupent toujours un espace prééminent et parlent en leur nom. C'est l'esprit de Vichy et de la corporation qui regroupe patrons et ouvriers.

Ils ne se syndiquent que tardivement, et précisément au cours de ces années 1960, ce qui n'a rien d'étonnant, puisque, répétons-le, c'est un corps jeune, qui se cherche. Emerge ainsi dans les années 1960 un syndicat CGT surtout présent en région parisienne, autour de Vitry-sur-Seine. La CFTC apparaît à Angers, Rennes. Ces syndicats ne sont pas en concurrence, ils se partagent tacitement le territoire et évitent ainsi les tensions locales. En 1963 se met en place un grand syndicat national, le SNAIEI (syndicat national autonome interprofessionnel de l'enfance inadaptée), se proclamant le plus important et annonçant regrouper 2/3 des syndiqués, ce qui montre que jusqu'aux années 1970 il y a persistance de l'idée d'un champ spécifique à l'enfance inadaptée et de sa neutralité politique. Ce syndicat se ralliera plus tard à FO.

Dès les origines, l'ANEJI réfléchit à la formation et aux diplômes.

La formation et le diplôme

La formation et le diplôme se constituent en plusieurs étapes.

.../...

1^{er} étape : La formation « sur le tas »

Pendant très longtemps, les écoles ne jouent qu'un rôle secondaire dans la formation des éducateurs. En 1948 l'ANEJI estime normal qu'un éducateur soit embauché en tant que tel à l'issue d'un stage de trois mois dans un internat. Il doit être un homme d'action, à l'écart des sciences sociales et humaines, et vivre, substitut parental, comme un bon père de famille. Il doit se former auprès des publics auprès desquels il intervient. Pourtant sous Vichy déjà des écoles avaient été mises en place, à Toulouse (octobre 1942), à Lyon (mai 1943), à Montesson (octobre 1943), à Montpellier (novembre). A Montesson les cours sont donnés par des membres du Comité technique, Chazal, Heuyer. A Lyon, l'hôpital psychiatrique du Vinatier s'organise une coordination entre l'institut de psychologie et de pédagogie pour la formation théorique et l'ARSEA pour les stages, et en 1947 la faculté catholique ouvre une formation des éducateurs.

La volonté de disposer d'un diplôme est ancienne, mais avorte une première fois sous le tripartisme. Il est alors question d'un diplôme national sanctionné par l'Education Nationale, la Justice et la Santé, mais le projet échoue pour deux raisons au moins, le départ de Germaine Poinot-Chapuis du gouvernement en 1948 et le contexte de querelle scolaire de la période. L'ANEJI a trop pris le parti des milieux catholiques, et s'est tenu à distance de la grande association laïque des communautés d'enfants, qui voit, dans le réseau que forment l'ANEJI et les ARSEA, un réseau confessionnel.

Les écoles n'en continuent pas moins à se multiplier, mais ne peuvent suffire à former des diplômés en nombre suffisant. En 1952 une enquête du ministère de la Santé montre qu'il n'y a que 19 % de diplômés dans les établissements de la région parisienne, une autre de l'ANEJI, en 1954, n'en décompte que 29 % pour toute la France. Pourtant il y a alors cinq écoles de l'ARSEA et deux formations au sein des Instituts catholiques de Paris et de Lyon. Chaque école a son programme et fixe sa durée d'études. Montesson propose une formation courte d'un an, car elle recrute beaucoup dans les mouvements de jeunesse qui ont donné une formation pratique. Les autres optent plutôt pour deux ans. Une question lancinante taraude le milieu : le baccalauréat est-il nécessaire (1948-51) ? Henri Joubrel se dit persuadé que « l'intuition, le dévouement, la chaleur humaine ont un prix cent fois plus élevé que les diplômes ». A sa suite, l'ANEJI interroge : Demande-t-on aux parents d'être bacheliers ?

Des journées de formation ont lieu sous l'égide des Scouts de France. Les filles organisent leur première journée d'étude à Marly-le Roi en 1948, encadrées par des cheftaines éclaireuses. D'où sortira l'ANEF (Association nationale d'entraide féminine) qui propose d'aider les jeunes filles à leur sortie du centre de rééducation.

2^e étape : le statut sans le diplôme

Les ARSEA, principal employeur et l'ANEJI, association qui se veut représentative du secteur, signent les premiers accords professionnels en 1958 (16 mars), oublié aujourd'hui dans la profession mais qui furent un premier jalon dans la reconnaissance professionnelle. L'urgence était d'harmoniser des salaires très variables d'une région à l'autre

Ces accords de travail reposent sur une définition devenue classique de l'éducateur : il est chargé de de l'observation et de l'éducation en dehors des activités de classe et d'atelier. Ils distinguent quatre catégories, des diplômés aux non diplômés (dont ceux qui ont plus de cinq de fonction). La carrière se poursuit d'une ARSEA à l'autre. Les éducateurs sous contrat reçoivent des

salaires calculés sur ceux de l'Education surveillée. Ils bénéficient de 48 jours de congés annuels¹², mais ils n'ont pas d'horaire, les accords sont muets sur ce point.

Ces accords ne sont pas la panacée. D'une part, ils sont limités aux ARSEA et surtout ils marquent une nette démarcation avec les conventions collectives, en tenant les éducateurs à l'écart des règles classiques de la représentation professionnelle. Rien n'est prévu concernant la représentation du personnel, ni même la liberté syndicale. Ils sont complétés par la circulaire du 5 septembre 1960 qui fixe les délais de résorption des non diplômés.

Une enquête réalisée par Mme Vaganay et M. Berthier en 1966 portant sur 302 postes d'éducateurs des établissements de Rhône-Alpes montre que seul un tiers d'entre eux (109) sont pourvus par des diplômés, les deux autres tiers (193) par des sans formation¹³.

3^e étape : le diplôme

On entre alors dans une phase intense de débats pour l'obtention de la convention collective, marquée parfois par des actions de grève. « Les questions de formation se conjuguent alors avec les nécessités du perfectionnement d'autant que le gouvernement a placé la « promotion sociale » au lancement de sa politique sociale sous l'impulsion de la loi de 31 juillet 1959 qui appelle à favoriser les formations débouchant sur des diplômes professionnels permettant l'accès à un rang supérieur. Le rapport Rauzy (1963), chef de l'inspection générale au ministère de la Santé, s'appuyant sur les travaux prévisionnels du Plan, pointe la nécessité d'un recrutement accru puisqu'il manquerait 2 500 éducateurs à l'échéance 1965. Il faudrait donc former 600 éducateurs chaque année, au lieu de 150 (au mieux) des années antérieures. Il faut donc créer des écoles là où il n'y en pas (Rennes ou Caen). Il faut donc établir un diplôme et un statut offrant la possibilité de faire carrière dans le sens d'une promotion sociale. Je n'entre pas ici dans les tractations entre les ministères, les associations et les écoles...

Le diplôme défini en 1967 fixe des normes d'exigence universitaire, respecte certaines valeurs professionnelles, notamment l'existence d'une sélection et l'intégration de la formation pratique. Il sanctionne non seulement un savoir mais aussi un savoir-faire et un savoir-être¹⁴.

Avec le diplôme et les nouvelles demandes sociales, le marché du travail de l'éducateur spécialisé s'élargit. Le nombre d'éducateurs va alors décupler. Les éducateurs de rues vont se trouver reconnus, anciens, eux aussi, comme l'a montré le travail de Vincent Peyre et Françoise Tétard, sur lequel je n'ai pas le temps d'insister. L'arrivée du handicap dans les années 1970, va encore élargir leurs domaines d'intervention. Si pendant longtemps les éducateurs (jeunes surtout) se sont sentis portés vers les jeunes délinquants, dans les années 1970 des postes s'ouvrent aussi pour eux auprès d'enfants infirmes ou de vieillards dépendants. L'internat n'est plus la seule structure d'embauche, mais aussi l'OMO (observation en milieu ouvert) ou l'AEMO (assistance éducative en milieu ouvert) depuis 1958. La structuration de l'UNAPEI les oriente vers le handicap. Cet élargissement de leurs

¹² BOUSSION (Samuel), *Les éducateurs spécialisés...*, *op.cit.*, p. 333.

¹³ FUSTIER (Paul), *L'identité...*, *op.cit.* p. 59.

¹⁴ L'examen comporte trois importantes épreuves écrites : une composition de psychopédagogie, une épreuve de culture générale et un questionnaire de connaissances portant à la fois sur toutes les matières du programme et sur l'une des options (déficiences intellectuelles, troubles de la conduite et du comportement et déficiences physiques).

effectifs et de leurs fonctions mérite d'être observé, analysé, bien au-delà des textes qui les fondent. Quelles ont été les pratiques ? Comment les écoles qui ouvrent alors les ont-elles formés ?

Grâce au CNAHES, ces écoles pourront être mieux connues, avec leurs références théoriques et scientifiques, leurs cohortes d'élèves. Je pense particulièrement à Recherches et Promotions, dont les archives ont été récemment classées par Sylvain Cid, l'archiviste du CNAHES. Mais pour l'heure, tout aussi importante, et encore plus fragile, la mémoire des éducateurs s'avère primordiale, dans la connaissance de ce champ en voie de défrichage.

Je ne veux pas terminer sans évoquer la thèse de Samuel Boussion, « *Les éducateurs spécialisés et leur association professionnelle : l'ANEJI de 1947 à 1967* », qui sera prochainement publiée. Cette thèse est à ce jour la seule grande référence scientifique récente sur votre secteur. Je l'ai largement utilisée dans cette succincte présentation et je vous encourage vivement à la lire. Samuel l'a soutenue à l'université d'Angers, d'où est partie autour de Jacques Guy Petit, l'idée de la sauvegarde des archives de l'éducation spécialisée. Samuel a été chargé de mission au CNAHES plusieurs années avant d'obtenir un poste de maître de conférences à Paris 8. Ce travail est l'exemple même de la collaboration réussie entre chercheurs et éducateurs et je ne doute pas de la richesse des travaux futurs qui s'opéreront dans le cadre CNAHES. Archives et mémoire contribueront de plus en plus à alimenter la connaissance de votre profession, grâce à la multiplicité des participants.

.../...

Table ronde de la journée d'étude du CNAHES 10 mars 2011

SYNTHESE DE LA TABLE RONDE

Professionnalisation et formation en région stéphanoise dans les années 1960-1970

Table ronde animée par *Bertrand Ravon*, Professeur de sociologie, Faculté d'anthropologie et de sociologie LYON 2

Avec les émoignages de :

- A. *Maurice Flachon*, éducateur spécialisé, ex directeur service AEMO de l'ADSEA 42
- B. *Raymond Laporte*, éducateur spécialisé, ex directeur d'établissements et services ADSEA 42 et formateur à Loire Promotion
- C. *Louis Scano* éducateur spécialisé, ex directeur d'Alternative à l'incarcération ADSEA 42
- D. *Paul Fustier*, Professeur émérite en psychologie à l'Université LYON 2
- E. *Edouard Ravon*, psychologue, ex directeur – fondateur du centre de formation d'éducateurs spécialisés Loire-Promotion.

Bertrand Ravon ouvre cette séquence en demandant à chacun des participants de bien vouloir intervenir en précisant d'où il parle, quelle place il a tenu dans cette période de 1965 à 1972 dans le bassin stéphanois en ce qui concerne son parcours professionnel et la formation d'éducateurs.

Il indique qu'ensuite pourront se développer des réflexions transversales nourries par le débat avec la salle.

A Témoignage de Maurice Flachon :

1. Mes débuts dans la profession 1962- 1968

Mon parcours personnel

Embauché en septembre 1962 dans un IMPRO de la Loire : la Rose des Vents à Saint- Galmier

J'avais 22 ans et je venais de terminer mon service militaire de 22 mois

Comment étais- je arrivé à cet endroit et pourquoi ?

J'avais eu une enfance chaotique, ballotté (placé pourrait-on dire) chez des oncles et tantes avec un itinéraire scolaire peu brillant qui m'avait conduit à 17 ans avec un CAP de menuiserie, à entrer dans le monde du travail.

Qu'est ce qui m'a amené à faire ce métier ?

Au plan pratique, une annonce dans un journal indiquant que la Rose des Vents « recrutait un éducateur pour encadrer des adolescents en difficulté » aucun niveau, aucune formation n'était exigée, seule une lettre de motivation et un entretien avec le directeur faisaient l'affaire (l'entretien portait essentiellement sur l'éducation reçue et l'engagement).

-Au plan personnel j'avais été un colon multirécidiviste des colonies de la SNCF depuis l'âge de 7 ans et à l'adolescence « chef de groupe » du patronage de la paroisse, puis animateur de colonies de vacances.

C'est très certainement, sinon l'origine de « ma vocation » sans doute beaucoup plus complexe et personnelle du moins, le parcours qui m'a amené à m'occuper d'adolescents en difficulté.

2- Ma pratique d'éducateur à cette époque

Au début, elle était pour moi la suite, le prolongement de mon rôle d'animateur de colonie.

Cette impression était renforcée par le fait que les adolescents nous appelaient « chef » ... ainsi pas de question sur notre identité professionnelle, nous étions des chefs et eux des élèves (on disait les garçons). Les règles du jeu étaient clairement posées.

Le groupe (au moins une quinzaine d'élèves) nous faisait peur, il fallait s'imposer c'était « l'épreuve du feu », il y avait ceux qui y parvenaient (non sans problème) et les autres qui devaient partir.

L'autorité « en avoir ou pas telle était la question essentielle ».

Pour nous aider, il y avait un cadre : les règles de vie – l'emploi du temps – l'éducateur chef – et surtout le directeurdont les absences renforçaient encore plus sa présence dans nos têtes.

Ce rôle d'animateur d'activité a été fortement ébranlé par un incident qui m'a fait rencontrer « la marginalité ou le comportement déviant »

Quelques mois après mon arrivée, lors d'un rassemblement quotidien, je devais dans la cour du château, faire aligner mon groupe sur une colonne et en silencecomme je n'y parvenais pas, je me suis approché d'un élève pour le rappeler à l'ordre Sa réponse fut un magnifique uppercut qui m'expédia à l'infirmerie... où je repris mes esprits.

Après une explication de l'éducateur chef, du genre « fais attention ce type peut être dangereux, il est passé par un hôpital psychiatrique ». Il m'expliqua ensuite « tu dois y retourner, le groupe a été pris en main par un collègue, si tu n'y vas pas tu es foutu, tu peux faire tes bagages ». J'y suis donc allé, dans l'état d'esprit que je vous laisse imaginer mais j'ai compris ce jour là que j'avais besoin de formation pour comprendre ce comportement très surprenant !

Ma pratique d'éducateur en ce temps là reposait sur :

Avoir de l'autorité (se faire obéir)

L'exemplarité : c'est par l'exemple au quotidien qu'on donne envie aux jeunes de changer (certains se risquaient de parler d'identification...mais c'était un gros mot du psychologue).

Cette exemplarité, ce coté « grand frère » (on avait 6 ou 7 ans d'écart avec les jeunes) devait permettre « l'accrochage avec eux Levier de toute action sans que l'on en mesure les effets réels positifs ou négatifs.

« L'esprit d'équipe » avec ses collègues était recherchépuisqu'il devait permettre de le développer au niveau du groupe qui nous était confié afin d'atteindre les objectifs fixés.

La vie physique intense, le sport, l'éducation du corps avaient une place très importante parmi les nombreuses activités proposées : sport individuel et dépassement de soi, sport collectif et maîtrise de soi.

L'institution : à cette époque ma pratique d'éducateur était fortement marquée par la dimension institutionnelle c'est-à-dire l'influence du cadre, du règlement, on dirait aujourd'hui : le projet d'établissement...mais c'était plus en fait des règles de vie en collectivité : avoir la bonne attitude, la politesse bien faire son travail etc.

L'institution était un véritable milieu de vie, où la recherche de l'effort et du dépassement de soi étaient les leviers de l'action éducative

L'emploi du temps : du lever 7 heures au coucher à 21 heures, la journée était organisée autour des différentes activités très structurées qui laissaient peu de place au temps libre. Le dispositif institutionnel avait horreur du vide et conditionnait notre pratique.

3. La formation – comment l'ai-je rencontrée ?

J'ai ressenti le besoin de formation d'une part en raison du **comportement des jeunes** dit « débiles légers » (appellation de l'époque afin de pouvoir bénéficier d'une prise en charge Sécurité Sociale) et

d'autre part par rapport à la question sur les **compétences de l'éducateur**, question personnelle bien évidemment mais aussi récurrente dans la profession de l'époque.

- Les espaces de réflexion et de formation :

Les synthèses

C'étaient des moments privilégiés d'échanges entre tous les intervenants (scolaires – ateliers – éducateurs) sur l'évolution des adolescents, leur comportement les difficultés rencontrées. Le psychologue passait de groupe en groupe pour apporter son éclairage.

Ce travail était essentiellement axé sur le garçon et son comportement, les progrès réalisés et très peu sur sa relation avec l'éducateur (la contre attitude comme on dirait aujourd'hui en APP).

Des informations étaient transmises sur les liens avec la famille.

Les séminaires

Une fois par an, pendant les vacances des élèves était organisé un séminaire de 2 jours qui réunissait tout le personnel de l'établissement et des professionnels des autres structures de la Région.

Ce séminaire était animé par différents intervenants : pédagogues, universitaires, psychologues, philosophes etc.....

Exemple de thème abordé : « Réflexions sur les compétences de l'éducateur en 1967 ».

Ces conférences / débats étaient une ouverture, une incitation à la réflexion considérable, même si parfois cette intrusion de la théorie nous surprenait.

C'était aussi l'occasion d'échanges avec des collègues des autres institutions.

Cette partie théorique était complétée par des activités de création avec des intervenants : peinture – sculpture – musique – poterie etc. Nous nous répartissions dans ces ateliers dans un bouillonnement créatif !

Enfin une soirée festive qui pouvait se terminer tard dans la nuit était l'occasion d'un défoulement généralisé.

A propos des besoins en formation

Les séminaires ont été à l'époque pour moi le déclencheur de mon questionnement sur mes manques et sur les compétences à acquérir pour devenir éducateur.

Ce brassage d'apports théoriques, d'expériences vécues, de rencontres avec des collègues des autres institutions m'a amené à me poser la question de la formation.

A l'époque, concernant la formation le débat portait sur les dangers « de tomber dans les travers de l'intellectualisme, de la technicité outrancière » car « pour être compétent un des premiers outils à bien utiliser c'est ma personnalité ». On agit avec ce que l'on est (Jean BERCY 1967)

C'est bien entendu dans ce « savoir être » que se fondait l'exemplarité. Pour ma part, j'ai choisi de faire la formation en 3 ans d'éducateur spécialisé à l'institut de pédagogie de la faculté catholique de Lyon.

B Témoignage de Raymond Laporte

Après une formation technique à l'E.N.P. de Saint Etienne, je trouve un emploi d'ouvrier spécialisé comme tourneur aux Bennes Marrel. Pour arrondir les fins de mois, je consacre une grande partie de mes week-ends à laver les voitures dans une station -service de la ville.

A 24 ans mon avenir professionnel est peu prometteur. Une annonce dans la presse locale indique qu'un Institut médico pédagogique et professionnel recrute des éducateurs stagiaires...

Après une journée de tests de culture générale et psychologiques et un entretien avec un psychologue ainsi qu'avec le directeur de l'établissement, je suis retenu. Je quitte la mécanique générale le 22 juillet 1966 et suis embauché le dimanche 24 à « La Rose des Vents » à Saint Galmier (Loire). La convocation précise que je dois me rendre à Pontis, près de Savines Le Lac (Hautes Alpes) et que ma première mission consiste à encadrer le camp d'été organisé pour les d'adolescents qui ne partent pas en famille.

Avec 7 autres personnes (que des hommes) nous démarrons d'abord par une petite semaine de formation animée par des psychologues et le directeur, le tout sous un marabout monté pour la circonstance avant notre arrivée. Pour la plupart nous découvrons le monde du médico-social : un travail à partir de situations enregistrées, de cours théoriques sur la psychologie de l'enfant, des approches pédagogiques concernant plus particulièrement l'encadrement d'adolescents déficients et difficiles, sont d'autant d'éclairages bien utiles prodigués par Edouard Ravon, Paul Fustier et Jacques Berthier.

C'est avec ce bagage que nous allons accueillir les jeunes quelques jours après. Adolescents déficients intellectuellement ? Plutôt caractériels... voir délinquants pour certains. Pas facile. Il faut tenir le cadre...

L'usine est déjà loin tant le contraste est saisissant. La rentrée de septembre à l'I.M.P. me retrouve responsable d'ilot : deux groupes de 10 jeunes et deux nouveaux embauchés comme moi complètent l'équipe.

A trois nous encadrons les groupes semaines et week-ends, en dehors des heures de classe et d'atelier. J'habite avec ma femme et mes enfants un appartement de fonction sur place. Nous « faisons » également les gardes de nuit.

A l'automne le directeur me propose de partir en formation de moniteur F.P.A (formation professionnelle pour adultes) à Montreuil. Je pourrai ainsi bénéficier d'un classement de moniteur d'atelier et mon salaire se rapprochera de celui que je gagnai en usine. La formation dure 2 mois et est centré pour l'essentiel sur les techniques pédagogiques propres à l'enseignement de la mécanique générale à des adultes. Cette formation ne correspond pas à ce que j'avais imaginé. Elle est en décalage par rapport à mon nouveau métier d'éducateur de groupe. Je fais avec.

A mon retour dans l'institution je retrouve mon activité qui consiste à prendre en charge le groupe : lever, toilette, repas, étude surveillée, sport, veillées, nuits. Je fais avec ce que j'ai compris en camp d'été et avec l'expérience que j'acquière au fil du temps.

J'apprécie les temps dit de « synthèse » qui permettent d'échanger sur un tel ou tel adolescent avec l'instituteur et le moniteur d'atelier, aidés en cela par un psychologue.

Je découvre peu à peu la profession : il existe une formation d'éducateur spécialisé à Lyon, mais ne faut-il pas avoir le BAC ? Avec mon seul C.A.P. et un diplôme de moniteur F.P.A. cela va être trop juste... Heureusement l'I.M.P. organise de grands rassemblements annuels de formation qui durent une semaine et qui sont ouverts largement aux professionnels extérieurs. Nous allons être chaque fois une centaine à y participer. Apports théoriques, pédagogiques, juridiques, entrecoupés de travaux en commissions et d'activités créatives telles qu'expression théâtrale, sculpture sur bois, musique Orff. Artistes, pédagogues, psychiatres, philosophes, psychologue, responsables d'établissements, administrateurs divers, se succèdent.

Ces sessions sont un appel d'air pour moi qui découvre de multiples facettes du métier et de type de prise en charge et vont alimenter ma réflexion médico psycho pédagogique

Ces moments d'une grande richesse vont se renouveler chaque année et vont m'amener à entreprendre enfin une formation officielle d'éducateur spécialisé dans la première école en France habilitée à la formation en cours d'emploi : Recherches et promotion à Lyon. Nous sommes en septembre 1969.

En 1973, j'obtiens le diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé et ma carrière va me mener à occuper d'autres fonctions, en foyer pour adolescents, en milieu ouvert, éducatives et par la suite de direction d'établissement et de service. Je participe également à la formation des éducateurs dans la région Rhône Alpes.

Il est loin le temps de l'usine et du lavage de voiture, mais j'y avais déjà appris que la vie est un combat et qu'il faut persévérer....

C Témoignage de Louis Scano

J'ai été éducateur puis directeur de 1965 à 2000 à la Sauvegarde de l'enfance de Saint-Etienne. J'avais commencé dans l'enseignement privé, et surtout dans le scoutisme qui fut la base de mon engagement. Au bout de 3ans, le président de la Sauvegarde, qui était aussi dans le scoutisme, me propose de rentrer à la Sauvegarde. Je rencontre le directeur, qui était un ancien militant CGT, et le psychiatre (c'était obligatoire à l'époque !) et il me laisse passer ! Mais mon vieux démon, le syndicalisme revient vite .Le SNAIEI¹⁵ (ancien SAPEI¹⁶) me parachute délégué du personnel. Toute ma carrière a été partagée entre militantisme syndical et militantisme associatif dans ma profession. J'ai toujours associé les deux fonctions.

En 1966, je passe une pré-sélection pour faire une formation d'éducateurs et je rentre à l'IFES, rue du Griffon à Lyon. J'en sors en 1968 et La Sauvegarde me reprend comme éducateur spécialisé aux « Petites Roches ». On est alors 4 salariés éducateurs spécialisés, les autres sont éducateurs de contact. Je me réinvestis dans le syndicalisme avec le début des actions d'adaptation. Nous avons fait partie de la première équipe pédagogique. Il y avait une attente vis-à-vis de cette formation –vu le grand nombre d'éducateurs « faisant fonction », non diplômés-et en même temps une ambiguïté car il n'y avait pas le choix : on rentrait en formation ou on partait.

D Témoignage de Paul Fustier

Anecdotes:

Balbutiements du métier : Je fus un psychologue passe-partout...en ce qui concerne l'autorité, question qui a rempli les écoles d'éducateurs pendant des décennies j'ai une anecdote : j'arrive à la Rose des vents en mobylette , je fais un grand cercle les ados, en rangs , je dérape et je me casse magistralement la figurepremière blessure narcissique...

Aux Petites Roches, je prends la suite de M.Husson, neveu du Professeur Husson (prof de psychologie à l'Université de Lyon) et successeur de Jean Guillaumin premier psychologue, donc dans l'aura de Guillaumin très objectiviste à l'époqueje me suis ennuyé, alors je casse mon sursis, pour un service militaire long et difficile, mais comme à l'époque j'étais jeune et pas très mûr ça m'a plutôt fait du bien....

¹⁵ syndicat National autonome et interprofessionnel de l'enfance inadaptée

¹⁶ Syndicat autonome du personnel des établissements d'enfants inadaptés

Mes premiers pas à Saint-Etienne se sont faits grâce au football et à la rencontre avec Pierre Santa-Cruz, menuisier, compagnon du Tour de France, qui détestait les intellectuels m'avait –on prévenu... il me faisait la gueule, mais je suis allé sur le terrain de foot et il m'a pris en considération parce que j'étais un bon ailier gauche...

Par la suite on a mis en place la prévention spécialisée tous les deux, autour d'un café rhum tous les matins.

Le foot je pensais que c'était le premier moyen de familiarité avec les ados pour qu'ensuite ils puissent venir voir le psychologue....

J'ai essayé de modifier les conditions de l'examen psychologique pour faire en sorte qu'il soit un outil de travail auprès des éducateurs, et que ce que je pouvais dire des ados servent à mettre en mouvement la représentation que les éducateurs avaient de l'adolescent..... J'aimais aussi discuter avec les ados de leur examen psycho : il y avait beaucoup d'ados « beurs », un jeune magrébin vient me voir et me demande pourquoi son QI est bas, je lui explique, il part et revient avec tous les magrébins qui veulent tous connaître leur QI ! Je prends l'accent beur et leur dit « eh ! Tu veux mon tapis ! », ils éclatent de rire et ensuite on discute de ce que c'est pour eux l'inné, l'acquis, la culture etc...

J'ai découvert que le travail le plus productif était celui de l'accompagnement du quotidien, j'étais un psychologue « hors bureau » (même si j'ai fait des psychothérapies).

Avant de partir en Algérie, j'ai fait mes classes à Mourmelon j'ai eu un lieutenant qui était éducateur Albert Soubeyrand. Il avait reçu des adolescents algériens ramenés d'Algérie pour rentrer dans l'armée française et il ne savait qu'en faire. Il me dit « débrouillez-vous, faites ce que vous voulez avec eux « ...du coup il prenait soin de moi et me disait toujours « Fustier est ce que vous pourriez mettre votre béret correctement !! »A mon retour à St-Etienne la Sauvegarde a créé le service d'AEMO et je leur ai indiqué Albert Soubeyrand. C'est avec lui l'on a créé que les prémices des Groupes d'analyse de la pratique. On est allé à Rennes voir Lemay qui avait mis sur pied des groupes sur les bases de la psychanalyse culturaliste américaine. A partir de là on a créé en 62-63 les premiers groupes d'analyse de la pratique à Saint-Etienne. Quant à moi j'ai été embauché en 1963 à l'IFES (Institut de formation des éducateurs spécialisés) du Griffon pour travailler sur les lieux de stage et mettre en place les groupes d'analyse de la pratique.

Puis je suis rentré comme enseignant à la Faculté de psychologie de Lyon en 1967.

E Témoignage d'Edouard Ravon

C'est en 1969 que se crée à Saint-Etienne une association de notables et de professionnels, l'ADDES (Association Départementale pour le Développement de l'Enseignement Social) pour implanter à Saint-Etienne un enseignement et promouvoir la formation des travailleurs sociaux en lien avec l'Université en création. Aux journées d'Echirolles le constat a été fait des milliers d'éducateurs qui exercent sans formation. Melle Dienesch, secrétaire d'état, s'intéresse à la formation en cours d'emploi, mais souhaiterait des IRSS (Instituts Régionaux de Service Social) en convention avec l'université. Cette association donnera naissance à la FPPES (Formation et Promotion du Personnel de l'Education Spécialisée) qui mettra en œuvre la première action d'adaptation (UP1) formation « d'épongeage » des faisant fonction d'éducateurs sans diplôme. La collaboration avec Alain Noel Henri, André Drecq, André Vialle, Monique Alliod a été formidable pour construire le projet de formation proche du modèle de Recherches et Promotion. Par la suite pour être agréé en 1972 et

parce que le cousinage et le modèle de formation était très proche, Loire Promotion intégrera l'ACFPS comme association gestionnaire, mais avec son autonomie et sa spécificité par rapport à Recherches et Promotion. On a commencé sans moyens, de façon complètement artisanale, on a recruté Jean Rocher, Marie-Françoise Philippe et ... On ne connaissait rien à la comptabilité, au budget... on a travaillé la nuit, on a fait appel à un comptable Michel Pelade et on a construit un budget tout à fait cohérent... Le nom de Loire Promotion c'est un des premiers éducateurs en formation qui l'a trouvé, un couple de 50 ans dont j'ai un très bon souvenir, et on a trouvé que ce nom était parfait, il affirmait nos liens avec RP et l'ACFPS tout en nous distinguant.

Bertrand Ravon interroge les participants sur ce qui les a marqués et donne aussi la parole à la salle.

Edouard Ravon : une de nos spécificités c'était la gestion de la formation ; chaque promotion avait son compte bancaire – la responsable de la DRASS trouvait cela aberrant, je lui ai répondu que l'on confiait des enfants aux éducateurs, alors on doit pouvoir leur confier un carnet de chèques ! Le prévisionnel de l'année de formation et sa concrétisation financière était débattu dans 3 journées en début d'année entre directeur, formateurs, éducateurs en formation, comptable et expert-comptable et ensuite il était arrêté.

Raymond Laporte : J'ai fait ma formation à RP et 2 ans après je suis entré à LP comme formateur. Ce qui fut fondamental, à mon avis, c'est la volonté de ne pas aller vers une juxtaposition des savoirs Les gens qui venaient en formation avaient souvent 5, 10, 15 ans d'expériences diverses ; on ne pouvait pas raconter n'importe quoi. Ils avaient des connaissances et des savoirs. On faisait donc ce qu'on appelait de la co-formation.

Et puis Edouard a impulsé le travail clinique ; jusque-là dans les établissements il y avait des réunions de synthèse, mais il n'y avait pas de réflexion sur la pratique des éducateurs, et c'est cela qui a été mis en œuvre dans la formation.

Edouard Ravon : A la Rose des Vents, j'avais initié des synthèses détaillées : on réunissait tous les éducateurs, de groupes, techniques, scolaires, qui connaissaient le garçon ; on analysait pendant trois heures ce qui se passait en essayant de reprendre les événements en détail de façon à comprendre les difficultés de l'adolescent et de ceux qui s'en occupait. Je me souviens d'une lingère qui apprenait aux filles à se maquiller et des réactions négatives car rivales des éducateurs, alors que cette femme par cette initiative re-narcissisait ces jeunes filles ... Les groupes d'analyse de la pratique ont été ce que j'ai le plus aimé dans ma pratique professionnelle.

Paul Fustier : retour en arrière sur l'expérience de Savines (évoquée plus haut par Raymond Laporte) ; à la Rose des Vents on ne conservait pas les éducateurs. Avec Edouard on avait fait l'hypothèse que pour qu'ils puissent rester il fallait d'abord penser leur arrivée, leur entrée, leur imprégnation. C'est pourquoi on avait monté ce stage de Savines en groupe pendant une semaine avant d'accueillir les ados. Dans mon souvenir on s'appuyait sur des documents enregistrés au magnétophone et on demandait aux jeunes éducateurs recrutés de jouer des situations. Pendant ce temps moi, j'étais à la périphérie du groupe, je balayais et de temps en temps j'associais sur ce qui se venait de se passer, tout en continuant à balayer.... ce stage a du être fort car tous ceux qui l'ont suivi sont restés....

.../...

Parole à la salle...

Alain- Noël Henri (psychologue, psychanalyste, créateur de Recherches et Promotion et de la FPP à Lyon 2)

Je voudrais revenir sur la chronologie : ces années- là (années 50) les MECS dépendaient de la Direction de la population et du ministère de l'intérieur. C'est entre 1960 et 1964 que se créent les circonscriptions d'action sociale puis les DDASS, les DRASS, le CTNEAI et les CREAL. Se créent également les ADAPEI, ce qui déplace le centre de gravité des inadaptés et des délinquants sur les débiles et handicapés mentaux

Paul Fustier :

Le GEMESF (expérience qui a précédé la création de RP) est une invention Paris- Lyon mais pas stéphanoise. Saint-Etienne c'est une joyeuse bande de notables dont le projet implicite est de faire une école qui serait entre les mains des notables pour ne pas être absorbés par les lyonnais (cf les compte rendus des réunions retraçant la genèse du projet ADESS)...alors qu'in fine l'école s'est constituée en lien étroit avec les lyonnais et les intellectuels....Le moteur de l'école Loire Promotion a été le traitement de la tension entre le terrain et le savoir, non pas dans un antagonisme mais dans un dispositif de formation.

Bertrand Ravon

Pour moi Loire-Promotion c'est le début d'une alternative à l'enseignement universitaire séparé de l'enseignement professionnel. Ce retour réflexif sur la pratique éducative va devenir une référence alternative pour d'autres formations...ainsi maintenant à l'université on est en train d'essayer de faire vivre cette alternative. De fait en vous écoutant, je vois un bricolage très bien fabriqué entre des notables, des professionnels, des enseignants, des psychologues, des administratifs intelligents, des éducateurs en demandemaillage singulier, mais les tensions entre universités et écoles, entre AS et ES, entre Saint-Etienne et Lyon ont été traitées et paraissent assez tempérées....Est-ce une question d'âge ou est-ce que ce fut chaud ?

Louis Scano :

On sortait d'une logique de l'ANEJI qui maîtrisait tout (les directeurs surtout !) pour entrer dans une logique partenariale initiée par les actions d'adaptation qui ont concerné 7000 éducateurs dont 423 dans la région et si 1/3 sont restés sans formation, 4379 ont suivi la formation.

Mais ce n'était pas du tout tempéré à l'époque et il y avait de grosses tensions entre les institutions de formation et les employeurs.

Brigitte Joly (éducatrice –directrice AEMO)

Au moment de la création de LP qu'en est-il des liens avec l'université ?

ANH : l'Université de Saint-Etienne a démarré sans domaine de sciences humaines. Mais il y a eu une génération de formateurs qui étaient de jeunes diplômés de l'université ; A Lyon la place particulière de Paul fustier et de moi-même de qui étions dans les deux lieux faisait le pont dans les deux sens

.../...

Edouard Ravon :

Il n'y avait pas de volonté réelle d'avoir des liens institutionnels ; les liens avec l'ACFPS nous suffisaient largement.

Jean-Pierre Fanget :

Je suis arrivé en 1974 à l'université de Saint-Etienne. Mais dans les années antérieures il me semble qu'à Loire - Promotion vous avez cherché et trouvé un lieu de liberté que l'université n'offrait pas. Ensuite on a eu entre LP et l'université des liens amicaux ...mais aussi de gros conflits dans les années 70 dont il reste des traces. LP avait avec nous (le SUFC) une attitude prudente, comme une crainte de dévoration. Ensuite lorsque l'économie de marché a mis en concurrence les deux universités, Lyon et Saint-Etienne ; et Saint-Etienne a embauché plein de psychologues et sociologues lyonnais...

Raymond Laporte :

Il y a un accent politique dans la formation en cours d'emploi avec une attention aux parcours des gens avant et pendant la formation qu'il n'y avait pas à l'université. Mais il y avait des universitaires de renom qui venaient faire des interventions à LP. Et l'autonomie de RP et de LP n'a pas empêché les passerelles entre l'université et les écoles dans les deux sens.

Hélène Borie

Les ressources universitaires ont été utilisées mais les projets de RP et LP étaient pensés à l'écart du modèle universitaire. C'était même un renversement : partir de l'expérience, de l'implication des gens, des questions posées par la pratique pour déboucher sur des savoirs. Avec les terrains il y a toujours eu des tensions, mais c'est une époque où ces tensions, ces aller retours entre terrains et formation ont aussi été féconds. Dans les institutions, le déplacement du regard de la simple observation des comportements à un intérêt pour l'histoire des sujets et pour la dynamique institutionnelle s'est peu à peu installée corrélativement à la dimension clinique initiée dans la formation.

Pierre Merle (Formateur ESSSE)

Curiosité de socio-histoire : Qu'en était-il des éducatrices femmes, des formatrices femmes ?

Paul Fustier :

De temps en temps dans le club des notables on parle de femmes, Marily Ober, Mlle Lemaire Aux Petites Roches il n'y avait que des hommes et une cuisinière. A un moment donné on disait qu'il fallait des éducatrices – pour l'image maternelle etc...un jour une femme vient, le directeur reçoit la candidate, et lui dit : » vous êtes la première femme ici mais ne vous inquiétez pas vous serez traitée comme un homme !! » ; à son arrivée la jeune femme disait : j'avais envie de faire de l'ordre, d'amener un bouquet de fleurs....

Bernard Demoux : (directeur)

Je m'en souviens, c'était Marie –Thérèse, on a travaillé ensemble. Le premier soir un gamin lui a écrasé une grappe de raisins sur la tête.....mais elle a continué dans la profession...

.../...

Raymond Laporte :

Quand il y avait des femmes c'étaient des religieuses...la plupart des institutions étaient mono-sexuées.

Alain- Noël Henri :

Au Rucher il n'y avait que des femmes et deux hommes qui étaient les Pater Familias.

A l'Arc en Ciel il y avait des hommes et des femmes, les hommes étant les chevaliers protecteurs des femmes. Mais après Mai 1968 il y a eu rapidement des redistributions hommes – femmes dans les institutions.

Conclusion : Hélène Borie

Cette journée nous a permis d'entrevoir la complexité, la fragilité mais aussi la richesse de témoignages incarnés. Elle nous fait aussi percevoir que pour un travail d'histoire la confrontation aux archives est indispensable : pour ce qui concerne Loire- Promotion- et plus largement l'ACFPS, c'est à dire également Recherches et Promotion- les archives ont été conservées et classées par le CNAHES à la demande de l'ARFRIPS. Ont été également conservées les archives de l'Institut du travail Social. Ce qui veut dire que les historiens ont là une manne très documentée pour un travail sur l'histoire de la formation des éducateurs spécialisés depuis 50 ans dans notre région. Et le recueil de témoignages que nous allons développer dans notre délégation CNAHES viendra enrichir les sources. Bien évidemment les témoignages que nous souhaitons recueillir ne se limitent pas à la formation, mais concernent toutes les pratiques de l'éducation spécialisée voire du travail social.

© Cnahes Rhône Alpes 2012