



PIERRE BOYER

OXELAERE 1951-1968

KINDERDORP : LA MAISON DES ENFANTS

SUIVI DE

SAINT-OMER 1968-1973

CENTRE D'OBSERVATION ET DE TRAITEMENT

ANNE FRANK

Table des matières :

PRÉFACE DE MARYANNICK BOYER Sur le chemin de mon père.....	4
TÉMOIGNAGES DES ENFANTS DE PIERRE BOYER	8
«Papa», de Brigitte Cibert-Boyer	8
Quelques lignes de Jean-Louis Boyer.....	11
PRÉSENTATION DE PIERRE BOYER (1924-1973) par Paul Charonnat....	13
LA LETTRE	19
OXELAËRE 1951-1968 KINDERDORP: La maison des enfants	24
Présentation de «Kinderdorp». Méthodologie rééducative actuelle (1963-1964).....	27
La jeunesse.	42
La mission de l'éducateur spécialisé dans l'équipe éducative.	44
La collectivité.	46
Qu'est-ce que l'éducateur spécialisé de l'enfance inadaptée.	53
La vie de groupe. Interférences affectives entre le jeune et son groupe.....	56
Méthodes et techniques de groupe en rééducation.	62
Un bon éducateur.	71
L'équipe éducative d'un établissement.....	73
Respect absolu de l'enfant en institution. Conférence du 31 avril 1957 - Lille.	79
Action éducative et respect de la personne de nos jeunes. (Conférence à Lille. 1961).....	85
Esprit et méthodes.	89
Eux les jeunes et nous les éducateurs.	92
L'inadaptation de l'enfant (1965).	95
Loyauté envers le gosse. (1957).	98
L'unité de vie.	101
Le groupe.....	106
La structure des groupes.....	115
La dynamique du groupe.	118
Déontologie.	123
Portraits.....	126
Mise au point.	141

But et valeur des activités de loisirs en rééducation. La valeur occupationnelle.	145
Frustration et gratification chez les éducateurs.	150
La paresse chez les jeunes en difficulté.	153
La famille.....	156
Comment accompagner les familles.....	160
Admettre l'autre.....	164

SAINT-OMER 1968-1973 Centre d'Observation et de Traitement Anne Frank 165

Caractéristiques de base du C.O.T. Anne Frank. (1971) À l'attention du personnel.....	167
L'observation et le traitement précoce des filles de 8 à 13 ans.....	184
Portrait de La petite fille de 10 ans.....	185
Portrait de la presque jeune fille de 12 ans.	187
L'inadaptation de l'adolescente. Typologie et moyens psychopédagogiques	188
Des filles difficiles – comment plutôt que pourquoi.....	190
Le concept d'autonomie au C.O.T. Anne Frank.	196
L'équipe éducative.....	197
Attitudes de base de l'éducateur.	199
Les différentes étapes de la réunion au sein des groupes de filles.....	200
La famille possessive (Examen d'inconscience)	205
Psychothérapie institutionnelle. Conférence donnée en 1970 à Lille.....	207
Typologie du leader.	210
La notion de conflit dans la structuration de la personnalité.	213
Dialogues.....	217
Un peu de conjugaison.	224
Quelques conseils à l'éducateur. 1973.....	225

ANNEXES.....229

Témoignage de Babeth Henriot-Muvira - Stagiaire puis éducatrice à Anne Frank (1969-1972).	230
Témoignage de Marie Dobel Le Berre - Éducatrice à Anne Frank de 1968 à 1973	232

PRÉFACE DE MARYANNICK BOYER

Sur le chemin de mon père

« Souriez boss heureux » ou « attention boss explosif » ou encore « silence le boss bosse ». Voilà ce que les personnes qui rendaient visite à mon père pouvaient lire sur son bureau. L'objet insolite sur lequel était inscrit ces trois exclamations lui avait été offert par des membres de l'équipe éducative qu'il dirigeait.

Ce cadeau original et plein d'humour témoigne, à la fois, de la complicité qu'il avait créée au sein de son équipe de travail et de la fantaisie (c'est le mot qui me vient) qu'il avait réussi à installer dans l'établissement tout en gardant le sérieux de sa place de directeur.

Il ne se prenait pas au sérieux mais cela ne l'empêchait pas de travailler sérieusement.

J'ai eu mainte fois l'occasion dans mon travail de formatrice et de thérapeute de vérifier que cette « recette » : humour et professionnalisme était efficace. Je lui suis très reconnaissante de cet héritage.

Mon père croyait à la puissance de l'échange, de la Relation pour accompagner les personnes vulnérables. Il a mis, toute sa vie, ses valeurs humanistes au service de la jeunesse en difficulté et au service des personnes qui accompagnent ces jeunes.

Même si je n'ai eu le temps de mieux le connaître, je voyais, j'observais, j'entendais, j'étais à l'affût de ce qui se passait, de ce qui se vivait au sein des deux établissements qu'il a dirigés, je dirai plutôt qu'il a guidés, de 1951 jusque 1973.

J'ai entendu beaucoup de témoignages de personnes ayant travaillé avec lui. Tous expriment sa capacité à explorer, à innover, à ressentir, à échanger, à enseigner, à être en Relation. Beaucoup d'éducateurs ayant travaillé avec lui ont, presque tous, eu ensuite, un poste à responsabilité. Son enseignement a donc été assez riche pour être exploité et mis en actions.

Je ne l'ai connu que dix sept ans. D'abord trop petite puis ensuite trop occupée, jeune adolescente, à ma propre vie. je sais que je n'ai pas assez profité de sa présence. C'est ainsi. Beaucoup d'enfants devenus adultes ressentent ce regret irréversible de n'avoir pas su partager, échanger avec leur parents disparus. Je fais parti de ceux là, je ne connais, en fait, pas grand chose de sa vie faute de l'avoir interrogé.

Cet homme était grand (par sa taille). Il était impressionnant ; il m'impressionnait. Son regard était profond, les yeux foncés et le front en avant. Souvent lointain, dans ses pensées. Il aimait plaisanter, rire, être proche de ses collègues. Il avait d'ailleurs refusé de s'installer dans un bureau isolé au C.O.T Anne Franck préférant partager une grande pièce au quatre coins de laquelle

travaillaient éducateur chef, sous directeur et lui même. Ce vaste bureau collectif avait été baptisé « La place de l'opéra ».

Toujours disponible, je dirai presque au service de la mission qu'il c'était fixée : Aller vers les plus démunis, les accompagner vers un mieux être, leur offrir un avenir digne de ce nom et surtout digne d'eux.

Souvent occupé et préoccupé par sa lourde responsabilité, il était aussi soucieux du cancer qui le rongait et dont il connaissait l'issue fatale. Cette injustice ne l'a toutefois pas empêché d'avoir de l'énergie pour travailler jusqu'au bout de son chemin de vie.

À quelle moment de sa vie a t'il pris conscience de sa capacité à accompagner autrui et de son désir de concrétiser ce chemin ? Peut-être lorsqu'il a commencé le scoutisme, lorsqu'il est devenu chef scout puis chef de district.

Il a pourtant étudié quatre années (quatre sur cinq) pour devenir dentiste. à la fin de la quatrième année, il annonçait à ses parents qu'il stoppait ce projet pour se consacrer à des études en psychologie puis en psychopathologie. Ce nouveau chemin le conduira à un premier stage en tant qu'éducateur en 1950 dans le nord à Phalempin au centre d'apprentissage dirigé par monsieur Gorillo. Il deviendra rapidement directeur adjoint. Un an plus tard : en 1951 il crée et prend la direction de l'IMP de Oxelaere qu'il baptise « Kinderdorp » (en flamand : le village des enfants). Son épouse, qu'il a rencontrée dans le milieu du scoutisme, l'accompagnera jusqu'à la fin de sa vie dans cette responsabilité. À la disparition de son époux, ma mère prendra elle-même le relai et dirigera dix ans le C.O.T. Anne Frank avant de prendre sa retraite dans la Drôme.

Leur première fille naît en 1952, suivie de deux autres filles et... d'une troisième fille (qui écrit ses lignes) puis, enfin.... d'un garçon, le cinquième enfant.

Je suis née dans un château ! Un château en très mauvais état, certes ; mais un château quand même.

Les jeunes garçons placés ont d'abord été accueillis dans cette vieille demeure sous la direction de mon père soutenu dans sa tâche par quelques éducateurs... Puis, sept ans après l'ouverture de cet I.M.P des pavillons flambant neufs ont remplacé le château.

L'un de ses pavillons abritait, au rez-de-chaussée, l'administration du centre. Nous y logions à l'étage au même niveau que les chambres et salle à manger des éducateurs. Mon père retrouvait souvent, en fin de journée, son équipe d'éducateurs. Je garde un excellent souvenir de ses soirées chaleureuses mêlées de rires et de discussions quelquefois très engagées au niveau professionnelles.

Nous vivions donc au sein de l'établissement, entourés de grands arbres et bordé d'un étang. C'était un endroit privilégié en pleine nature, au pied du Mont Cassel. C'était aussi un lieu de vie particulier puisque nous étions entourés quotidiennement par les jeunes pensionnaires au passé souvent très lourd.

Je suivais mon père et ma mère dans le parc qui entourait les pavillons. Quelquefois mon père acceptait que je l'accompagne quand il intervenait auprès des jeunes garçons et quelquefois je devais rentrer chez nous. Je crois que les conditions posées dépendaient de la raison pour laquelle il

se déplaçait. L'ambiance pouvait être tendue et une petite fille d'une dizaine d'années (voir moins) n'avait alors pas sa place dans une ambiance conflictuelle et quelquefois violente.

Lorsqu'il arrivait dans un groupe de jeunes je remarquais qu'il savait se poser et surtout échanger avec les garçons pour les calmer. Il était respecté du haut de son mètre quatre vingt mais surtout du haut de sa capacité à accueillir un jour une tristesse, un jour une colère. Les quatre pavillons avaient été baptisés du nom de corsaires « Surcouf » « Jean Bart ». Belle idée que ce choix : chaque pavillon était à l'image d'un bateau qui naviguait en mer calme ou dans la tempête.

Il savait aussi prendre en compte les moment joyeux même s'ils étaient rares pour ses jeunes. Se réjouissant lorsque l'un d'eux recevait une bonne nouvelle par courrier ou par téléphone. Son regard et ses mots choisis témoignaient de sa capacité à installer la confiance, à être en relation.

Difficile, en 1951, de faire accepter cette nouvelle structure (d'environ cent jeunes « délinquants ») au cœur de la campagne flamande qui, jusque là, n'avait connu que le calme d'un petit village d'une centaine d'habitants. L'I.M.P à lui seul accueillait plus d'habitants que ce bourg. Mon père mettait en place des actions qui permettaient de faire accepter ses jeunes gars (comme il disait) dans ce petit village : Quelques une d'entre elles m'ont marquée :

Afin de réussir à être accepté par les alentours, villes et village, une kermesse annuelle était organisée au coeur de l'I.M.P. C'était la fête, les villageois étaient invités. Une fanfare, composée de ses jeunes pensionnaires, jouait pour le village d'Oxelaere le 14 juillet par exemple ou réunis autour du monument aux morts dix ans après la Seconde Guerre mondiale. Cette fanfare a défilé et joué au carnaval de Cassel (événement très important dans la région). Mon père est intervenu plusieurs fois en mairie de Cassel afin de convaincre la ville d'accueillir la fanfare de l'I.M.P pour jouer et défilé à côté des autres cortèges de la région.

Cette propriété était bordée d'un étang et gardée par un beau portail en fer forgé datant de l'époque du château. Cette porte protégeait le château était, le plus souvent fermée à l'arrivée de mes parents à Oxelaere. Mon père a pourtant décidé d'ouvrir ce portail abritant les jeunes pensionnaires (souvent récidivistes, ayant enfreint la loi). Je me souviens qu'il justifiait ce choix en précisant qu'un portail fermé incitait plus à s'enfuir (à fuguer) qu'un portail ouvert.

Idée moderne dans les années cinquante-soixante.

C'était un homme aux idées avant-gardistes. Il n'hésitait pas à bouleverser les principes encrées, traditionnels ; sans doute parce qu'il était motivé par la croyance que ces pensées étaient justes et donneraient des résultats positifs.

Mon père aimait découvrir, chercher, apprendre, toujours en quête de solutions pour améliorer les conditions de vie des jeunes gens qu'il a accueillis. Il était souvent dans son bureau, il lisait, il écrivait. Il réfléchissait puis il échangeait ses idées et les mettait en pratique. C'était un homme de terrain.

Son action l'a sûrement soutenu dans la maladie, il s'est réfugié dans le travail, pour « oublier » l'idée de la gravité de son état.

Jamais seul dans cette collectivité de garçons puis de filles à Anne Frank. Sa profession a du l'aider à tenir dans sa souffrance physique et psychologique face à sa maladie.

Il a aidé les jeunes gens et ces jeunes l'ont sûrement aidé, sans le savoir, à vivre la dernière partie de sa vie.

Au décès de ma mère, j'ai retrouvé ses écrits qu'elle avait rangé précieusement. Je les ai gardés longtemps à l'abri dans mon grenier sans ouvrir le carton qui les protégeait.

Lorsque j'ai entamé mes études en relations humaines je les ai lus. Prenant conscience de la richesse pédagogique de son travail couché sur le papier, j'ai décidé de les retranscrire, en étant très attentive à ne pas en modifier ni les mots ni le sens.

Aujourd'hui, j'aimerais que toute cette richesse psycho-pédagogique puisse sortir de ces cartons. Ces réflexions posées sur le papier datent du siècle dernier (1951 à 1973), je les aies lues et exploitées dans mon travail. Je suis donc témoin de leur modernité, elles sont d'actualité.

Mon père était un fondateur-formateur. À ce titre, ses écrits, son expérience humaine de terrain peuvent intéresser les jeunes générations de travailleurs sociaux.

Comme un papillon qui s'épanouit en se délivrant de sa chrysalide, offrant ainsi à la nature un camaïeu de couleurs, tout ce riche savoir quitte le carton pour vous inviter à la lecture, à la réflexion et à un retour aux sources.

Maryannick Boyer

TÉMOIGNAGES DES ENFANTS DE PIERRE BOYER

«Papa», de Brigitte Cibert-Boyer

Perros-Guirec, avril 2021,

Qu'il m'est difficile de transcrire sur le papier, en quelques phrases, mon ressenti à propos de Pierre Boyer, mon père, de traduire cette relation unique, intime, personnelle, presque indicible, construite jusqu'à mes dix-huit ans alors que naturellement je m'émancipais ! Ce que je peux affirmer c'est que, sa vie entière, papa a mis toutes ses valeurs, toutes ses richesses, au service de son métier, de sa vocation et de tous malgré la maladie.

Je l'ai profondément aimé et j'aurais aimé le connaître davantage, mais on n'est pas sérieux quand on a dix-huit ans. J'aurais aimé qu'il connaisse mes enfants...

Papa était un homme debout, courageux, droit, honnête, positif et optimiste. L'humour et la dérision caractérisaient sa personnalité complexe.

Très croyant et catholique, sa foi, saine et sans ostentation, a guidé ses pas sa vie entière. Il appliquait au quotidien les préceptes de cette « Religion Amour » : le respect des autres, l'amour du prochain, le respect des lois sociales, le partage, la joie, l'optimisme, la simplicité, et les dix commandements. Parce qu'il était très secret malgré les apparences, il est difficile de savoir si sa foi lui a permis de supporter le mal qui le rongait, d'accepter cette fatalité. Son livre de prières corné, annoté, déglingué, sur lequel il s'est appuyé, permet à tout le moins de le penser.

Papa a rencontré Paul Lutz (Contrôleur Général de l'Éducation Surveillée) alors qu'il était scout à Issy-les-Moulineaux de son adolescence jusqu'à son mariage, entre ~1935 et 1951. Ce sont certainement la pratique du scoutisme et cette rencontre qui l'ont incité à abandonner la dentisterie et de s'engager dans la voie de l'éducation surveillée, d'autant que, blessé au bras gauche et mal réparé, il estimait que son futur de dentiste était compromis.

À Phalempin, où papa a travaillé un temps au cours de sa formation, il a constaté que les enfants placés à leur sortie de prison n'étaient ni éduqués, ni ouverts à la vie sociale et familiale, qu'ils étaient soumis à la violence de l'institution et à celle du groupe, seulement poussés au travail pour apprendre un métier manuel difficile, apprentissage auquel ils se tenaient.

Les lettres que j'ai retrouvées attestent qu'il a fait part de ses observations à Odette, sa future épouse, et qu'ils se sentaient tous les deux investis d'une mission éducative, en opposition avec la violence de l'éducation carcérale en usage à l'époque.

Pour lui, il fallait donner aux jeunes une chance de s'épanouir en tant qu'individus responsables. Il fallait les extraire de cette maltraitance, de la (sic) « crasse » et du rejet dans lesquelles ils étaient enfermés par leur famille, par la justice, par les institutions de l'époque et par la société tout entière. Il voulait faire comprendre à ceux qui lui seraient confiées qu'ils étaient des

personnes à part entière, des êtres de valeur et que l'on n'est jamais porteur des gènes « salaud » ou « délinquant ». Prendre ce contre-pied lui semblait être un beau projet, facile à réaliser avec sa future épouse ; ils auraient la vie entière pour le concrétiser.

Le scoutisme, la guerre et ses horreurs, l'engagement de papa dans les F.F.I qui, d'évidence, lui a fait connaître le pire dans l'exaltation du groupe et du risque assumé, sa foi et sa curiosité, ont contribué à la gestation de son projet éducatif.

Au début des années cinquante, travailleur opiniâtre, il a assumé seul dans des conditions précaires, non sans en discuter avec Odette, le projet de création de l'I.M.P d'Oxelaere dans un château qui fut splendide avant-guerre. Ce château, berceau de notre famille, puisque leurs cinq enfants y sont nés, fut détruit au début des années soixante pour des raisons de sécurité et d'absence totale de fonctionnalité, alors que les nouveaux bâtiments de l'I.M.P étaient déjà opérationnels. Nous partagions l'un des bâtiments avec les logements et le foyer des éducateurs ainsi qu'avec l'administration de l'I.M.P.

L'I.M.P d'Oxelaere a été un centre éducatif « fermé » autant qu'« ouvert ». Bien que papa se plaisait à dire que « la liberté n'est pas une question de porte ouverte ou fermée », l'ouverture permanente de la grille de l'entrée de l'institution affirmait sa volonté d'intégrer l'établissement dans le village même. C'était tout à la fois, une promesse de réinsertion faite à ceux qui, placés sous sa protection pour un temps par le ministère de la justice, avaient un besoin certain d'éducation, et un droit de visite de l'institution offert à tous.

Nous, ses enfants, encore petits et totalement innocents, grâce au climat de confiance instauré, évoluions sans limite (ou presque) parmi les garçons admis à l'I.M.P d'Oxelaere et rien ne s'est jamais produit, malgré le très lourd passé judiciaire de certains. Nous étions aussi les enfants du directeur ; peut-être étions-nous ainsi protégés ?

C'est avec ce même engagement que nos parents ont repris le Bon Pasteur de Saint-Omer (institution religieuse) pour créer le C.O.T Anne Frank en 1968. Le nom d'Anne Frank a été choisi parce que selon lui (sic) : « [c'est] la seule personne du XXème siècle qui puisse rassembler tous les suffrages en qui le sommet de la souffrance ne dicte en aucun cas le désespoir. ». Ce fut un bel et nouveau projet, peut-être conçu pour mettre en second plan l'inexorable maladie de papa.

Papa connaissait le pronostic lié à son mal depuis le début des années soixante : dix ans !... Cette fatalité avec laquelle nous vivions, mais qui nous semblait irréaliste, limitait d'évidence l'avenir de la famille et donc le nôtre. À la maison, nous ne manquions matériellement de rien, nous étions privilégiés, bénéficiant de la vie en collectivité, mais nous vivions au jour le jour, chacun notre petit bonhomme de chemin.

Chaque jour était un jour de gagné... Toujours par monts et par vaux, nos parents courraient après le temps, entre les bâtiments de l'I.M.P d'Oxelaere, puis dans les couloirs du C.O.T Anne Frank. Papa aimait enseigner, transmettre ses idées, à Lille, à la FAC et dans une école d'éducateurs. Il lui fallait aller vite ; il était rarement à la maison. Ils étaient absents, sauf pendant les vacances que nous passions en famille en dehors des institutions.

Les vacances, c'étaient un temps béni ! Nous retrouvions nos parents ! Ils étaient disponibles ! À Pâques, nous allions « au Chalet » à Combloux. Maman a débuté comme jardinière d'enfants dans l'établissement Le Montjoie à Megève. C'est à cette époque qu'elle a connu monsieur et madame Pugat et que, bien plus tard, mes parents leur ont loué un « appartement » à tout le moins spartiate. En été, mes parents louaient une petite maison sur l'Île d'Oléron où une amie de maman s'était installée. Nous allions à la plage. Papa, qui n'avait pas le droit de s'exposer

au Soleil, pêchait depuis l'ancien embarcadère du bac qui reliait l'Île au continent. Des vacances de rêve !...

Leur présence nous a manqué au quotidien, même si nous avons bénéficié indirectement de ce qu'ils nous ont appris *via* le modèle moral qu'ils ont édifié sous nos yeux. Nous devons nous prendre en charge. Je regrette de n'avoir pas été guidée davantage. Papa n'hésitait pas à dire que: «les enfants de cordonniers sont les plus mal chaussés ». C'est peut-être vrai...

Après le décès de papa, le 11 Juillet 1973, c'est maman qui a tenu la barre du C.O.T Anne Frank pendant dix ans, secondée par une équipe nécessaire et fidèle qui avait été construite par papa. Elle a maintenu l'unité familiale et nous a vus nous lancer chacun dans nos propres vies.

Quand j'ai voulu suivre les traces de mes parents et entreprendre des études d'éducatrice, sans avoir pour autant partagé la moindre expérience professionnelle avec eux — même si j'avais grandi au sein des deux institutions qu'ils ont créées et que je percevais ce que devait être cette profession —, ma mère a tenté de m'en dissuader sachant ce à quoi je serai nécessairement confrontée. Ses efforts furent vains.

C'est en pédopsychiatrie que j'ai effectué ma carrière et c'est avec regret que je constate l'abandon universitaire de cette spécialité malgré son impérieuse nécessité.

En relisant ces quelques lignes, je constate que je n'ai que très peu parlé de ma relation avec papa, et que mon propos relate pour l'essentiel la vie « institutionnelle » que mes parents ont créée et à laquelle j'étais totalement étrangère. Tout s'est passé comme si les projets de création de l'I.M.P d'Oxelaere et du C.O.T Anne Frank de Saint-Omer, et leurs fonctionnements, les avaient totalement accaparés. La vraie vie, nous la vivions pendant les vacances à l'extérieur des institutions. Quand papa rappelait que : « les enfants de cordonniers sont les plus mal chaussés », il avait raison !...

Bien que la société ait changé par rapport à ce qu'elle était au milieu du siècle dernier, la foi en l'homme, enseignée par papa, reste d'une brûlante actualité pour autant que chacun ait accès à la connaissance et à une éducation sans sectarisme. Il y a toujours à apprendre de ceux qui ont œuvré pour le bien des autres. C'est pour cette raison que les archives paternelles sont mises à la disposition de tous.

Force est de constater qu'à l'époque où mes parents ont créé l'I.M.P d'Oxelaere, le champ des possibles était vaste. Dans le bouillonnement d'après-guerre, les idées novatrices mais raisonnables avaient toutes les chances d'éclorre. Il n'en était plus ainsi dès 1968...

Malgré les embûches administratives, les freins budgétaires et le « sacro-saint » principe de précaution brandis par les autorités au regard de chaque proposition éducative innovante (c'est de pire en pire !), il y a certainement aujourd'hui des initiateurs qui relèvent les défis éducatifs auxquels nos sociétés sont confrontées. Puissent-ils être reconnus comme mon père l'a été.

Quelques lignes de Jean-Louis Boyer

Je suis né dans un château « mais oui, c'est bien vrai très cher ! ». Fils de Odette Le Lamer, bretonne et de Pierre Boyer, Occitan. Savoureux mélange.

«Le petit dernier» comme mon père disait. Cela m'a suivi longtemps. On disait aussi : «mais comme il ressemble à son père». En effet ! J'étais blond aux yeux bleus et mon père brun aux yeux marrons, il fallait un mâle pour perpétuer le nom de famille. C'était très important à cette époque. Je donc suis arrivé en 1959 après mes quatre sœurs. J'ai moi-même un fils Bastien blond aux yeux bleus et ma compagne Sylvie et brune aux yeux verts voilà : également un joli mélange.

Voilà, les présentations sont faites.

Mon enfance à Oxelaëre :

Je me souviens du grand parc et de son étang qui bordait la propriété où il y avait des ragondins. Il me semble d'ailleurs qu'un éducateur c'était fait mordre le gros orteil par une de ces bestioles. Je me souviens également du petit bois qui entourait la salle des fêtes. Cette odeur si particulière que je ressens encore me promenant dans les forêts de la Drôme où je vis actuellement, depuis 36 ans maintenant. « Lou tems passo passo lou ben » la devise de Dieulefit. (Le temps passe, passe le bien).

Je me souviens aussi des goûters servis par les cuisinières. De grandes tartines de pain nappées de compote de pomme ou de rhubarbe issues de boîtes de conserve énormes.

Le potager est également présent dans ma mémoire où nous jouions aux gendarmes et aux voleurs (un comble dans un IMP) avec les enfants des éducateurs, les Bourgins et les Vanlerberghe...

Notre chien Gamin venait nous rejoindre à notre retour de l'école d'Oxelaëre dans un premier temps. Ce chien a été (soi-disant) fauché par une voiture sur cette route. En réalité, il mangeait les poules des fermes aux alentours et sa fin fut fatale ; paix à son âme.

Après l'école d'Oxelaëre avec les remises des prix (et oui ! monnaie courante à l'époque) nous avons rejoint la grande école de Cassel. Nous y allions à pied avec mes sœurs Françoise, Catherine, Brigitte et Maryannick. Évidemment nous partions et revenions à pied comme dit la chanson «5 kilomètres à pied... »

C'est à Cassel que j'ai fait la rencontre de Madame B., institutrice, un nom qui en dit long sur cette personne qui voulait absolument une classe de droitier.

« La main gauche est celle du diable » et évidemment j'étais gaucher à l'époque. Voilà un enfant d'un responsable d'un IMP dont les parents laissaient une institutrice l'obliger à écrire de la main droite ? Je n'ai jamais compris pourquoi !

Une faute par mot et une baffe par faute. Ce comportement violent encoure un enfant pour la suite ! Les causes de l'acharnement de cette personne on fait des dégâts irréparables que je subis encore aujourd'hui.

Après la disparition de Gamin, épagneul breton, mon père a amené un chiot croisé berger allemand et loup d'Alsace (présentation du chiot par mon père). J'étais très impressionné.

Cette boule de poils va s'appeler Akela tout un programme..., normal pour un ancien scout. Cette chienne restera longtemps avec nous, fidèle à sa maîtresse, ma mère Odette qu'elle suivait partout.

Les images de mon père à cette époque sont très floues, les communions, le mariage de ma tante Claudine, les vacances à l'île d'Oléron l'été et à Combloux l'hiver où mon père faisait souvent le pitre, sont certainement les seuls souvenirs que je garde en mémoire.

Arrivée au COT (ancien Bon Pasteur) à Saint-Omer :

Je n'ai plus souvenir de la date d'arrivée. Je me rappelle que les bonnes sœurs à l'époque nettoyaient les grands couloirs à la main et à genoux sur le sol.

J'étais souvent à cette époque avec Monsieur S., l'homme d'entretien du COT Anne Frank. C'est lui qui m'a appris à bricoler. Comme à l'école, je n'étais pas doué. Je pense que c'était une façon pour mes parents de me mettre des outils en main ?

Comme le faisait mon père, je passais beaucoup de temps avec les éducatrices. Ma mère nous envoyait le chercher avec ma sœur dans les étages quand les réunions duraient trop longtemps.

La salle de fête était un lieu important pour toutes les personnes du COT. Une fois par an, mon père et l'équipe éducative organisait un spectacle avec tout le personnel du centre. C'étaient de belles fêtes ! Tout le monde mettait la main à la pâte, décoration de Noël, remises de cadeaux, déguisements du personnel, sketches où mon père excellait.

Heureusement soutenu par une équipe éducative de qualité, Pierre réussissait à piloter le navire avec un gant de velours mais une main de fer.

La maladie de mon père était cachée pendant longtemps, je le voyais au fond de son lit grimaçant de douleur, ma mère lui mettant des compresses de tulle gras pour le soulager.

Un jour, ma mère nous dit à ma sœur Maryannick et moi-même que nous partions en vacances à Kernisi chez Claude C. fidèle ami de mon père. Arrivés sur place, surprise ! un aquarium géant avec des poissons multicolores. J'étais moi-même aquariophile à l'époque. Ces vacances étaient en fait préparées et nous apprenions peu de temps après être arrivés le décès de mon père Pierre Boyer. J'avais 13 ans.

PRÉSENTATION DE PIERRE BOYER (1924-1973) par Paul Charonnat

Pierre Boyer, qui était-il ?

Il est né le 17 avril 1924 à Carcassonne. (Décédé le 11 juillet 1973 à Saint-Omer). Il fait ses études primaires et secondaires au lycée Michelet à Vanves (Bac. Philo).

Très engagé dans le scoutisme, louveteau, scout et routier. Il est, tour à tour :

- chef de troupe à la XXXème Paris, groupe ND d'Auteuil,
- chef de troupe à la 2ème Issy, groupe Saint Benoit, puis chef de groupe à la 2ème Issy,
- et enfin, commissaire de district du Bois de Clamart.

Son orientation vers le secteur de l'Enfance inadaptée vient principalement de sa relation avec Paul Lutz, qui habite également Issy-les-Moulineaux, contrôleur général de l'Education Surveillée, mais vient aussi du scoutisme et de ses encadrements bénévoles au Patronage Rollet, rue de Vaugirard.

Durant ses études, il a été professeur de physique-chimie à l'école Saint Nicolas à Issy, mais aussi éducateur bénévole au Patronage Rollet, rue de Vaugirard à Paris.

Il entre stagiaire en psychologie au service de neuro-psychiatrie infantile de l'Hôpital des Enfants Malades (Professeur Heuyer). Il effectue les études et la pratique de la psychotechnique courante avec les professeurs Heuyer et Michaux et par les Docteurs Le Moal et Lebovicci.

Il effectue un stage d'une année au centre d'Apprentissage Artisanal de Phalempin dans le Nord, où il est éducateur et directeur adjoint de monsieur Gorillot.

Le 9 juin 1951, Pierre Boyer et Odette Lelamer (jardinière d'enfants diplômée) se marient, ils auront cinq enfants.

Dès le printemps 1952, Pierre Boyer est le directeur-fondateur de l'IMP d'Oxelaere, poste qu'il occupera jusqu'en août 1968. Son épouse Odette y sera maitresse de maison, rôle qui englobe l'agencement intérieure des pavillons, le linge et la tenue, la propreté des groupes. Elle effectuera ensuite une formation de rééducatrice du langage écrit. Pierre Boyer a fait ce choix après que Paul Lutz lui ai proposé deux possibilités : soit la reprise d'une institution à gros problèmes à Nice ou soit la création d'un IMP pour cas sociaux et caractériels dans le Nord. Pierre Boyer opte pour la

création. C'est probablement l'un des seuls IMP, à ma connaissance, ayant eu d'emblée l'habilitation Justice.

En outre, il a été appelé, en 1956, par le professeur Christiaens, président de l'ARSEA de Lille au rôle de conseiller technique de cet organisme. Sous l'égide de l'ARSEA, il est co-fondateur du centre de guidance Alfred Binet à Lille, en même temps qu'il assurait la direction de l'IMP d'Oxelaere et la fonction de chargé de cours de psycho-pédagogie à l'Institut d'études de l'Inadaptation à l'Université de Lille.

De l'IMP d'Oxelaere, je retrouve trois documents d'importance. Les deux premiers sont rédigés par Pierre Boyer et le troisième, ce sont des propos et témoignages de l'équipe éducative. Il s'agit de trois documents rédigés en 1963. Celui qui me paraît être le plus important est un document de 16 pages présentant l'établissement et intitulé Kinderdorp. Je vous en livre la conclusion :

- Nous avons exposé dans ses grandes lignes notre méthodologie rééducative actuelle (1963-1964)
- Nul doute que des modifications interviendront au fur et à mesure des découvertes scientifiques et de notre expérience.

Nous tenons cependant à attirer l'attention sur quelques points directeurs qui nous paraissent importants :

- La réadaptation sociale ne peut se faire sans utiliser au maximum la société (!). L'adolescent inadapté a besoin d'une différenciation concrète de l'action de socialisation par le groupe et de l'action psychothérapique individuelle. Le choix de l'éducateur nous paraît indispensable.
- L'éducateur spécialisé peut, s'il est supervisé, exercer une action psychothérapique et socio-thérapique.
- L'éducateur technique participe à ces actions en coordination avec les éducateurs spécialisés. Il est aussi un socialisateur.
- L'adaptation au contexte social du travail est plus importante que le travail lui-même.
- La fixation à une ou plusieurs formes de loisir pouvant être poursuivie en milieu ouvert est aussi importante que la fixation au travail salarié.

'Le cliché est tiré.

Nous en sommes les révélateurs

Le temps et notre ombre, en seront les fixateurs'.

Pour l'Equipe du Kinderdorp,

Le Directeur,

P. BOYER

Conseiller technique de l'A.R.S.E.A.

Le deuxième document est « Le carnet du stagiaire », 20 pages de présentation de l'institut, des membres du personnel qui y travaillent, leurs spécialisations. Il comporte aussi les généralités administratives et techniques, les différents groupes de vie et leurs spécialisations, le règlement intérieur du personnel (26 articles), ainsi que des renseignements divers concernant les voitures, le téléphone, les moyens de transport, le sport et l'aumônerie.

Le troisième document est intitulé : Le service chargé des relations familiales et de la posture du Kinderdorp. Il comporte 21 pages et 9 chapitres Ce document insiste sur les relations entre éducateur, garçon, famille, établissement, il donne des exemples. Il parle aussi de la pré-cure et de l'organisation du service des relations extérieures.

On ne peut parler de l'IMP d'Oxelaere sans évoquer le caractère amical, convivial et festif que Pierre Boyer a su insuffler tant au niveau des adultes entre eux que des jeunes et des adultes. L'on ne peut parler aussi de la direction de l'IMP d'Oxelaere qu'avec Gérard Vanlherberghe, le premier éducateur-chef et rapidement sous-directeur, il a été le véritable chef d'orchestre qui a mis en pratique l'œuvre de Pierre Boyer.

Durant le premier trimestre 1968, Pierre Boyer apprend qu'il est atteint d'un cancer de la peau, maladie fatale à cette époque. Il sait aussi que le Bon Pasteur de Saint-Omer cesse son activité et cherche un repreneur. Et c'est ainsi que le premier septembre 1968, les religieuses quittent Saint-Omer et que ce même jour, le ménage Boyer, Pierre et Odette prennent la direction de l'établissement, directeur et sous-directrice, sous l'égide de l'ASRL, Association d'Action Sanitaire et Sociale de la Région de Lille. C'est la même association qui reprendra le Bon Pasteur de Loos pour en faire un IMP et le foyer Rose Pelletier ainsi que le Bon Pasteur d'Amiens qui sera aussi un COT. Forts de leur expérience à l'IMP d'Oxelaere, ils ont pris ces postes avec enthousiasme, désireux d'entreprendre une nouvelle expérience et de nouvelles initiatives éducatives et psychopédagogiques et ils vont bientôt se rendre compte que leur énergie va être mise à rude épreuve. Mais le ménage Boyer ne se lance pas seul dans l'aventure. Depuis peu, Pierre a renoué des relations amicales et professionnelles avec Claude Chassagny, psychanalyste avec lequel nous avons entamés une réflexion à Oxelaere. Ils s'étaient connus au lycée Michelet à Vanves, puis

Scouts de France à la 30^{ème} Paris. C'est donc tout naturellement que Claude Chassagny est embauché conseiller technique du COT. Quant à moi (Paul Charonnat), en septembre 1968, éducateur spé. Je suis nommé éducateur-chef à l'IMP d'Oxelaere et courant novembre, je téléphone à Pierre Boyer pour prendre de leurs nouvelles et j'ai pour réponse : « C'est très dur, on commence à s'essouffler ! » Trois jours après, je le rappelle : « on arrive, à condition que tu puisses embaucher Mireille comme éducatrice scolaire. » Je serai, après le directeur, le premier homme à vivre et travailler au COT et Mireille sera responsable des classes. Huit jours après, nous débarquons à Saint-Omer.

Pour comprendre les principales orientations du COT Anne-Frank, il faut accepter l'idée que c'est grâce au talent de son fondateur Pierre Boyer, qu'elles vont se développer. D'une forte personnalité, c'est un pur, sans compromis hasardeux. Il ne mélange pas les genres, il est généreux. Toujours avide de recherches, c'est un technicien novateur et un travailleur infatigable. Il est de cette race de croyant pour lesquels la « liberté » est un signe de « l'esprit ». Il croit profondément au double devoir de vivre libre et de respecter la liberté des autres. C'est d'abord pour lui les jeunes dont il a la charge. Mais pour assumer cette charge, il pense qu'il faut à la fois libérer et protéger. Combien de fois l'ai-je entendu dire : « la liberté, ce n'est pas une question de portes ouvertes ou fermées. » Ou encore : « une porte doit être ouverte ou fermée ».

Il assume avec lucidité et courage les situations les plus difficiles. C'est un « homme debout ». Il sait prendre ses risques, ne redoutant ni les difficultés, ni les critiques. Il a profondément marqué ses collaborateurs, ses élèves, ses amis. C'est ainsi, en exemple, dès 1969, quelques mois après mai 68, il réfléchit à la création d'un groupe fermé thérapeutique, groupe de transition, « La Passerelle ». Sa pédagogie offensive nécessite des modes d'accueil très diversifiés afin de répondre individuellement au plus juste et d'adapter l'accueil des jeunes filles les plus en difficulté. Dans ce groupe dont l'effectif varie de un à 12, le séjour très court d'une adolescente n'y est effectif qu'avec son adhésion et son accord d'y vivre en chambre, sans barreaux, sans contact avec les autres pensionnaires. L'effectif de ce groupe n'est pas compris dans l'effectif de l'établissement car les jeunes filles viennent des autres groupes. L'authenticité de l'adulte est condition première. Ce n'est pas facile. Pourtant, c'est authentiquement qu'il faut arriver à supprimer les réponses du type soutien, suggestion, persuasion, conseil, pour les remplacer par des réponses de type compréhension : comprendre, non pas avec la bonne conscience des âmes pures, mais comprendre ce que signifie le comportement de l'autre. L'équipe est composée de 7 éducateurs qui travaillent en doublure. Un chef de service y passe une bonne partie de son temps, c'est moi. Deux psychiatres et deux psychologues y interviennent à la vacation, et l'infirmière comme les éducatrices scolaires répondent aux demandes explicites ou implicites. Directeur et directrice adjointe y sont très impliqués.

traits de la psycho-pédagogie inculquée :

La volonté de Pierre Boyer, véritable fondateur du COT Anne-Frank a été de nous insuffler dès la création de l'établissement des valeurs fondamentales dans lesquelles on retrouve principalement :

- le respect de la personne,
- l'esprit de service et d'équipe,
- la thérapie relationnelle et environnementale.

Pour lui, l'essentiel est de créer un milieu nouveau dans lequel les fillettes et les adolescentes puissent se sentir à l'aise et où, avant tout, il faut procurer de la joie.

Et notre but n'est pas de les aider à nous céder, mais de les aider à s'aider elles-mêmes. Pour ce faire, nous devons nous interdire de les punir pour nous obliger à les occuper, et les aider à

- Agir,
- S'exprimer,
- Choisir,
- Décider,
- Réaliser,

Et Réussir dans des situations différentes.

Il nous a appris :

- à considérer leurs symptômes comme des expressions incontournables de leur mal être, de leur mal vivre.

- de ne pas traiter uniquement le symptôme, mais de rendre possible la vie du jeune, en s'acceptant lui-même, en acceptant ses symptômes, et en apportant aux jeunes par des relations dénuées de jugement, des expériences de vie riches et reconstruisantes.

Je vous propose cette citation qui traduit bien, l'esprit dans lequel le jeune éducateur doit comprendre son travail :

« On exigera de toi, une présence de qualité, c'est-à-dire une présence dynamique, attentive, disponible. Ton attitude générale doit être celle de l'officier de quart sur un navire de guerre. Si la tempête se lève ou si un sous-marin ennemi émerge, tout l'équipage (de quart ou pas de quart) a intérêt à se précipiter à son poste de combat, surtout lorsque le navire est chargé de dynamite. Prends conscience que notre engagement a une fonction de combattant volontaire en guerre contre la misère de nos inadaptés. »

Une autre citation :

« Ne viens ni éduquer, ni rééduquer, ni surtout réadapter... viens simplement vivre avec elles la vie de tout les jours : viens les accompagner. »

La compréhension du mal vivre du jeune s'exprime par :

« Tu leur demandes de remonter la pente. Elles veulent bien appuyer sur l'accélérateur, mais le poids de leur passé appuie en même temps sur le frein, alors le moteur s'use prématurément. »

Comme support au travail d'équipe :

« Aider les enfants, ne suppose-t-il pas que les adultes de l'institution soit capables de s'aider eux-mêmes ? »

Le principal document que nous a laissé Pierre Boyer est celui qu'il a écrit en 1972, quelques mois avant son décès : « Caractéristiques de bases ». Ce document de 27 pages traite essentiellement de la perception éducative et psycho-pédagogique qu'il veut transmettre aux personnels du COT.

Pierre Boyer nous a quitté en juillet 1973. Odette, son épouse a repris la direction jusqu'en juillet 1984 et je lui ai succédé jusqu'en décembre 1998. Nous avions un héritage difficile, mais riche. Il fallait en même temps en conserver l'essence, mais aussi évoluer avec notre temps.

Paul Charonnat (septembre 2010)

LA LETTRE

à l'intention d'une commission de réflexion dont Pierre Boyer faisait parti. rédigée peu après
l'arrivée à Anne Franck : entre 1968 et 1970)

Ceci n'est qu'un point de vue, je ne prétends pas avoir raison.

Je précise cela pour rassurer tout de suite ceux qui ont commencé par regarder la signature de cette lettre et qui en ont conclu, avant même de l'avoir lue: «ce ne peut-être que dangereux, original, technique, psychanalytique, «baratinatoire», hors de l'élémentaire bon sens.»

Car il ne fait aucun doute, à de très rares exceptions près, que j'ai souvent senti, derrière les sourires aimablement confraternels ou derrière le simple mutisme, une énorme distorsion entre mes conceptions de la rééducation et celle de la majorité des collègues.

C'est un fait, jamais on ne m'a critiqué directement, jamais on ne m'a dit ouvertement «je ne partage pas vos conceptions, on pourrait s'expliquer». Par contre, souvent, très souvent, on a parlé par derrière à des éducateurs, à mon épouse (dernièrement, à une stagiaire d'Anne Franck), à des collaborateurs, présidents d'associations, administrateurs, magistrats, proches ou lointains. Pourquoi?

Certes, il se trouve que j'ai manifesté «quelque chose d'inhabituel» dans le petit monde de la rééducation régionale. Et cet «inhabituel» a fait choc.

On n'aime pas être dérangé dans ses habitudes, seraient-ce les meilleures.

On attend du collègue une certaine orthodoxie rassurante (pour soi). Ce n'est pas tellement que l'on pense être dans la vérité (quel éducateur pourrait l'affirmer?), c'est tout simplement le fait que l'identité, ou le parallélisme de point de vue rassurent.

Et l'on a besoin d'être rassuré. Quoi de plus normal dans notre fonction essentiellement insécurisante.

Voilà que je ne fais pas comme la majorité, que je ne pense pas comme la majorité! Originalité, peut-être! Je suis languedocien, donc original hors ma région. Je le sens si bien qu'il m'arrive de me dire, par boutade plus que par agressivité, que je suis venu en «pays de mission». De là à ce que certains constipés de l'humour le prennent pour argent comptant!

Je ne fais pas comme les autres, c'est-à-dire que je ne rassure pas, au contraire, qu'on se l'avoue ou non, j'insécurise donc j'angoisse, donc je provoque l'agressivité. C'est bien fait pour moi! Il n'y avait qu'à suivre le mouvement. Penser comme les «pairs», ne pas trop bouger, ne pas parler et surtout, ne pas penser ce que ne pensent pas les autres! (Ah, le petit orgueilleux, pour qui il se prend!). Il fallait in-exister!

Et je n'ai qu'une vie et je tiens à la remplir.

Cette originalité (de pensée, de méthode, de relation...) n'est pas exempte de narcissisme bien entendu et heureusement. Narcissique de la profession, levez le doigt! Je pense même que c'est un trait dominant dans notre fonction. Et que ce trait n'a pas que des désavantages.

Bon, j'ai avoué. À qui le tour?

Mais il y a autre chose, c'est que, tout simplement, je crois à ce que je dis et à ce que je fais. Encore une fois, je ne prétends pas détenir la vérité mais j'ai conscience d'avoir toujours été honnête dans ce que j'ai exprimé. Je n'ai jamais proclamé que les autres étaient dans l'erreur. Bien au contraire, j'ai toujours admiré cet enthousiasme, cette dimension humaine que l'on rencontre chez certains. Souvent je me suis dit et j'ai signifié à quelques proches que telles personnalités, débarrassées de leurs complexes et agrémentées d'un peu plus de savoir, seraient mille fois plus efficaces que je ne pourrai jamais l'être.

C'est d'ailleurs peut-être parce que je me considérais comme beaucoup plus faible (constitutionnellement) que j'ai cherché à compenser ce complexe (hé oui, j'en ai aussi) en travaillant beaucoup, en m'informant encore plus de tout ce qui pouvait se passer dans notre domaine en France et à l'étranger. En analysant aussi, avec l'aide d'autres, ce qui pouvait se passer en moi-même. (Çà y est... la psychanalyse!). Non, rassurez-vous...

C'est simplement une vérité élémentaire pour moi, à savoir qu'il me paraît bien difficile, voir impossible, de comprendre quelque chose chez les autres si je ne commence pas à essayer de me comprendre un peu moi-même.

Je manque de la plus élémentaire objectivité vis-à-vis de moi-même, j'ai cru honnête de faire appeler d'autres dans ce but. C'est tout.

Il est une chose certaine, c'est que j'ai conscience, grâce à ce travail, de ne plus évoluer à 50 mètres de la réalité mais d'avoir les pieds un peu plus (paradoxalement n'est-ce pas) les pieds sur terre.

Un peu moins aveugle vis-à-vis de moi-même, il me semble que je vois beaucoup mieux les autres.

Bon, et puis, il y a l'histoire : En 1956, on me demande d'accepter de collaborer à l'ARSEA. Ce qui a été mal supporté!! Pour que cela ne se fasse pas, que de fabulations pour ne pas dire de mythomanie!

Ensuite, il y a eu, en équipe, les projets et la réalisation de l'IEI. On a fait là un travail utile, tous ensemble.

Mais voilà que l'on me demande de donner des cours! J'ai refusé. «On» a insisté, j'aurais dû tenir bon!!

Après, il y a eu le centre Binet. Là, on a trop rien dit.

Puis il y a eu le cercle Rogérien et l'enfant agressif, première ébauche de perfectionnement régional.

Enfin, il y a eu le tout récent stage d'initiation à l'entretien individuel (en fait, mal supporté lui aussi... sauf peut-être par les stagiaires).

Entre-temps, devant le soutien exceptionnellement vibrant, j'ai pensé logiquement de quitter le CREA I pour de basses motivations purement matérielles.

Tout ceci forcément au travers de «ce qu'on pense de ce qu'un autre a lui-même pensé de la perception d'un troisième».

Et l'on s'indigne que cet original perde le plus élémentaire bon sens. (Le bon sens étant une pensée suffisamment indéfinie et qui ne demande aucun effort personnel).

Je répète que je prétends pas détenir la vérité. Mais j'ai conscience que j'ai toujours été honnête dans ce que j'ai exprimé.

Je ne fais pas une critique de l'institution. J'y crois.

Je fais une critique du mode de relation que les membres de cette commission ont entre eux.

Quand je regarde le groupe que nous formons au sein de cette commission, le moins que l'on puisse dire c'est que ce n'est pas bien joli. On ne m'a jamais parlé de moi mais par contre, que n'ai-je pas entendu au sujet des autres! (sur le ton de la complicité naturellement et toujours par allusion.)

On parle de groupe inadapté, regardons nous donc! Je ne pense pas qu'individuellement (à de rares exceptions près) nous soyons des inadaptés!

Alors, j'ai décidé de ne pas tenir compte de ces interprétations. J'espère encore un changement radical dans notre mode de relation. Relation de vous à moi, de moi vers vous, mais aussi relation entre vous car cette relation est fautive. Vous ne le sentez pas?

Ce n'est pas dire que vos réunions sont inutiles (même dans le style actuel).

Un groupe pathologique doit être, soit guéri soit supprimé. Or j'affirme que votre groupe a besoin d'être soigné. Ceci dit, commençons par le commencement. Je vais donc commencer par parler de moi en essayant d'être le moins subjectif possible, c'est difficile.

Je suis le premier à éprouver qu'il est déplaisant de parler de soi; mais dans ces circonstances, je ne peux pas faire autrement. Tant pis si certains esprits compliqués jugent ces lignes comme auto contemplatives.

Par devant, sourire, par derrière, intense travail de sape auprès des élèves éducateurs, des stagiaires d'Oxelaère et dernièrement d'Anne Franck, de médecins, de directeurs d'écoles, d'éducateurs,

d'administrateurs, des ministres de tutelles, de magistrats. Je n'affirme ici que des points dont je suis sûr.

Travail de sape portant sur ma moralité, ma santé mentale et surtout sur ma conception de la rééducation. Tout cela sous forme d'interprétation hasardeuse, de fabulations cocasses pour ne pas dire de mythomanie.

Pour étudier nos interactions dans ce groupe, j'ai pensé logique par dévoiler ce que je ressens dans mes relations avec mes collègues. Le but de cette lettre c'est finalement d'essayer d'ébaucher, de proposer une façon d'améliorer les relations.

Je suis persuadé (autant qu'on peut l'être, que, comme je l'ai dit ci dessus, tout vient, je crois de ce que je n'ai pas fait comme tout le monde, que j'ai manifesté quelque chose d'inhabituel dans le petit monde de la rééducation et c'est plus le caractère inhabituel des méthodes que la valeur des méthodes elles-mêmes qui fait choc. Voilà un petit orgueilleux qui prétend faire autrement que nous. En fait de nouveau on n'aime pas être dérangé dans nos habitudes aussi bonnes soient-elles. S'il pense, dit comme moi, ça rassure.

Sur le plan de la moralité et de la santé mentale, il me paraît que je ne suis ni plus ni bien moins loti que les autres. On parle beaucoup trop de mes conceptions de la rééducation et là aussi les interprétations vont bon train.

Si chacun arrive à montrer à chacun comment il perçoit chacun, et si chacun sait comment il est perçu par chacun, on commencera à faire du bon travail.

Parce que ce sera démarrer sur des bases solides. J'entends certains dire «c'est la mort du groupe» et bien alors ... tant pis ou tant mieux parce que cela veut dire que votre groupe était pathologique. Entendons-nous bien, il n'est pas question de s'amuser à mettre dans le groupe certains sur la sellette et de dire en public ce qu'on a à lui dire ce serait insupportable pour tous. Mais je pense que le climat du groupe se modifiera dans la mesure où les membres du groupe seront capables, deux à deux d'entrer en dialogue authentique. Ces dialogues que l'on pourrait appeler «privés», débarrasseront peu à peu le groupe de tout «l'informel» qui le paralyse.

Chaque membre devant faire l'effort pour valoriser le plus justement possible son mode d'appréhension de l'autre. La nuance remplacera alors forcément les jugements à l'emporte pièce. La compréhension viendra alors, l'indulgence aussi. On découvre alors ensemble un dominateur commun sur lequel nous pouvons baser nos dynamismes respectifs. Ce sera donc positif.

Pourquoi cette lettre centrée sur moi? C'est déplaisant n'est-ce pas? Vous vous demandez quelle mouche l'a piqué?

Ce n'est pas pour parler de moi mais pour tenter de dissiper un malaise dans nos relations. Un malaise qui dure depuis trop longtemps.

Sans aucun doute mon défaut doit être l'activité. Quelquefois peut-être même une certaine dispersion de cette activité. Mais si on fait le compte, il en reste quand même quelque chose, non?

Le plus dure pour moi c'est de me sentir souvent sur la touche de quelque chose que j'avais créé et animé.

Pierre Boyer

OXELAËRE 1951-1968
KINDERDORP: La maison des enfants

«L'éducateur éduque plus par ce qu'il est que par ce qu'il dit ou ce qu'il enseigne.»

Pierre Boyer.

«Elever un homme,
c'est développer en lui des lignes de perspective.»

Makarenko.



1952...



à 1968



ÉVOLUTION DU BÂTIMENT ENTRE 1952 ET 1968

- R E S U M E H I S T O R I Q U E -

1951 - L'A.R.S.E.A. de Lille décide l'ouverture d'un I.N.P. pour adolescents.

1952 - Location à la C.A.F. de Roubaix de la Propriété d'OXELAERE.

1953 -

Février: Habilitation de la Direction Départementale du Nord.

Juillet: Agrément provisoire de la Direction Régionale de la Sécurité Sociale.

Août: Arrivée du premier élève.

1955 - Janvier: Habilitation du Ministère de la Justice.

1957 - Création de l'A.D.S.E.A. Dépôt du premier projet d'équipement immobilier.

1958 - Septembre: Acquisition de la Propriété par la Caisse Régionale de Sécurité Sociale de Lille - Début des travaux.

1960 - Septembre: Fin des travaux.

Inauguration prévue pour OCTOBRE 1960.

RÉSUMÉ HISTORIQUE D'OXELAERE

Présentation de «Kinderdorp».

Méthodologie rééducative actuelle (1963-1964).

L'établissement est habilité à recevoir

- Des mineurs délinquants (ordonnance du 23.12.1958).
- Des mineurs protégés (Décret du 7.1.1959).
- Des mineurs confiés par leur famille (A.M.G sécurité sociale).

Sur le plan technique :

L'I.M.P est habilité à recevoir des garçons débiles mentaux légers avec troubles du caractère, de 14 à 16 ans à l'entrée, pouvant rester jusqu'à 21 ans (date de la majorité).

L'effectif est de 96 garçons répartis en 4 groupes de 24 garçons.

Action « médicale ».

Il nous est apparu que nombre de nos pensionnaires « étiquetés » débiles mentaux légers souffraient, en fait, d'un mauvais état général, d'une gêne organique ou fonctionnelle ou d'un déficit sensoriel. Ces handicaps sont, quelquefois, l'unique genèse des troubles de l'intelligence et du caractère. Notre premier objectif est donc de mettre le garçon dans un état de réceptivité somatique satisfaisante. C'est-à-dire :

- Faire respirer et entendre (O.R.L).
- Faire voir clairement (Ophtalmologie).
- Supprimer les gênes organiques (Chirurgie et orthopédie).
- Faire digérer et assimiler (Hygiène alimentaire et dentiste).
- Et quelquefois, corriger certaines petites disgrâces esthétiques (chirurgie et prothèse).

Combien de retards simplement dus aux désordres physiologiques...

Combien de démarrages spectaculaires dus simplement à des végétations extraites, à des verres adaptés à la vue ou à de simples semelles orthopédiques.

Sur le plan psychologique, nous nous attachons à distinguer les arriérés organiques ou fonctionnels des simples « retardés ». Cette différenciation est souvent difficile à faire chez les adolescents, mais elle détermine une grande part du traitement pédagogique et du pronostic.

L'action psychologique porte aussi sur la recherche des troubles de latéralisation, de l'affectivité et des comportements psychotiques et névrotiques.

Les consultations de neuropsychiatrie permettent de faire régulièrement le point de l'évolution des jeunes garçons, de prescrire des traitements, d'orienter tout spécialement l'observation et les traitements pédagogiques.

Action sociale.

Chaque fois qu'il est possible, l'assistante sociale prend contact avec sa collègue qui s'est, précédemment, occupée de la famille du jeune entrant afin :

- d'obtenir des compléments d'information sur le milieu familial.
- de préparer le jeune et sa famille à l'entrée à l'I.M.P.

D'autre part, et selon l'affirmation du Professeur Lafont : « Il ne s'agit pas de guérir un malade mais bien plus souvent de traiter un groupe social (la famille) déséquilibré dont l'enfant inadapté est le résultat le plus évident ».

L'assistante sociale commencera donc, dès l'admission du jeune dans l'I.M.P, soit directement, soit par l'intermédiaire d'une collègue, à préparer le retour de l'enfant dans la famille, dans son quartier, dans la société.

L'assistante sociale devra aussi suivre les anciens élèves afin de les aider dans leur nouvelle adaptation au milieu social normal. Mais, faute de temps, cette action de postcure est actuellement ébauchée par les éducateurs... Nous n'avons pas réussi à intéresser les services sociaux, eux-mêmes débordés, à cette action de postcure.

Action pédagogique.

L'enseignement scolaire : « Enseigner sert, avant tout, à voir, à écouter, à réfléchir, à vouloir. » Demoor.

Les jeunes de l'I.M.P ont, le plus souvent, dépassé l'âge scolaire. Notre but n'est donc pas essentiellement basé sur la scolarité. Cependant, les élèves bénéficient de quatre heures environ de classe par semaine. Ce complément d'instruction a pour but de tenter de faire progresser l'élève si cela est possible, ou, tout au moins, de lui éviter de perdre les notions déjà acquises.

Nous essayons, dans ces classes, de suivre les principes directeurs de l'enseignement spécial :

- Principe de l'activité propre à l'élève.
- Principe de l'union étroite avec la vie.
- Principe de l'individualisation (au sein d'un petit groupe et par la leçon particulière).
- Principe de l'utilisation (viser à utiliser immédiatement, dans la vie pratique, toutes les notions acquises au cours de l'enseignement).

Enseignement professionnel.

L'enseignement professionnel de l'I.M.P suit la progression suivante :

L'enseignement polyvalent – stage de pré apprentissage.

À ce stade, l'élève suit, dans les ateliers bois, fer, maraîchages, une progression de pré apprentissage. Il exécute des pièces ouvragées simples destinées à l'habituer à se servir convenablement des outils des différentes disciplines.

Ces exercices sont « graduels » et ce stage de pré apprentissage se termine lorsque l'élève a atteint son « plafond ».

L'enseignement polyvalent – stade rythmé.

À partir de ce stade, et à la faveur de la fabrication d'un objet concret exécuté, en équipe, pour le compte d'une entreprise (racleur de carrelages à l'atelier bois et rayonnage de roues à l'atelier fer. L'élève est affecté à l'un des postes de travail de ces fabrications. Il effectue alors un travail répétitif, parcellaire, à rythme collectif.

Ce travail, auquel il est intéressé financièrement permet à l'élève de :

- Ressentir son utilité et de lui redonner confiance.
- Apprécier la valeur marchande de son travail par un pécule.
- Prendre conscience de sa dépendance aux autres membres de l'équipe de travail... Donc prendre conscience de sa solidarité avec ses équipiers. Prendre conscience aussi du rebondissement sur l'équipe, de ses propres défaillances personnelles.
- Enfin, l'émulation entre les équipes vers une production toujours plus importante, permet l'expression du besoin de dépassement des adolescents de cet âge.

Stage de rentabilité.

Dès que l'élève a acquis les qualités élémentaires du travailleur dans les stades polyvalents et dans les ateliers précédant, il est affecté à un atelier de rentabilité. Cet atelier est une succursale de montage d'une usine environnante. Il est dirigé par un contremaître de cette usine qui installe les conditions semblables de travail.

L'horaire de travail et les exigences sont exactement les mêmes que pour les ouvriers de cette usine. Le travail consiste à effectuer une tâche simple : monter des boulons de différents calibres sur leur tige.

Les élèves sont rémunérés suivant leur production, selon les tarifs légaux. À ce stade, ils sont considérés comme de jeunes ouvriers et bénéficient du régime de semi internat.

Dès qu'ils ont fait la preuve de leur capacité et de leur rentabilité, ils subissent un examen d'orientation professionnelle qui aura comme références leur comportement et les données de leur passage aux stades précédents.

Stade de qualification professionnelle.

Jusqu'à ce stade, tous nos efforts ont porté sur l'acquisition des habitudes de travail et sur l'adaptation progressive aux exigences du contexte social du travail.

Il apparait, au travers de notre expérience, que cette adaptation est plus importante pour les élèves dépendant de notre spécialisation que le travail lui-même. Les causes du renvoi de nos jeunes salariés sont rarement des causes de capacité professionnelle insuffisante.

L'élève ayant été habitué progressivement à la rentabilité, à la propreté, à la ponctualité, à la politesse, à la sociabilité va maintenant, et seulement maintenant, pouvoir acquérir une spécialisation dans un métier répondant à ses capacités et à ses goûts. Cet apprentissage se fera chez l'employeur (métiers artisanaux ou métiers agricoles) ou dans un centre de formation professionnelle accélérée (métier du bâtiment).

C'est ainsi qu'à l'heure où j'écris, nous pouvons compter, dans notre pavillon de semi liberté :

- 8 ouvriers en bâtiment : coffreur : 1 - menuisier 2 - terrassier 1.
- 8 ouvriers en métallurgie.
- 8 ouvriers en agriculture.
- 1 ouvrier en peinture.
- 4 ouvriers en artisanat sertisseur en bijouterie, boucherie, pâtisserie.

Nous pouvons préciser ici que : Il est dangereux d'enfermer un élève dans une spécialisation étroite.

Il est nécessaire, dès les premiers temps de rééducation, de faire valoir le travail par un pécule proportionnel à la quantité du travail fourni. L'élève pourra bénéficier de ce pécule immédiatement.

Dans un premier temps, le travail ne doit pas être individuel mais collectif. Ceci pour l'habituer au contexte social du travail.

La formation professionnelle complète ne peut pas s'effectuer sur l'établissement. Le choix du métier ou du poste de travail ne peut être qu'individuel alors que l'établissement ne peut, par définition, qu'offrir un éventail très limité d'ateliers. D'autre part, l'apprentissage dans un contexte social normal est plus normalisant que tout apprentissage en internat.

P. Lutz dit bien « il faut normaliser ».

Pédagogie de loisir.

« L'ouvrier qui a un violon d'Ingres est un ouvrier sauvé ; Le plus souvent les délits s'exécutent en dehors des heures de travail ».

Ces deux informations suffisent à démontrer l'importance de la pédagogie des loisirs dans un centre de rééducation.

Au «Kinderdorp», cette pédagogie prend une place aussi importante que celle de l'enseignement professionnel.

Il faut distinguer :

- les moments de détente libre
- les activités organisées
- les activités dirigées.

Les moments de détente libre :

Ils sont absolument nécessaires aussi bien dans les groupes de semi liberté que dans les groupes d'internat.

« Et quand les enfants fatigués, par une journée de travail, ont le droit le soir à un légitime repos, les éducateurs s'abattent sur eux sans pitié, avec toute leur réserve de science... »

Ces moments de détente libre doivent être progressivement augmentés et doivent permettre à chacun leur utilisation personnelle et libre. La tâche de l'éducateur sera alors de préserver la liberté de chacun. Il devra alors éviter, par exemple, que celui qui désire écrire à ses parents, soit gêné par les brusqueries de celui qui joue au ping-pong, par les éclats de voix de celui qui veut

imiter Dario Moréno ou par les fausses notes de l'apprenti accordéoniste !

Cette protection de la liberté de chacun dans ce domaine, ne pourra être efficace que grâce à un certain nombre de locaux traditionnellement affectés, l'un aux activités calmes, le second aux activités bruyantes et le troisième aux activités salissantes par exemple.

Depuis que chaque pavillon de Kinderdorp est équipé de ces différentes « pièces de soupapes de sécurité », nous avons pu constater que toutes traces d'énervement ont disparu et que chaque élève jouit au mieux de ses moments libres.

Les activités organisées :

Ces activités consistent pour l'éducateur à « lancer » un jeu sportif, une veillée, destinés à occuper ceux qui ne savent pas encore utiliser convenablement, eux-mêmes, leurs loisirs. L'éducateur devra organiser son activité de telle sorte que son contrôle devienne inutile malgré sa présence active. Il s'agit en effet de faire jouer les enfants ensemble, avec leurs règles et non pas de les aliéner à l'autorité de l'adulte.

Les activités dirigées :

Ces activités dirigées par un éducateur choisi pour ses talents, représentent, pour l'enfant, l'intérêt de découvrir ou développer un violon d'Ingres.

En internat, chaque jour et pendant deux heures en fin d'après-midi, les élèves doivent **choisir** une activité dans l'éventail suivant :

- Club bricolage
- Club pyrogravure
- Club sculpture sur bois
- Club modélisme
- Club expression marionnettes
- Jardin ouvrier
- Fanfare
- Elevage
- Photo
- Equipe de volley / hand / foot

Dans le plus grand nombre de ces clubs, l'élève est guidé vers une fabrication qui lui appartiendra personnellement.

Au stade de la semi liberté, l'élève peut continuer à participer à certains de ces clubs en dehors de ses heures de travail. Mais des activités spéciales lui sont réservées :

- club cycla-touristique
- club « auberge de jeunesse »

Malgré notre désir, nous n'avons pas pu, faute d'organisation locale et d'esprit de collaboration de nos jeunes, attacher nos apprentis à des activités locales.

Puisque nous n'avons pas pu aboutir à ce projet d'investir un groupe de loisir à l'extérieur, nous étudions le projet, au « Kinderdorp », d'un club de jeunes ouvert aux adolescents du voisinage et aux apprentis du groupe semi liberté.

Pédagogie de groupe.

La pédagogie de groupe au Kinderdorp tient, à la fois, du système progressif et du système socio-pédagogique.

Le système progressif.

Le système progressif est défini par le relâchement progressif de l'exigence en fonction de l'évolution du sujet.

Ce système fut très critiqué parce qu'il provoquait, d'une part, des réadaptations apparentes et superficielles en vue de l'acquisition des avantages immédiats, et, d'autre part, l'instabilité affective des élèves du au changement successif des éducateurs.

L'organisation de la pédagogie individuelle est centrée sur la volonté d'éliminer ces deux dangers.

Mais nous n'avons pas éliminé pour autant le caractère évolutif de l'élève. Nous pensons que n'avons pas le droit de les priver de ces perspectives d'avenir toujours meilleures dont ils ont absolument besoin pour progresser, pour vouloir progresser.

« L'éducation, c'est d'abord créer la joie du lendemain ».

Au Kinderdorp, nous évitons de trop exiger de l'élève d'internat qui a peu de liberté. Celui qui bénéficie du cadre de semi liberté devra répondre à de très fortes et implacables exigences. Les obligations sont, ou devraient être, dans la vie, directement proportionnelles à l'amélioration de la condition sociale. Cela nous paraît être un des fondements de la morale contemporaine.

Le système socio-pédagogique

« La valeur formatrice du groupe réside essentiellement dans le fait que les participants peuvent faire l'expérience personnelle d'un groupe qui rencontre des problèmes réels de fonctionnement.

Dans cette mesure, on apprend à connaître les problèmes de groupe pour les avoir vécus et on apprend aussi à devenir un membre du groupe efficace. » Faucheux.

« Il faut donc, dès qu'un groupe est constitué, l'organiser de telle façon que ses membres puissent y être actifs, puissent se poser pour ne pas avoir à s'opposer, puissent faire l'apprentissage de la liberté. » Docteur Berge.

Les groupes sont dirigés par l'assemblée générale de leurs membres. Chacun de ces membres a une responsabilité dont il doit rendre compte hebdomadairement.

Cette responsabilité conduit chaque membre à commander, ce qui nous paraît être la meilleure école de l'obéissance ! Cette organisation socio-pédagogique place l'éducateur au rang des membres du groupe et au rôle de conseiller et d'animateur de l'ambiance collective. L'ambiance et le style général du groupe sont particulièrement soignés. L'éducateur du groupe considère que toute la collectivité est l'objet de l'éducation, puisqu'en définitive, c'est elle qui est l'éducateur du jeune à accompagner.

Le jeune est donc le sujet de cette influence éducative, son représentant. Le dynamisme du groupe est donc continuellement revivifié par le système pédagogique des perspectives collectives. Ainsi, l'individu ne se sent pas l'objet de l'action pédagogique, il se considère comme un élément agissant dans, et pour le groupe.

Le système socio-pédagogique en internat.

Nos jeunes pensionnaires déjà âgés de 14 ans au moins, n'ont pratiquement jamais joué le vrai jeu imaginaire de la première adolescence. Ils ont été, pour la plupart, tout de suite appelés à des préoccupations adultes : lutte pour la vie, lutte pour la sécurité matérielle et affective, travail prématuré, nombreux conflits à résoudre.

Alors que leurs camarades « adaptés » vivaient leur passionnante aventure fictive en s'identifiant aux héros mythiques de leur choix, ils se débattaient précocement dans leur triste réel.

Nous pensons que notre tout premier but doit être de les faire jouer, leur faire vivre cette époque ludique et mythique. Nous n'avons pas le droit de sauter au-dessus des phases normales de l'évolution enfantine. Nous avons le devoir de les faire vivre à nos pensionnaires même si elles paraissent anachroniques aux adultes.

D'autre part, notre spécialisation nous fait travailler avec des jeunes dont l'intelligence, le jugement, l'affectivité, le raisonnement sont perturbés... Nous devons donc tenter de tabler sur l'imaginaire.

Arthur, en tant que Arthur, avec tout le passé d'Arthur, aura bien du mal à évoluer. Mais Arthur a qui l'on offre la possibilité de s'imaginer « le corsaire Arthur » évoluera plus facilement en tant que corsaire plutôt qu'en tant qu'enfant souffrant au sein de sa famille. Et la preuve est faite que les habitudes prises par le corsaire Arthur déteignent inévitablement sur Arthur lui-même.

Nous remarquons enfin, et surtout, que lorsqu'ils jouent, ces jeunes se sentent toujours au dessus de ce qu'ils sont réellement. Cela nous paraît être une façon saine de valoriser nos jeunes habitués à l'infériorité.

« Nous éducateurs, nous devons savoir jouer. » Makarenko.

Ainsi, à tour de rôles les timoniers deviennent chaque jour Pilotes : Le pilote dirige le groupe, fait des rassemblements, accueille les nouveaux, préside l'assemblée, vérifie la bonne tenue du bateau et des corsaires.

Les autres moussaillons lui doivent obéissance. Il ne doit donner que des ordres pris dans l'intérêt du groupe.

À chaque grade correspond un insigne différent : L'éducateur est le navigateur et le Pilote demande « la route » au navigateur.

Ce système socio-pédagogique ne peut être appliqué qu'un certain temps chez des garçons encore jeunes et capables de Jouer.

Il est impossible de l'appliquer aux grands adolescents dont l'âge social dépasse largement, à la fois l'âge chronique et l'âge mental.

Le système socio - pédagogique en groupe semi – internat.

Dès que l'élève est prêt pour le travail extérieur, il est accueilli au groupe de semi - liberté. L'organisation de ce groupe est basée sur le sentiment d'interdépendance de chacun. Les membres du groupe ont besoin les uns des autres pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés, grâce à l'aide de la collectivité, en arrivant dans ce groupe :

En entrant dans ce groupe, le jeune doit avoir le sentiment profond d'avoir quitté le groupe infantile pour entrer dans celui « des hommes ».

Il signe un contrat au terme duquel le groupe entier s'engage à ce que le nouvel arrivant trouve dans le groupe une ambiance de camaraderie, la sécurité dont il a besoin pour mener à bien son travail, des moments de loisirs pour le détendre, etc.

Le groupe s'engage à aider le nouveau venu en cas de difficultés dans son travail, dans sa famille ou sur le centre.

Parallèlement, le nouveau venu dans le groupe s'engage à être un travailleur régulier, assidu et ponctuel dans la remise de ses salaires et primes. Il promet d'aider ses camarades en difficulté et de respecter les décisions de l'Assemblée du groupe.

L'assemblée du groupe vote les lois du groupe et charge l'éducateur de les faire respecter. Elle nomme hebdomadairement, parmi les membres du groupe, un Commissaire de semaine chargé de vérifier la bonne utilisation des pouvoirs qui ont été donnés par l'Assemblée à l'éducateur.

Au sein du groupe, chaque membre est chargé d'un « poste d'action » dans les différentes tâches dépendantes du groupe : Matériel, secrétariat, vélo, santé, hygiène, loisir, protocole, accueil, trésorerie, camping, etc.

Le système socio-pédagogique en semi – liberté.

Les groupes semi - liberté et semi - internat partagent les locaux d'un même pavillon « Le Logis ». Les jeunes admis en semi - internat vivent dans des chambres de 3 élèves. Les jeunes admis en semi liberté bénéficient d'une chambre individuelle.

Le contrat de semi - liberté est identique à celui établi en semi - internat.

Toutefois l'accent est mis sur leur rôle dynamique dans le groupe par la constitution du « conseil des anciens ». Ce conseil a pour principal objectif :

- d'analyser les candidatures au groupe semi liberté.
- de décerner, à chaque membre de semi internat, un parrain choisi parmi les membres de semi liberté.

Pédagogie individuelle :

Cette pédagogie est effectuée par un assistant. Celui-ci est un éducateur Choisi par le nouveau venu dans les quelques semaines qui suivent son entrée.

Cet éducateur n'est pas nécessairement celui du groupe auquel le jeune est affecté. Il peut être un éducateur du semi - liberté, un éducateur technique ou un moniteur de loisirs, etc.

L'assistant est l'adulte avec lequel l'individu établira « des relations affectives saines et stables ». Bovet. Aspects psychiatriques de la délinquance juvénile.

Cet assistant doit réaliser des entretiens individuels et réguliers avec le jeune qui l'a choisi. Ceci, en profitant en particulier de la remise du courrier de sa famille.

Schématiquement, cet assistant fait passer le jeune par les stades suivants :

- Accrochage affectif.
- Objectivité.

- Exigence.

Cet assistant suit l'élève au fur et à mesure de son passage d'un groupe à l'autre. Il assure ainsi la continuité du traitement éducatif.

L'élève peut changer d'assistant s'il le désire. Mais nous observons que ces changements sont rarissimes.

L'action de l'assistant est supervisée par le chef de service ou le directeur.

Les synthèses d'évolutions sont préparées par l'éducateur du groupe avec la collaboration de l'assistant. Les contacts réguliers entre ces deux personnes permettent un contrôle réciproque et le parallélisme de l'action éducative.

Conclusion.

Ce projet qui, jusqu'ici, nous a expérimentalement donné satisfaction, a été souvent critiqué par nombre de visiteurs.

Il est certain qu'il peut porter en lui des dangers. Jusqu'ici ces dangers n'ont pas terni l'avantage du système. Nous observons plus de bénéfices que de désavantages dans notre façon de travailler.

Nul doute que des modifications de notre méthodologie interviendront au fur et à mesure des découvertes que nous ferons tout au long de notre travail sur le terrain et de notre expérience. Nous tenons cependant à attirer l'attention sur quelques points directeurs de cette méthode : La réadaptation sociale ne peut se faire sans utiliser au maximum la société.

L'adolescent inadapté a besoin d'une différenciation concrète de l'action de socialisation par le groupe et de l'action psychothérapique individuelle. Le choix de l'éducateur nous paraît indispensable.

L'éducateur spécialisé peut, s'il est supervisé, exercer une action psychothérapeutique et une action socio – thérapeutique.

L'éducateur technique participe à ces actions en coordination avec les éducateurs spécialisés. Il est aussi un « socialisateur ».

L'adaptation au contexte social est plus importante que le travail lui-même. La fixation à une ou plusieurs formes de loisirs est aussi importante que la fixation au travail salarié.

« Le cliché est tiré,
nous en sommes les révélateurs
le temps et notre ombre en seront les fixateurs. »

Pour l'équipe du Kinderdorp.

Le directeur Pierre Boyer.



Au milieu d'une propriété de 5 hectares, le vieux château dévasté d'avant la révolution abrite dans ses ruines les jeunes « perturbés » qui, au lieu d'être perdus à tout jamais pour la Société réadaptés.

peut-être. Car, en fait, de quoi s'agit-il ? Le Centre qui dépend de l'Association Départementale de Sauvegarde des Enfants, a pour tâche de réadapter, ou plutôt d'adapter à la vie sociale, des jeunes gens ayant 14 ans au moins et qu'on réunit un peu sommairement sous les expressions de « délinquants », « débiés mentaux » et qu'il est plus juste d'appeler des perturbés mentaux. Car débiles au sens physiologique du terme, ils ne le sont pas tous ; l'enfant qui a vécu dans un milieu social ou familial tel que son affectivité, sa sociabilité ne se sont pas éveillées ou ont dévié, n'est pas un débile. Par contre, délinquants, ils le sont presque tous, y compris ceux qui ne sont pas envoyés par les tribunaux mais qui auraient très bien pu se faire prendre aussi.

Ce sont avant tout des irresponsables ou des malades qu'il faut

protégés pendant tout son séjour au Centre et même lorsque le garçon en sera sorti. A moins que l'élève ne demande à changer d'éducateur, ce qui est son droit ; mais quand cela se produit, généralement il en tête plusieurs et revient finalement à celui qu'il avait adopté en premier lieu.

A cet éducateur, qui est en quelque sorte le confident, le témoin, le conseiller, complice tacite à l'occasion, se superpose l'éducateur de groupe qui, lui, étudie le comportement du sujet dans le groupe un peu à la manière d'un astrer dans une constellation. Les sociogrammes qu'il établit ressemblent à des schémas à l'usage des étudiants en astronomie.

Cette étude, ce guidage souple du délinquant ou du perturbé, comme on voudra l'appeler, s'insèrent dans un ensemble d'activités aux-quelles, autant que possible, on donne l'allure d'un jeu.

Modestement et courageusement, M. Boyer nous parle d'abord des échecs : 44 % d'irréductibles qui finiront en prison ou dans un hôpital psychiatrique ; mais aussi 33 % de réadaptés qui, sans cela, auraient continué à être des boulets ou des faras pour la société. La Sécurité Sociale l'a compris qui a pris une part prépondérante dans l'attribution des 250 millions de crédits qui ont enfin été accordés. Et déjà les bâtiments sortent de terre dans ce parc défoné où les premiers pépiements d'oiseaux annoncent le printemps. Le château sera démoli et, près de son emplacement, on bâtera un immeuble administratif avec logement pour le directeur, chambres semi-individuelles pour les éducateurs célibataires, etc.

Quatre pavillons sont en construction : deux pour l'internat, un pour le semi-internat, un pour le semi-liberté. Rien n'est laissé

ou de jeter des papiers à terre une chambre au rez-de-chaussée pour l'éducateur qui est son « tension » un jour sur deux, une autre à l'étage où il est vraiment chez lui ; des cloisons vitrées qui lui permettent de surveiller les événements sans avoir l'air d'un espion.

Un bâtiment est en voie de finition ; il englobe une grande salle pouvant servir aux fêtes et aux sports d'intérieur, deux ateliers.

Dans une annexe du parc, on bâtit un bloc de quatre logements destinés aux éducateurs mariés qui auront leur « chez eux » hors de l'atmosphère du Centre grâce à l'éloignement et grâce à un accès direct à la route.

Tout n'est pas réglé pour autant ; dans ces bâtiments, il faudra un équipement, du mobilier spécial qui ne saurait être le corbeau raffiné du château, dont la seule vraie richesse est le revê-

Pédagogie appliquée de l'Institut Médico Pédagogique.

Les perspectives.

Le véritable stimulant de la vie humaine nous semble être la joie des lendemains. Dans la technique pédagogique cette joie future est un des objectifs essentiels de notre travail d'éducateurs.

D'abord, il faut organiser la joie elle-même, l'appeler à la vie et en faire une réalité.

Ensuite, il faut, avec persévérance, transformer les joies les plus simples en joies plus complexes du point de vue humain. Nous suivons là une ligne intéressante : de la satisfaction primitive au plus profond sentiment du devoir.

Elever un homme c'est développer en lui des lignes de perspectives.

La méthode de notre travail consiste donc à organiser de nouvelles perspectives, à utiliser celles déjà existantes et à en établir progressivement de plus valables. Il faut éveiller et élargir les perspectives de toute la collectivité et les amener à coïncider avec celles de la société.

Perspective proche.

Il est indispensable que la journée de demain paraisse avoir quelque chose de plus attrayant que la journée d'aujourd'hui dans une collectivité enfantine composée d'individus incapables de faire des projets à long termes et de mobiliser pour longtemps leur tendances et leurs intérêts.

Notre effort est d'élever les aspirations collectives et non plus seulement personnelles.

Enfin, notre tâche est d'obtenir une harmonie entre perspectives personnelles et perspectives collectives afin que notre pupille n'en sente plus les contradictions.

Toute notre attention doit porter sur l'organisation de la perspective proche telle que : le cinéma, les veillées, les travaux dans les clubs, les lectures...

Mais ce serait une erreur de ne bâtir la perspective proche que sur le principe de l'agréable. Même si cet agréable contient des éléments utiles.

Nous devons nous appuyer sur l'aspect dynamique du caractère et diriger les intérêts de nos pupilles vers des satisfactions plus valables.

Le principe perspectif proche à atteindre est celui d'un lendemain rempli d'efforts collectifs et de succès collectifs. Si nous réussissons à créer cette atmosphère dans la maison, les enfants se lèveront le matin déjà entraînés par la perspective joyeuse du travail quotidien.

Les lignes de perspectives doivent être proposées de la même façon en classe et aux clubs. L'élève qui a appris sa leçon se réveille toujours le matin avec une perspective bonne. Un membre du journal qui a fait sortir un numéro réussi attend le lendemain avec la même joie. L'organisation de la perspective proche doit avoir recours aux formes les plus variées. Il n'y a là rien de sorcier. Il suffit d'annoncer, par exemple, que dans deux semaines nous donnerons un match de foot avec l'équipe d'un autre établissement pour rehausser l'optimisme du sens de perspective de notre groupe.

Cela n'aura de valeurs évidentes que si notre intérêt pour la collectivité est réel, si vous voulez vraiment rendre la vie de demain plus joyeuse, si vous ne trompez pas la collectivité en lui indiquant des perspectives tentantes mais non réalisables.

Chaque petite joie proposée à la collectivité la rend plus forte et plus unie.

Parfois il faut se fixer une tâche pénible et pleine de valeurs. Parfois il faut proposer la simple joie enfantine, comme par exemple « la semaine prochaine il y aura de la glace comme dessert. »

Perspective moyenne.

La perspective moyenne, c'est le projet d'un événement collectif un peu éloigné. Ceci est tout à fait indispensable. Chaque adulte se réserve toujours des perspectives plus ou moins agréables : vacances, voyages, promotions. Les enfants, d'autant plus les enfants en difficultés de vie, ont besoin aussi de ces perspectives.

Il n'est pas nécessaire que ces événements soient nombreux ; Le défilé du premier mai, par exemple, n'aura d'utilité pédagogique que s'il est ressenti tout l'hiver, perçu dans chaque journée de travail.

Le jour anniversaire de l'établissement se classe aussi dans la perspective moyenne, ainsi que la kermesse, le carnaval de Cassel, la fête sportive, l'ouverture de nouveaux ateliers. Cette perspective, nous l'avons vu, n'a de sens que si elle est préparée longtemps à l'avance et si nous lui accordons une grande importance. Il faut faire en sorte que la préparation de ces événements que nous voulons solennels soit ressentie dans les causeries, les conversations et les échanges dans le groupe.

Il faut désigner, longtemps à l'avance, des comités de fête qui entraînent le plus possible de gars. Ces commissions tiendront des réunions et présenteront leur rapport à l'assemblée générale. Il serait bon d'étudier, conjointement, deux projets en amenant toute la collectivité à se prononcer pour l'un ou pour l'autre.

Perspective lointaine.

Bien que le séjour de nos jeunes au centre soit temporaire, la vie du centre, toujours plus riche et plus organisée, doit être proposée à la collectivité comme un but sérieux et heureux éclairant bien des aspects de la vie quotidienne.

Comme l'expérience nous le prouve, les enfants ne sont pas indifférents à l'avenir de l'établissement où ils vivent, à condition que cet établissement « tienne la route ».

La jeunesse.

Si les jeunes ont tendance à se révolter dans une explosion de désordre, c'est peut être parce qu'ils ont des raisons. Il n'est pas dit qu'ils rejettent pour autant toute morale.

Il semble que lorsqu'on essaie de comprendre plutôt que de juger, nous découvrons qu'ils recherchent peut être plus une morale dans laquelle ils se sentent investis. Il faudrait être aveugle pour ne pas constater qu'à la source de cette révolte il y a une immense générosité humaine.

Nous devons réfléchir à la façon dont nous pouvons aider les jeunes à assurer leur propre destin. Comment les préparer à affronter le « dehors » qui les attendra à leur sortie du centre et qui sera sûrement tout à la fois leur angoisse et leur richesse.

Nous, éducateurs, n'avons que l'expérience comme outil de travail car notre savoir est relatif en ce qui concerne la relation humaine et la relation d'aide. Nous ne faisons que débiter en ce domaine. C'est là tout le problème car les jeunes ont besoin de sécurité pour savoir ce qu'il faut faire ou ne pas faire. Mais ils cherchent aussi par eux-mêmes et quelquefois au dépend des éducateurs.

Il serait bon que le jeune cherche avec nous et pas forcément contre ou comme nous. Le jeune peut y parvenir dans la mesure où il sentira que nous ne prétendons pas l'annexer et que nous acceptons que sa conscience humaine soit reconnue comme autonome.

Qu'est ce qu'un jeune.

Pris comme adjectif, le mot jeune désigne une certaine attitude de la personnalité, une certaine souplesse, une capacité d'adaptation et un désir de comprendre ce qui n'a pas encore été compris. Cette attitude n'est pas forcément en liaison avec l'âge réel ; il y a des vieillards de vingt ans et des jeunes de quatre vingt ans.

La jeunesse est cette période de l'existence qui se situe entre le début de l'éclosion de l'adolescence et l'insertion du sujet dans le système complexe de la réalité sociale.

Ce sont donc des repères variables et il nous appartient à nous adultes, de nous situer par rapport à eux.

La jeunesse débute avec le tiraillement entre la revendication prédominante de l'autonomie et la nostalgie de la sécurité de l'enfance. Elle est aussi le conflit toujours renaissant entre ce que le monde extérieur propose et les aspirations propres.

Le jeune souffre de cette crise d'éclosion. Il est inévitable que son entourage proche en subisse les conséquences puisque chacun avait, jusque là, vécu dans un réseau de relations qui semblait apparemment bien établi.

La jeunesse se termine, peut-on dire, lorsque le jeune est parvenu à établir son insertion sociale de façon satisfaisante.

Les jeunes vous disent qu'ils ne sont plus jeunes lorsqu'ils sont « installés ». En effet, lorsqu'on s'installe, en principe, c'est pour moins bouger, ou ne plus bouger, ou bouger le plus tard possible.

C'est peut-être pour cela que la société caractérise aujourd'hui comme adultes pleinement intégrés ceux qui ont établi de manière quasi-définitive, une façon de vivre ensemble qui est vécue comme étant presque immuable.

L'état adulte serait, aux yeux des jeunes, le refus de la mouvance fondamentale qui est la leur et qui est, à la fois, leur richesse et leur fragilité.

Mais les temps changent. Jusqu'il y a cinquante ans environ, malgré les guerres, le jeune se préparait à entrer dans un monde relativement stable. Aujourd'hui, la civilisation elle-même se perçoit comme très instable, sans doute à un point qui confronte l'homme moderne aux mystères les plus inexorables de son destin. Ceci plus intensément que jamais peut-être dans l'histoire.

L'adolescent, par définition instable, se voit donc entrer dans un monde lui-même instable. Ce phénomène nouveau doit nous obliger à réfléchir au fondement même de la morale et à refuser d'être dupe de certaines illusions.

Dans un débat universitaire, un professeur de lettres de 65 ans, plein de bonnes intentions et d'amour de la jeunesse, s'adresse aux jeunes étudiants en leur demandant : « nous sommes prêts à vous aider mais dites nous ce que vous voulez. » Un jeune homme s'est levé en répondant que, précisément, toute la question des jeunes était qu'ils ne parvenaient pas à formuler de façon concrète leur désir dans l'avenir. Il terminait son intervention par : « Ce que nous demandons aux adultes c'est de respecter cette incertitude ». Or l'incertitude fondamentale ne caractérise-t-elle pas l'être humain.

La mission de l'éducateur spécialisé dans l'équipe éducative.

Il a été justement dit que la rééducation d'un enfant inadapté était l'affaire d'une équipe composée d'un psychiatre, d'un psychologue, d'une assistante sociale, d'éducateurs spécialisés, de rééducateurs du langage écrit, de rééducateurs de la psychomotricité, etc.

J'ai pensé qu'il était temps d'insister sur le fait que, dans le cadre de cette équipe, la mission propre de l'éducateur spécialisé est différente, bien que complémentaire de celle de ses coéquipiers. Ceux-là mêmes reconnaissent que leur travail serait, pour le moins incomplet (voire impossible), sans notre (dévouée !) collaboration.

L'éducateur spécialisé a donc, dans le cadre de l'équipe « médico-psychopédagogique » un rôle bien spécifique.

Il convient de remarquer que, depuis quelques années, l'éducateur spécialisé est passé du stade de « petit scout » à celui de « technicien de la relation », voilà l'éducateur spécialisé propulsé vers l'olympes d'ortho-pédo-psycho-socio-thérapeutique !

C'est manifestement un progrès. Il est bon de féliciter tous ceux qui ont travaillé à sortir la profession des vagues conceptions « originales-vocations plus ou moins artistiques » dans laquelle elle végétait.

Mais attention, cette conception nouvelle de notre profession n'est-elle pas entraînée d'aliéner ce qui est spécifique de notre qualité d'éducateur spécialisé à un rôle d'auxiliaire médical ou psychologique, et, se faisant, d'oublier l'essentiel ?

N'est-t-il pas urgent que la profession prenne conscience qu'elle se laisse engluier, doucement mais sûrement, par le « pathologisme. »

Ce n'est pas dire qu'il n'est pas de situations dans lesquelles nous agissons comme des auxiliaires médicaux ou psychologiques : Dès lors que nous participons à un diagnostic, par exemple, nous ne pouvons que travailler sous la responsabilité d'un médecin – cela va de soi. Mais ces situations ne représentent qu'un aspect de notre travail. Il y a les autres, tous les autres aspects, ne l'oublions pas.

Or tout se passe, actuellement, comme si ces autres aspects, ceux là essentiellement orthopédagogiques, étaient étouffés par l'emprise de ce « pathologisme » qui, au lieu de demeurer la doublure de notre fonction, tend à prendre la place de l'étoffe.

« La conception de notre métier devient ainsi unilatérale...quelquefois outrancière...souvent dévalorisante à l'égard de la vie...donc une insulte à la dignité humaine »

Ces mots sont ils trop forts ?

Ils n'ont pas été écrits par un l'éducateur Ils sont de Minkowski, l'un des plus grands psychiatres français. Il ne s'adresse pas à des éducateurs mais à ses collègues psychiatres. Car il parait que le pathologisme et le névrotisme tendent à devenir un abus chez les psychiatres eux-mêmes.

Minkowski poursuit « ah ! voyez-vous mes chers collègues, je crois qu'à force d'étendre le pathologisme, nous avons quelque peu, et même considérablement, perdu de vue l'humain tel qu'il est, avec ses ressources, avec ses naturelles faiblesses, avec sa vocation, mais aussi avec sa condition à travers laquelle il tente, de son mieux, et dans la mesure de ses moyens de réaliser, en peinant, sa destinée. »

La collectivité.

Nous pourrions aborder l'individu à l'échelon de la collectivité. Cette voix est souvent plus productive que l'action sur l'individu isolé.

Mais ne confondons pas, il ne s'agit pas de sociologisme ou de thérapie-groupe. Un gars ne peut pas s'enthousiasmer pour une thérapie-groupe, il ne s'enthousiasmera que pour une collectivité bien vivante dans laquelle il aura ses responsabilités, dans laquelle il sentira un courage indispensable. Une collectivité qui a des projets emballants et qui est emballante par elle-même grâce à son ambiance.

C'est pourquoi l'ambiance de la collectivité est la première chose à susciter et à créer petit à petit. Cette ambiance est faite de traditions, de mots d'ordre, d'un nouveau langage même où certains mots sont tabous et remplis d'un sens secret. Cette ambiance laisse une grande part au jeu, aux exploits...et surtout aux projets.

Cette collectivité infantile ou adolescente doit vivre avec des projets. Cela permet d'abord de ne plus se tourner vers le passé mais, au contraire, de s'orienter vers l'avenir.

Il a été dit que le véritable stimulant de la vie humaine est la joie du lendemain. A nous d'organiser cette joie, de l'exploiter. Cela est une partie essentielle de notre travail d'éducateur.

Il faut transformer les joies les plus simples en joies plus complexes. On peut, par exemple, partir d'un bon repas ou d'une séance de cirque que l'on exploitera bien avant l'événement, dont on vivra pendant des semaines. Nous nous attacherons à concevoir comme indispensable que la journée de demain paraisse avoir quelque chose de plus attrayant que la journée d'aujourd'hui pour chacun de nos gosses. Puis, petit à petit, les projets et les joies du lendemain deviendront collectifs et s'harmoniseront avec les projets et les joies de demain.

Dans tous les établissements, les éducateurs passent beaucoup de temps à organiser des clubs de volley, de jeux, des sorties, des travaux, des expositions. Mais, ce faisant, ils ne profitent pas ! Quel dommage.

Et bien, cela est vrai aussi pour nos gosses. Alors, pourquoi ne pas en profiter. Progressivement, on arrivera à faire se passionner les gars pour des motifs moins épicuriens. Les projets ne seront plus bâtis uniquement sur le principe de l'agréable mais aussi sur le principe de la fierté du groupe, sur celui de son organisation et le seul aspect du travail collectif deviendra un projet agréable.

Je vous assure, par expérience, que l'on arrive à faire vivre un groupe d'adolescents gros caractériels, pendant près de deux mois, avec l'annonce, bien faite, de l'arrivée d'une camionnette toute neuve.

Mais cela demeure trop souvent du ressort de l'administratif. C'est dommage parce que lorsqu'on a pris la précaution de choisir la voiture en exposant des dépliant publicitaires, lorsqu'on a discuté ensemble du refroidissement par air et des inconvénients des pneus X sur une route pavée. Lorsque la voiture arrive, tout le monde est rassemblé et attend, non plus la voiture, mais notre voiture que l'on va tous entretenir. Au poil...

L'exemple de la voiture est bien limitatif. Mais il en est de même pour tous les travaux quotidiens, même rebutants, que l'on peut transformer en joie du lendemain, à condition de faire participer les gars à l'organisation de ces travaux que l'on peut transformer en exploits. Ceci est aussi valable pour tout acte quotidien.

C'est en ce sens que la vie en collectivité devient emplie de joie, de vraie joie. Une joie qui n'est pas celle de la distraction simple et de la satisfaction immédiate. Mais la joie née des efforts, du travail de chacun et des succès collectifs du lendemain.

Les projets, je l'ai dit plus haut, devraient être exploités par l'éducateur. Mais il faut aller plus loin, car en ce domaine, il nous sera difficile de jouer la comédie.

Tout cela n'aura de valeur que si votre intérêt pour la collectivité est réel, que si nous nous sentons, nous aussi, membre de la collectivité, si nous voulons vraiment rendre la vie de demain plus joyeuse.

S'il faut vous convaincre, de façon plus scientifique, de la nécessité de l'ambiance dans l'éducation, parlons de ces fameuses des habitudes à partir de vos fameuses tâches quotidiennes. Nous allons leur donner de bonnes habitudes ! Habitudes de se laver correctement, de manger proprement, de parler poliment. Il serait trop simple et à la fois inefficace de ne constituer que des réflexes conditionnés. Notre devoir est d'ouvrir nos jeunes vers à la vie sociale.

Or, il est scientifiquement prouvé que les habitudes en elles-mêmes meurent, brusquement ou par extinction lente, si les forces qui les soutenaient disparaissent. Il est constaté scientifiquement que les habitudes se succèdent et ne se remplacent que par leur fréquence et leur répétition. Les habitudes de l'enfance disparaissent à un certain âge alors que leur fréquence et leur répétition (sur lesquelles comptent bon nombre d'entre nous, hélas !) auraient dû être indestructibles.

Beaucoup d'habitudes malgré d'innombrables répétitions, ne s'accompagnent jamais de tendance à la répétition des actes.

Les grands savants psychologues contemporains sont d'accord sur ce point : Les aptitudes qui se développent dans les habitudes ne s'actualisent que si une disposition spéciale, un motif intervient. L'apprentissage d'une habitude n'a aucun caractère dynamique. Il faut donc l'intervention d'un facteur spécial d'activation qui naîtra des motifs qu'on peut avoir à réaliser l'acte.

Il ne faut pas confondre répétitions et habitudes ; Les habitudes ont avant tout un fondement affectif et c'est lui seul qui peut assurer leur aspect durable. Il faut éveiller l'intérêt, l'adhésion, organiser un milieu clarifié propice à la formation d'habitudes vraies.

Nous pensons que ce motif spécial, ce milieu clarifié peut être tout simplement la réminiscence de l'ambiance dans laquelle on a vécu heureux pendant quelques années. Raison de plus pour travailler cette fameuse ambiance, ce style général de la collectivité.

Ce style, cette ambiance peuvent prendre différentes formes en fonction de la destination et de la spécialisation de l'établissement ; L'ambiance d'un centre pour fillettes débiles mentales d'âge scolaire aura naturellement peu de points communs avec celui d'un foyer de semi-liberté pour jeunes hommes délinquants de 18 à 21 ans.

Il faut alors partir de la psychologie de l'âge et des aptitudes de nos pensionnaires, l'étudier simplement, non seulement en fonction de ce qu'ils sont lorsqu'ils arrivent dans l'établissement, mais aussi en fonction de ce qu'ils ont été et de ce qu'ils seront. Cette étude est indispensable sous peine de gros contre-sens.

C'est cela la psychologie. Ensuite, il faut que l'équipe d'éducateurs se mette en situation, c'est-à-dire, essaie de s'identifier aux gosses. Il faut aussi que cette équipe fasse travailler son imagination.

Nos écoles nous parlent de toutes sortes de psychologies : celle de l'enfant de 6 ans, celle de l'adolescent, celle du retardé et celle de l'instable psychomoteur. Lorsque nous organisons notre équipe, nous n'en tenons pas compte ! Il arrive que nous en tenions compte sur le plan individuel mais rarement sur le plan collectif. Avouons que cela est dommage et recherchons les raisons de cette attitude.

La première raison me paraît être celle-ci : Je pense que l'éducateur est trop souvent préoccupé par le devoir qu'il se fait (ou que lui impose la direction) d'avoir un groupe aseptique. J'appelle groupe aseptique celui où le carrelage est toujours nickel, le lit toujours au carré, les albums de Tintin toujours bien rangés, où les jouets existent mais sont esthétiquement bien alignés sur des étagères trop hautes pour les gosses. Le groupe où passe hebdomadairement et à l'improviste le directeur qui laisse trainer son doigt sur les moulures et les contemple avec un sourire amer chargé de reproches.

Tel groupe est évidemment aseptique dans le matériel et les locaux, mais il l'est aussi de toute possibilité d'ambiance et souvent d'affectivité.

Il faudrait tout de même que ces éducateurs et ces directeurs comprennent que l'ambiance est un facteur nécessaire à la rééducation. Qu'elle appelle à la vie des enfants dans un certain but, un certain désordre et quelques carreaux cassés de temps en temps.

La deuxième raison à cette discordance entre votre connaissance supposée de la psychologie de l'enfant et l'organisation de l'ambiance de votre groupe, pourrait s'expliquer dans le fait qu'un groupe d'enfants bien vivants est plus fatigant qu'un groupe de petits soldats de plomb.

Enfin, une troisième raison très fréquente est celle-ci : les éducateurs donnent souvent l'impression de croire vraiment au pouvoir de leur action isolée. Ils sont éducateurs et les gosses se rééduqueront par leur action sur chacun des membres du groupe.

L'éducateur s'oppose en fait au développement de la vie sociale de son groupe. Il y a de nombreuses raisons à cette fâcheuse attitude :

- Dans la vie, le gosse sera seul et devra s'en tirer par lui-même donc il faut qu'il apprenne à vivre isolé et courageusement.
- Si je permets la vie sociale, les plus inactifs suivront le groupe comme des petits chiens, ne feront rien et se contenteront de s'appuyer sur l'aide que les camarades consentiraient à leur apporter, et même plus, s'offriraient à leur apporter.
- Cette vie sociale ôte tout pouvoir despotique et il est vrai que le pouvoir démocratique demande plus d'efforts de la part de l'éducateur qui doit tenir compte de tendances du groupe alors qu'il est plus simple de ne s'intéresser qu'aux tendances des individus.

Mais il faut se rendre compte que la véritable raison tient à l'éducateur lui-même qui, en tant qu'individu ortho-psycho-pédo-thérapeute, veut à lui seul constituer le milieu dont l'enfant a besoin pour se rééduquer.

Si l'éducateur craint de voir filer son autorité, c'est parce qu'il a tendance à s'opposer aux tentatives des jeunes inadaptés pour qu'il constitue un milieu dont il ne serait pas le principal et unique élément. L'éducateur commet une grosse erreur en voulant être tout pour chacun des pensionnaires.

Cette attitude s'explique : L'éducateur lui-même, par ordre chronologique, était hier encore un élève. Subitement il devient maître. Il devient soumettant en présence de soumis ; commandant à des obéissants, parlant à des écoutants. Alors qu'il a toujours dû être soumis, commandé et qu'il a dû écouter

C'est pourquoi il a beaucoup de mal, ayant été longtemps frustré, à résister au plaisir de cette compensation.

Et puis, lorsqu'il accepte de laisser les enfants former leur société, il a la vague impression d'abdiquer. Comment peut-il être à la fois le maître et n'être pas le maître ? Il ne le peut puisqu'il est, par autorité, le metteur en scène, le régisseur, l'acteur principal et dans une certaine mesure, l'auteur de la pièce.

Combien de fois entend-on s'écrier ces éducateurs, lorsqu'on leur suggère d'aider à organiser dans leur groupe la société enfantine : « Mais alors, que vais-je avoir à faire ? » Par contre si, avec des trémolos dans la voix, on les met au centre du problème, on en fait les uniques ouvriers de la rééducation, alors ils seront convaincus que les gosses se réadaptent par leur action.

Pour moi, rien n'est plus faux. Je ne peux pas compter uniquement sur l'action isolée d'un éducateur isolé sur un gosse isolé. Je dois pouvoir compter aussi sur l'action d'une collectivité d'éducateurs sur une collectivité enfantine.

Je m'aperçois d'ailleurs de l'inverse en constatant tous les jours l'action de la collectivité enfantine sur la collectivité des éducateurs. C'est en ce sens que, dans une certaine mesure, c'est la collectivité entière qui est l'éducateur de l'individu.

Alors, alors seulement, un grand pas sera fait vers cette ambiance éducative que nous avons pu démontrer comme capitale et comme étant indispensable à l'unité de la vie d'un établissement. Unité de vie centrée sur une collectivité dont l'ambiance est passionnante et joyeuse.

Ambiance dont vous pourrez constater la réalité en observant la façon d'accueillir un nouveau, la prise en charge des jeunes par les anciens (prise en charge qui réclame certains sacrifices personnels de l'ancien.)

Ou bien, si vous êtes réveillé le jour de votre repos hebdomadaire (alors que vous auriez aimé dormir encore un peu) par des chants joyeux et j'insiste sur le fait qu'ils sont spontanés.

Le sujet qui nous intéresse aujourd'hui est loin d'être traité. En conclusion, je pense que l'on peut formuler une loi de pédagogie pratique.

La qualité de la rééducation est directement proportionnelle à la qualité de l'organisation d'un établissement, à la qualité de liaisons qui s'y opèrent et à la qualité de l'ambiance qui y règne.

Cette ambiance, nous l'avons vu, c'est l'éducation qui la fait vivre. Mais il faut être plus précis et affirmer que c'est aussi l'équipe d'éducateurs qui la fait vivre. S'il n'y a pas ambiance dans l'équipe éducative, il ne peut avoir ambiance dans l'établissement.

Il faut donc s'arrêter aussi sur l'unité de vie dans l'équipe éducative. Une unité de vie est fondée, nous l'avons vu, sur l'unité de conception du métier qui s'est créée peu à peu grâce à la participation active de l'ensemble des membres de l'équipe, conception, style de l'établissement auxquels on adhère pleinement et librement. C'est cela l'ordre : un ordre adulte qui implique que l'on a choisi un chef à qui l'on a choisi de lui obéir. Un ordre qui ne tolère pas l'hypocrisie et qui permet, qui oblige à rendre immédiatement à son propriétaire tout reproche et toute rancœur. Même si ce propriétaire est immédiatement supérieur.

Voyez-vous, pour moi, l'anarchie ce n'est pas de faire un reproche à un responsable, c'est rester sous ses ordres quand on a pleinement confiance en lui. Vous savez comme moi que l'ambiance de vos établissements est emprisonnée régulièrement par toutes sortes d'allusions, de ragots divers, de soupçons et de reproches et de vengeance...

Pour libérer cette ambiance de ces réactions parasites, il faut décider une fois pour toutes, ensemble si possible, sinon à deux ou trois, de former un noyau solide dont la première règle sera d'apaiser et clarifier ces rumeurs. Tout comme le médecin qui applique de l'alcool sur la plaie, l'alcool brûle mais il tue le microbe et arrête l'infection.

Sur ce fondement, le noyau de l'équipe deviendra compact et sûr. Peu à peu, quelques membres de l'unité viendront graviter et s'unir à lui.

Croyez-moi, si vous faites semblant d'accepter l'autorité de vos supérieurs alors qu'en fait vous la refusez le poing serré, si après avoir essayé de leur dire ce que vous pensez et qu'ils vous ont rejeté. Si vous avez la ferme conviction, en toute vérité et en toute conscience, de demeurer par devoir là où vous êtes. Si vous vous dites que vous restez uniquement pour les gosses (avec, en arrière-pensée, un petit chatouillement de sensiblerie qui vous fait penser : « ah ! Si je n'étais pas là ! »). Alors ne demeurez pas ! Partez ailleurs car ce comportement prouvera que n'avez alors rien à faire dans le métier. Ne craignez pas pour les gosses, ils s'en tireront très bien sans vous. Quant à vous, puisque vous êtes un bon éducateur, vous ne tarderez pas à trouver un établissement dans lequel l'équipe éducative est soudée par une véritable amitié et à laquelle vous pourrez vous intégrer. Alors, votre rentabilité éducative se multipliera (et il est de votre devoir de multiplier votre rentabilité éducative).

Ceci est peut-être dur, tant mieux ! Car vous n'empoisonnerez plus votre ex-passion, vous ne vous empoisonnerez plus vous-même et vous allez travailler plus efficacement.

Nous avons besoin d'équipes d'éducateurs adultes, nettes, franches et optimistes. Une équipe d'éducateurs consciente que son vrai travail est de vivre bien et de toujours vivre mieux. Une équipe d'éducateurs dont l'unité de vie est basée sur le dynamisme moral permanent.

Eduquer c'est soumettre l'enfant de façon constante à votre influence éducative. Influence qui ne se fait pas sentir seulement aux instants où nous avons la volonté d'accomplir un acte éducatif.

Il existe une éducation inconsciente qui ne cesse jamais. Nous nous apercevons que nous n'éduquons pas seulement lorsque nous accomplissons un acte éducatif volontaire, lorsque nous avons l'intention d'éduquer, lorsque nous exerçons notre métier. Nous éduquons surtout par le fait même de notre vie. Nous éduquons plus involontairement que volontairement.

L'éducateur éduque plus par ce qu'il est que par ce qu'il dit ou ce qu'il enseigne.

Dans notre vie morale nous avançons et nous régressons régulièrement. Eh bien, nous savons par expérience et par foi aussi, que nous ne sommes rentables vis-à-vis d'un individu que lorsque nous sommes en période ascendante. Voilà qui est à la fois magnifique et terrible.

Cette révélation est valable sur le plan de l'individu mais on oublie aussi qu'elle est peut être plus valable encore sur le plan de la collectivité. Si la tendance de l'équipe d'éducateurs, formée de chacun des membres de l'équipe est ascendante, l'efficacité et la joie éclatent alors dans la collectivité des gosses.

Si, au contraire, la force des éducateurs est descendante, l'ambiance de l'unité et le bien-être des individus en pâtiront.

La pédagogie pratique c'est d'abord être conscient de cela.



Qu'est-ce que l'éducateur spécialisé de l'enfance inadaptée.

Une première définition

Voici la définition des accords collectifs de travail « L'éducateur spécialisé est celui qui s'occupe des enfants inadaptés en dehors du temps de classe et d'activité. ».

Cette définition a le mérite de bien cadrer le travail de l'éducateur spécialisé.. Mais elle n'aborde pas les moyens qu'il utilise, ni le but qu'il poursuit. De plus, elle n'est pas applicable au secteur d'action en milieu normal (prévention, postcure.etc.), secteur qui prend de plus en plus d'importance. C'est une définition peu élogieuse qui fait de l'éducateur un surveillant.

L'éducateur est un ortho-psycho-pédagogue

Ortho : redresser ; psycho : le psychisme : psychopédagogue : par les moyens psychopédagogiques ; On Aurait aussi pu dire : ortho-pédo-psycho-pédago-thérapeute. Cette définition a le mérite d'être plus élogieuse et d'impressionner les pouvoirs publics. Mais elle situe l'éducateur dans l'olympes scientifique.

La troisième définition est celle de Vitry

L'éducateur spécialisé est un technicien de la relation humaine qui contribue, en collaboration constante avec les autres techniciens du service ou de l'établissement, à l'épanouissement de la personnalité et à la normalisation des rapports sociaux des jeunes qui lui sont confiés, en vue de leur réinsertion sociale. Ceci en utilisant la relation individuelle et les interrelations de groupe à travers les aléas de la vie quotidienne diversement dirigés ou spontanés.

Cette définition à le mérite de :

- Poser l'éducateur comme un collaborateur des psychiatres, des psychologues, des assistantes sociales. Collaborateur qui n'est pas en-dessous mais à côté d'eux.
- Définir ses buts : ré-insertion sociale.
- Définir ses moyens: épanouissement, normalisation en utilisant la relation individuelle et l'interrelation de groupe.
- Situer son cadre d'action : à travers les actes de la vie quotidienne et des diverses activités spontanées ou dirigées.

Mais cette définition est assez dangereuse. L'éducateur n'est pas un technicien et il ne faut pas qu'il soit un technicien. Pour un technicien, la méthode est plus importante que l'individu.

Le technicien cultive la capacité et l'efficacité dans un instant donné sans appréhender la vie comme un tout. Il redoute l'imprévu et établit, pour sa propre sauvegarde, des zones de protection psychologiques sous formes de systèmes et de techniques.

Le technicien est menacé dans son comportement et dans ses actions. Il recule devant tout appel qui le dérange et auquel il ne peut pas répondre par un automatisme.

Il agit intellectuellement : l'intellect étant la pensée fonctionnant indépendamment de l'émotion. Il développe partiellement sa personnalité.

Il n'utilise pas une image symétrique de l'homme. Le technicien se représente lui-même d'après son savoir et limite les autres à ce qu'il a acquis et connu clairement. Le comportement de l'homme complet échappe toujours à ses formulations. Comme il échappe lui-même à ses propres conceptions.

Le technicien a tendance à cultiver les moyens pour l'amour de sa propre perfection et non comme un moyen seulement. On en arrive à une supériorité des moyens sur la fin et à l'effondrement de tous desseins assumés et de toute efficacité réelle. A ses yeux, les moyens sont plus importants que la fin, il en arrive à perdre de vue la fin.

L'œuvre du technicien se rapporte à l'individualité matérielle ou à ce qui n'est pas spécifiquement humain dans l'homme.

Est-ce à dire qu'il doit repousser toute technique ? Certes non ! Mais les techniques ne valent que par l'homme qui les applique. Il faut considérer les techniques comme des conditions nécessaires à l'exercice de notre profession, mais elles ne sont pas suffisantes. Il faut avant tout que l'éducateur soit un homme ou une femme vraiment adulte ayant acquis des techniques qui seront autant d'outils dont le maniement peut être efficace ou dangereux selon les êtres qui les manient.

La technique chimique par exemple peut produire antibiotiques qui sauvent, des parfums qui adoucissent ou des poisons qui tuent.

Par delà les techniques, l'éducateur reste celui qui met en œuvre tout son être profond. Ce qu'il y a de merveilleux dans ce travail aussi profondément humain et difficile, c'est qu'il échappe aux techniques les plus rationnelles et les plus précises. Ce travail ne se mesure pas puisqu'il se passe dans une zone que nous ne pouvons pas atteindre aisément et qui renferme le meilleur et le pire de nous-mêmes.

Donc l'éducateur n'est pas un technicien. Mais qui est-il alors. Je vous propose le mot de praticien.

Un praticien engagé par son être tout entier qui utilise des techniques. Nous nous penchons d'abord sur les techniques d'attention avant d'aborder les techniques de relation. Une bonne partie de la pédagogie pratique est orientée vers l'ouverture de votre attention à partir de faits courants de

la vie d'un établissement. Attention vers les méthodes, vers les individus, vers les circonstances et vers soi-même.

Ayant ouvert vos capacités d'attention à tout ce qui vous entoure dans le temps et dans l'espace, vous serez déjà très utile dans les établissements. Puis, preuve de votre utilité, de votre stabilité, vous pouvez, sans crainte, acquérir des techniques de relation.

La vie de groupe.

Interférences affectives entre le jeune et son groupe.

Avant de passer en revue certains aspects de la place et des possibilités de la vie des enfants placés en internat, il faudra, pour situer nos réflexions, consacrer un instant à la signification de la rééducation en internat.

Pour ce faire je voudrais attirer votre attention sur une différence, un peu schématisée peut être, entre l'internat qui comprend les exigences de notre temps, et l'internat qui évite d'y réfléchir.

Il n'y a pas si longtemps, l'internat pouvait être considéré comme un lieu de rassemblement pour tous les enfants qui gênaient, d'une façon ou d'une autre, le bon fonctionnement d'une société plutôt stable. Pendant leur séjour dans l'établissement, ils devaient pour ainsi dire, gagner l'honneur de revenir dans la société dans laquelle leurs parents s'étaient montrés indignes.

Dans ces conditions, l'éducateur disposait d'un modèle très précis d'après lequel il devait façonner l'enfant. Ce modèle connaissait et acceptait son rang social, ses devoirs civiques, se conformait à un code moral et social universellement reconnu, sinon pratiqué, respecté, sinon dans le fond, toujours dans la forme.

À présent, nous ne sommes plus tellement sûrs que ce soit l'enfant qui doive mériter, par son comportement, de retourner dans ce monde, qui après tout, lui a rendu la vie impossible. Nous sommes encore moins sûrs que notre idéal d'éducateurs soit d'obtenir que les enfants se conforment à la morale et à la société moderne qui ne se soucient d'ailleurs même plus – et c'est peut-être tant mieux – de sauvegarder une façade respectable et quelquefois hypocrite.

Préparer l'enfant à la confrontation avec la société a pris un autre sens. C'est au contact de cette société que nous sommes obligés actuellement de chercher, avec les enfants, à guérir et à développer leur personnalité pour les amener à une adaptation personnelle et résistante à la vie en communauté.

On peut dire qu'avant tel ou tel aspect de la future adaptation sociale de l'enfant, c'est la formation de toute sa personnalité, sur la base d'une vie affective saine ou assumée, qui doit se situer au premier plan de nos préoccupations d'éducateurs.

Il faudrait tout de même réaliser qu'une formation scolaire ou professionnelle réussie constitue un atout précieux pour l'avenir de l'enfant. Mais aussi, et surtout, que le jeune ne peut pas s'en servir s'il n'a pas appris à s'arranger avec les problèmes essentiels de la vie. Ces problèmes sont d'ordres émotionnels et affectifs.

Quel est en effet le gros problème avec lequel nos jeunes ont à débattre quelque soit leur caractère ou leur pathologie. N'est-ce pas celui des difficultés dans les relations ?

Ils doivent d'abord, et l'éducateur l'oublie trop souvent, se situer face à eux-mêmes. Ils arrivent si difficilement, non pas à dominer, mais plutôt à jouer avec leurs instincts ou leur impulsions sans se laisser dominer par eux et sans que des refoulements et d'autres fixations défensives n'en résultent.

Ils ont ensuite à se débattre dans la relation à autrui, faussée si souvent par des expériences de parents déséquilibrés, insuffisamment mûrs eux-mêmes.

Face à ces obstacles, la mission de l'établissement de rééducation est d'offrir à l'enfant, par le caractère du milieu de vie où nous le plaçons, la possibilité d'expérimenter de nouvelles relations et ce, sur tous les plans. Ce milieu de vie est le groupe conditionné, guidé par l'adulte où l'enfant réapprend réellement à entrer en relation.

Faire partie d'un groupe, quel qu'il soit, veut dire risquer de ressentir, de participer et de provoquer des émotions de toutes sortes. Notre participation à nous adultes, à de nombreux groupes, se fait surtout sur des motifs rationnels. Mais les émotions peuvent surgir à tout moment.

Lorsque nous participons à un groupe de discussion, nous désirons d'abord qu'il soit sympathique. Il se peut que le sujet, à certains moments, ne nous passionne pas. Nous ressentons alors de l'ennui ou des émotions plus désagréables encore. Mais il se peut aussi qu'une fois la discussion enclenchée, nous tenions tout de même à nous extérioriser, à communiquer avec les autres, à nous faire comprendre, à combattre peut-être. Lorsque nous avons quelque chose à annoncer et que nous n'arrivons pas à prendre la parole, nous ressentons de grandes frustrations. Nous nous sentons alors impliqués sans pouvoir nous exprimer.

Si nous voulons vraiment comprendre ce qui se passe dans un groupe, il est indispensable que nous ayons expérimenté et analysé très consciencieusement ce que représente émotionnellement l'action de faire partie d'un groupe.

Tout l'enseignement de la méthode devrait être basé sur cette exigence personnelle.

Revenons au groupe d'enfants inadaptés.

Leur participation à la vie de groupe n'est pratiquement jamais rationnelle. Ils ont été forcés d'entrer dans le groupe. Il s'agit alors le plus souvent pour eux de situations émotionnelles violentes.

Lorsqu'ils arrivent dans le groupe, ces jeunes se sentent rejetés, trahis ou mal aimés ou méchants, coupables ou vicieux, etc.

L'établissement représente l'inconnu donc la menace. Le meilleur accueil comme le plus

beau matériel ne changent pas grand-chose à cette sensation, qu'elle soit consciente ou inconsciente.

Mais le groupe peut toutefois répondre à des besoins essentiels de l'enfant :

- Le besoin de faire partie d'un moyen social.
- Le besoin d'être accepté, estimé, admiré et protégé.
- Le besoin de communiquer et de s'extérioriser en présence des autres.
- Le besoin de participer à des activités et des émotions communes.

Voilà autant de possibilités d'accrochages offerts par le groupe à condition de bien les utiliser.

Pour que l'enfant se sente intégré dans le groupe, il faut d'abord que vous lui démontriez qu'il vaut la peine de faire partie de ce groupe. Etant donné l'état émotionnel dans lequel le jeune arrive (même le plus endurci ou le plus indifférent), nous ne pourrons pas lui demander de la bonne volonté ou de l'enthousiasme ou de l'optimisme ou de la confiance.

Le jeune doit voir d'abord et recevoir ensuite. Il a d'abord besoin de comprendre que notre bonne volonté et notre affection ne sont pas fonction de son comportement. Puis, ceci fait et surtout ressenti, il pourra s'installer dans une dynamique d'évolution.

Les membres d'un groupe de jeunes inadaptés ne sont pas choisis librement pour atteindre un but précis ou pour le plaisir d'être ensemble. Ce sont là pourtant les deux notions sur lesquelles, d'ordinaire, les groupes se forment.

Les éducateurs doivent, au contraire, construire des groupements forcés. Nous avons à anticiper, prolonger et remplacer, plus ou moins, la vie familiale en faisant vivre un nombre d'enfants rassemblés dans le même cadre matériel et administratif : un peu comme des naufragés sur une île déserte.

Tout en éprouvant les besoins cités plus hauts, l'enfant se hasarde cependant vers les autres. Il lui faut, pour cela, du courage. Parfois les enfants sont prêts à tout pour appartenir à un groupe.

Des relations plus ou moins constantes s'établissent, l'enfant est plus ou moins indifférent aux autres. L'éducateur est alors témoin de la naissance d'un groupe..

Si la résistance de l'enfant au groupe ou la peur de la collectivité pèsent plus lourd qu'une attitude protectrice et encourageante. Il s'agit alors de régression... Et nul ne peut s'éduquer dans cette atmosphère.

Ceci étant entendu, il faut surtout détailler les modalités de relations spontanées entre les enfants d'un groupe, relations nées de leurs propres dispositions émotionnelles qui peuvent être aussi provoquées par l'émotion inhérente à la vie d'un groupe ou par l'intervention de l'éducateur.

Il existe de nombreuses façons de définir l'éducation et même la thérapie.

Afin de pouvoir les exploiter, il nous faut laisser de côté la morale de l'éducateur classique. Nous faisons fausse route si nous avons devant les yeux le but final à atteindre ou l'idéal collectif : par exemple, celui d'un groupe où règne une camaraderie à toute épreuve, où chacun porte toutes les responsabilités, où le comportement souhaité par l'éducateur domine.

Mieux nous comprenons le groupe, mieux nous arrivons à nous en servir comme moyen et non comme but.

L'enfant placé arrive à détester le camarade favori. Il est aussi capable d'être attiré par l'enfant qu'il hait le plus. Parfois il réalise avec étonnement son ambivalence.

Il peut aimer l'éducatrice qui prend soin de lui plus que sa mère ne le fait. Mais il hait aussi cette même éducatrice parce que c'est sa mère qui devrait prendre soin de lui.

L'enfant sera vraiment reconnu lorsqu'il aura appris à vivre avec ses sentiments ambivalents. Nulle part il pourra mieux apprendre cela que dans un groupe. A condition que l'éducateur crée un climat de paix à tout prix.

Ce n'est plus dire aux enfants : « Aidez-vous les uns les autres. » mais : « Bien-sûr c'est difficile de bien s'entendre, de bien s'aimer, de s'entraider, de ne pas être jaloux. Les adultes eux-mêmes n'y arrivent pas toujours ! Mais ensemble, nous pouvons essayer d'apprendre à trouver l'équilibre autour de ces sentiments contradictoires qui nous animent. » S. Lavon

On peut s'attendre à ce que le groupe se maintienne dans un état d'équilibre et de quiétude permanent. Cela n'est même pas souhaitable. Il faut des conflits et des lutes. Un groupe sain est celui où il est possible de rétablir un équilibre émotionnel. Un groupe malade est celui où les conflits sont permanents tandis que l'équilibre ne s'établit que très rarement et ne dure pas. L'enfant découvrira le fait étonnant que le conflit et l'hostilité ne doivent pas durer.

Vous voyez ici un élément de déconditionnement important : L'enfant revit effectivement dans le groupe les conflits auxquels il était habitué ou bien il les provoque. Mais il découvre qu'ils peuvent avoir une autre issue.

Il faut pour cela tenir compte de la réalité dans le groupe, celle de l'ambivalence et du conflit. Notre mission d'éducateur est d'apprendre aux enfants à affronter cette réalité.

Nous savons que l'enfant qui entre chez nous ne se défait pas de son passé comme d'un vêtement sale et usé. Nous savons que beaucoup de ses comportements, soit disant négatifs, sont la

conséquence directe des ressentiments de l'enfant placé, de ses relations familiales et de son placement même.

C'est pourquoi lorsque le groupe fonctionne mal, il est recommandé de commencer par reconnaître explicitement les émotions qui touchent à la base même de l'existence du groupe. Dire aux enfants : « Nous savons tous que vous n'êtes pas venus pour votre plaisir. Nous savons que vous avez des sentiments très désagréables de votre passé. Mais nous avons aussi que ces sentiments désagréables provoquent des crises et des explosions. Que pouvons-nous faire ensemble pour vous aider à les dominer ? »

Noël, par exemple est une fête que nous nous efforçons, à juste titre, de rendre brillante mais, par là même, nous accentuons la situation équivoque d'enfants séparés de leur foyer. L'ambivalence de l'enfant refait surface à ce moment-là. Plus la fête est réussie, plus ils se sentent insatisfaits et malheureux.

Combien il est important alors de reconnaître explicitement que cette période de fin d'année est doublement difficile pour l'enfant et combien il est important de tenir compte de cette difficulté.

Les jeunes enfants nous expriment souvent leurs sentiments troublés concernant leurs parents et leur passé : remarque sur la mort d'un des parents, sur la maladie, sur le suicide manqué, sur des liaisons confuses ou sur leur deuxième ou troisième père.

Pensant au climat de calme que nous préférons pour nous-mêmes, nous avons tendance à ignorer ces remarques ou bien nous essayons de distraire l'enfant. N'est-ce pas comme si nous leur disions d'oublier ce qu'ils ne peuvent pas oublier ? N'est-ce donc pas les laisser seuls aux prises avec des angoisses qui – les rêves des enfants en témoignent – prennent parfois des proportions effrayantes ?

N'est-il pas possible plutôt de reconnaître le problème tout en assurant à l'enfant toute la sécurité que nous pouvons lui offrir ? Ceci en évitant la fuite de son ressenti, en prenant en compte sa réalité !

Créer un climat thérapeutique, c'est reconnaître franchement que l'enfant est dans le groupe parce qu'il a des problèmes et que les camarades qui l'entourent en ont aussi. Le jeune n'est pas là parce qu'il a volé mais parce que l'on pense que ce mode de traitement pourrait lui être utile.

Tant que l'enfant croit qu'il est là pour être puni, et ce sentiment n'est pas rare, aucun vrai travail n'est possible.

Il est important de signaler ici que nous ne pouvons pas pour autant passer sous silence les symptômes qui témoignent des difficultés de l'enfant. Mais nous ne devons pas faire de la répression de symptômes.

Les enfants savent qu'ils ont des problèmes et qu'ils sont là pour apprendre à vivre avec ou malgré ces problèmes. L'obligation de cet apprentissage présente pour tous des aspects communs.

Ceci est la seule façon d'échapper au système des mesures uniformes et de rendre possibles et acceptables toutes les exceptions et dérogations des règles en faveur du bien-être individuel de chaque enfant.

Les aspects communs de problèmes pourront être traités dans le groupe à l'occasion d'entretiens spontanés ou organisés. L'ambivalence à l'égard des parents ou la question des normes peuvent faire partie de ces problèmes communs.

Ils se reconnaissent tous face à la solitude. Lorsque l'on parle de morale sexuelle, de savoir-faire dans la relation avec autrui ou de sentiments de culpabilité ou de loyauté, ils se reconnaissent aussi.

Même si l'enfant ne parle pas de son problème dans le groupe, nous arrivons quand même à ce que les enfants comprennent pourquoi ils sont chez nous. Une fraternité vécue explicitement et une acceptation mutuelle, je m'empresse de le souligner, n'excluent pas la lutte et les conflits ni l'ambivalence.

Nous ne pensons donc pas empêcher que chaque enfant s'aperçoive du symptôme de l'autre, symptôme gênant. Notre but doit être d'apprendre aux enfants à ne pas avoir peur des symptômes des autres. Ainsi nous aurons moins l'impression de courir le danger de sacrifier le groupe à un seul individu et de faire du chantage au projet d'une tolérance individuelle.

Méthodes et techniques de groupe en rééducation.

Une technique de groupe est un ensemble de procédés, définis et transmissibles, consistant en une certaine façon de faire fonctionner un groupe en vue d'un certain résultat souhaité.

Par exemple, en rééducation, le résultat souhaité est de modifier des attitudes ou des comportements d'enfants ou d'adolescents inadaptés.

Ces techniques de groupe sont pratiquées dans certains établissements de rééducation. Elles sont très peu pratiquées dans nos établissements du nord. L'attirance de quelques-uns n'a d'égal que la méfiance de la majorité des autres. On espère un enrichissement de l'éducateur mais on redoute par ailleurs un technicisme qui réduirait la richesse de la vie d'un groupe à quelques formules.

Le dénominateur commun de ces deux points de vue nous paraît être une méconnaissance assez grave de cette question. Méconnaissance bien naturelle puisqu'il s'agit de techniques relativement nouvelles (dix ans environ).

Puisque notre fonction se définit comme praticien des relations humaines, nous nous devons, après avoir étudié la relation individuelle, d'étudier la relation de groupe.

Par exemple étudier, ici et maintenant, une technique de groupe exigerait, si les conditions le permettaient évidemment, trois éléments :

- Un exercice par petits groupes.
- Un échange sur cette expérience vécue.
- Un exposé théorique suivi de discussions.

Les réflexions qui vont suivre ne vous donneront donc qu'une information assez superficielle et limitée. Nous allons pourtant essayer, en se servant de la pratique actuelle de certains éducateurs, de déterminer l'apport possible de la psychologie de groupe afin d'entrevoir ensuite les possibilités d'application de certaines méthodes et techniques de groupe.

Le groupe en rééducation.

Un groupe en rééducation est un ensemble de jeunes réunis de façon plus ou moins spontanée ou organisée, caractérisé par le fait de vivre en commun à certains moments, en fonction de certains buts, sous la conduite plus ou moins imposée d'un ou de plusieurs éducateurs.

Cette définition est à la fois globale et restrictive.

Globale, car le terme rééducation recouvre une gamme très large de secteurs de l'enfance inadaptée : prévention en milieu ouvert, rééducation en externat ou internat, observation, semi-liberté, accueil...

Restrictive si l'on tient compte que tout individu est membre de plusieurs groupes. Par exemple, dans le centre, le jeune appartient à la fois à un groupe de vie, à une classe ou en atelier, à un groupe de loisirs, à un groupe spontané de quelques copains. Il est aussi membre plus vaste du groupe-établissement.

Il peut aussi avoir une famille et des amis qui sont en relation avec lui ; il appartient aussi à un certain groupe social et vit dans un certain quartier.

L'évolution de la notion de groupe a été très liée aux idées sur l'internat. Mal nécessaire et moyen de contrainte d'abord, le groupe a été envisagé ensuite comme un bon moyen de socialisation. Dans une ambiance amicale et dynamique, on s'efforce de faire participer les jeunes, au maximum, à la vie de la communauté.

Dans cette optique, l'éducateur est davantage meneur et l'accent est mis sur les acquisitions scolaires et professionnelles en vue de la réadaptation sociale future.

Cette méthode a donné d'excellents résultats dans certains cas. Mais nous nous sommes aperçus que toute une catégorie d'enfants était trop perturbée pour acquérir et profiter de ce que nous leur avions appris. Nous constatons des « pseudo-adaptations » et des troubles qui resurgissaient à leur retour à la vie du groupe social extérieur.

C'est alors que l'internat fut rendu responsable des échecs constatés ; l'accent a été mis sur les cas individuels et le groupe est apparu comme une gêne et un frein à l'action sur l'enfant. Il était avancé qu'entre enfant et l'adulte s'interposaient tous les autres enfants du groupe. On a donc essayé de limiter, dans un premier temps et sans grand succès, l'influence perturbante du groupe sur l'enfant. Puis est apparue la possibilité, non seulement de faire exister « vie de groupe et évolution de l'enfant », mais aussi de faire concourir la première sur la seconde.

Le groupe, utilisé correctement par l'éducateur, peut et doit permettre de favoriser les progrès individuels en satisfaisant le besoin de chacun de ses membres.

Le docteur Leroy écrit : « Il n'est pas possible de juger de la rééducation en profondeur d'un groupe par la manière dont il fonctionne. Les très bons groupes, apparemment très bien organisés,

pensent ne servir à rien dans les progrès de ses membres. On ne peut l'apprécier que par la façon dont ses membres évoluent. »

En d'autres termes, le groupe devient ici un traitement, un moyen thérapeutique pour tendre vers un mieux.

Nous avons déjà vu de quelle façon, dans cette perspective, l'éducateur pourrait se définir comme un véritable praticien des relations. Il est aussi un praticien de la relation individuelle, d'autre part, et de façon indissociable, praticien d'un groupe.

En effet, et j'insiste encore, quelque soient les causes et les formes qui revêtent son inadaptation, on peut schématiquement envisager les difficultés de l'enfant sous l'angle d'une perturbation de ses relations :

- avec le monde des objets.
- avec son entourage social, familial ou scolaire et professionnel.
- avec lui-même.

La mission essentielle de la personne s'occupant de lui va donc consister à modifier ses relations selon des niveaux ou des domaines différents.

Les applications pratiques.

Nous étudions des méthodes qui impliquent la mise en rapport des données théoriques avec des données pratiques. Ceci grâce à la mise en œuvre de procédés techniques sur trois plans :

- Comme moyen de connaissance des groupes.
- Comme moyen d'action sur le groupe.
- Comme moyen de formation et de perfectionnement des éducateurs.

Comment pouvons-nous connaître nos groupes

Grâce à l'observation directe ; celle que nous pratiquons quotidiennement en vivant avec le groupe. Grâce à l'observation systématisée. On observe ce qui se passe pendant de très courts moments à intervalles réguliers. Grâce à la sociométrie qui permet d'obtenir une radiographie des interrelations dans le groupe à un moment donné : les rapports de sympathie ou d'antipathie que le jeune installe avec ses camarades.

Comment pouvons-nous agir sur le groupe.

Le groupe work est né aux États-Unis il y a une dizaine d'années. C'est l'une des méthodes utilisées dans le travail social. Dans la rééducation, cette méthode a été introduite voici trois ou quatre ans en Europe.

Le groupe work est un processus et une méthode qui visent à favoriser l'adaptation socio-psychologique et la croissance de la personnalité de l'individu ainsi que le développement social du groupe grâce aux relations et à travers les aspects éducatifs du travail (discussions de groupe, séances de travail manuel, jeux, etc.) Le groupe work est composé du groupe et des individus du groupe.

Nous voulons nous placer ici dans une optique un peu différente. Il nous paraît souhaitable et possible que l'éducateur, dans certains cas au moins, devienne un véritable groupe-work.

Mais j'ai toujours affirmé l'importance de la participation de l'éducateur à la vie quotidienne. Je ne pense pas qu'il existe de « bas travail » dans l'action rééducative et dans celle de l'éducateur en particulier : laver un enfant est aussi important que lui apprendre à bien se tenir à table. L'éducateur est un thérapeute dans et par l'évènement quotidien.

Dans ce même esprit, Betelheim parle de « groupe-work permanents » et de « rééducation totale » « où chaque phase de la vie en internat ou semi-liberté, doit, non seulement supporter le traitement de base entrepris, mais doit faire partie intégrante de celui-ci. »

Le groupe-work est une méthode mais aussi un art. C'est une méthode parce qu'elle a des fonctionnements théoriques et des principes de base. C'est un art dans la mesure où il ne s'agit pas d'application automatique mais d'adaptation de principes et de techniques tout en tenant compte des situations et de leurs contextes.

Nous cherchons à modifier des comportements, à transmettre un système de relation avec autrui. Trois données importantes ont été mises en évidence par la psychologie sociale :

- Il est souvent plus facile de changer les comportements individuels en groupe que de les faire évoluer individuellement.

- Les règles établies en commun dans un groupe tendent à devenir une norme personnelle pour le membre du groupe.

- Les changements individuels dans un groupe ont davantage de chance d'être durables.

Dans son travail, l'éducateur peut utiliser ces éléments.

- L'atmosphère générale, le climat du centre, le cadre de vie.
- Les activités spontanées ou organisées et les actes de la vie quotidienne.
- La relation que l'enfant a avec le groupe.
- Les interactions groupe-enfant.

Dans la pratique, le milieu ambiant imprègne tout le reste. L'éducateur agit, établit des relations à travers et par l'intermédiaire des activités et des actes quotidiens. Mais l'éducateur peut se servir ces actions comme moyens d'évolution du groupe et de chacun de ses membres.

Quelle sont les motivations qu'attache le jeune son groupe ? À quel besoin de l'enfant répond le groupe ? Le groupe répond au besoin de l'enfant d'être aimé, estimé voir admiré.

Il répond aussi à l'attrait qu'il ressent d'un tout commun et d'une action collective. Chacun doit avoir un rôle qui lui permette de mettre en pratique ses capacités et d'avoir le sentiment de participer à une action qui réussit. Chacun doit ressentir que le groupe progresse vers un but.

Par son existence même, le groupe donne à l'enfant un sentiment de sécurité.

Dans le groupe, les jeunes vont se heurter à d'autres jeunes ayant vécu, eux aussi, une ou plusieurs expériences malheureuses. Ils essaient de rendre le groupe ou l'éducateur, responsables de leur placement qu'ils vivent souvent, du moins au début, de façon négative. Le groupe est alors éprouvé comme danger mais aussi comme protection.

Deux principales caractéristiques des enfants inadaptés sont leurs défenses contre toute approche du monde adulte et une déficience marquée de leur propre moyen de contrôle. Dans le groupe, les jeunes vivent des relations plus ou moins positives, négatives, ambivalentes, durables ou non, spontanées ou non. Ces relations constituent des réseaux, forment des structures et peuvent se traduire par des phénomènes de groupes collectifs au sein même du groupe de la collectivité. (Fugue collective ou chahut organisé).

Comment l'éducateur va-t-il utiliser le groupe dans son ensemble et toutes ses interactions ? Nous ne pouvons donner que quelques aperçus puisque ce problème est lié à l'âge, aux troubles des enfants et au type d'établissement.

Disons tout d'abord que le groupe-work n'est pas compatible avec un système pédagogique autoritaire (même camouflé en système progressif).

La psychologie sociale a montré que plus un groupe a une organisation officielle, rigide et artificielle, plus il tend à s'y développer toute une vie informelle avec son code, ses habitudes, ses réseaux de relations, ses tabous méconnus de l'éducateur. Il existe alors une vie plus ou moins

souterraine qui devient une défense contre l'éducateur désigné du groupe ou le directeur de l'établissement.

Pour agir efficacement dans le groupe, l'éducateur doit donc éviter une trop grande distance entre cet aspect spontané, souterrain et la vie organisée du groupe.

Il pourra alors utiliser, canaliser et orienter, de façon plus ou moins directe, les forces qui interagissent dans son groupe.

Ce mode de conduite du groupe demande donc une grande souplesse de la part de l'éducateur ainsi que l'absence de toute rigidité de système. Il tiendra compte, comme en ce qui concerne les cas individuels, du niveau actuel de développement du groupe. Selon la situation et au moment opportun, il se montrera davantage ferme ou, au contraire, davantage tolérant.

Le problème n'est pas tant d'avoir de l'autorité que d'être capable de l'utiliser en tenant compte et du groupe et de chacun de ses membres.

Son rôle d'animateur sera tantôt très participant, tantôt un peu en retrait. Membre du groupe lui-même, il peut être tour à tour meneur ou conseiller, actif ou réservé, stimulateur ou calmant, expert, arbitre, etc. Il aide les membres du groupe à devenir capables d'agir en les invitant à réaliser et à participer au maximum.

L'éducateur doit être capable de sentir, de prévoir de quoi le groupe a besoin à un moment donné et de connaître les moyens nécessaires pour y arriver. C'est en ce sens que nous pouvons parler d'Educateur leader du groupe et non plus surveillant.

Il s'agit de se faire aimer car un grand cœur est préférable à un diplôme d'institut d'université !

Cette adaptation, cet ajustement continu n'a évidemment rien à voir avec une attitude de « laisser faire », ni une absence de règles et de sanctions.

Les enfants ont besoin d'une autorité rassurante, d'images et de modèles stables et solides. La vie en commun implique certaines exigences collectives. Si elles sont suffisamment claires, simples, cohérentes, si d'autre part, elles permettent l'expression de cette vie spontanée dont nous parlions, alors ces limites et ces valeurs sont intégrées dans le fonctionnement du groupe. Ce cadre pédagogique de base sert de point de repère, de système de références aux membres du groupe.

Cette conduite de groupe invite aussi les enfants à participer au maximum à la marche, aux décisions et aux perspectives du groupe. Elle permet aussi de donner des informations sur tout ce qui concerne le groupe et d'assurer le maximum d'échanges dans le groupe et entre l'éducateur et les enfants.

La dynamique individuelle et la dynamique du groupe sont fondamentales pour la communication du groupe. Comment l'éducateur peut-il faciliter cette communication. C'est-à-dire comment peut-il favoriser l'expression, l'épanouissement de chacun dans le cadre du groupe ?

Nous avons vu que de façon spontanée, les enfants établissent entre eux certains rapports qui se structurent de façons diverses et prennent parfois des formes très rigides.

Chaque enfant a dans le groupe une certaine fonction sociale (un statut) et une certaine conduite associée à ce statut (un rôle). Jean par exemple aura une place prédominante avec un rôle « d'éminence grise », influençant fortement le caïd du groupe.

Nous avons tous eu l'expérience de meneurs qui apprivoisent et même parfois exploitent des membres du groupe, qui par leur influence négative, peuvent bloquer l'évolution de certains de leurs camarades

Une bonne cohérence du groupe augmente la sécurité de l'enfant, facilite le contrôle social par le groupe et répond à certains besoins d'appartenance.

Le climat du groupe est directement influencé par l'attitude de l'éducateur. Si le groupe est mené de façon autoritaire, il répondra par la passivité, l'agressivité, voir le rejet. Si l'éducateur est dans le « laisser-faire », le groupe répondra par des relations chaotiques ou agressives. Mais si le groupe est démocratique, les relations seront équilibrées et le taux d'agressivité baissera.

Le groupe est souvent constitué de plusieurs sous-groupes plus ou moins durables. Ce phénomène permet une circulation de l'un à l'autre de ces sous - groupes et traduit une vie de groupe riche et variée.

Tout groupe vit avec des tensions et des conflits. L'éducateur, lorsqu'il agit, doit tenir compte du passé du groupe et essayer de prévoir son évolution puisque le groupe se développe aussi dans le temps.

L'éducateur doit se confronter aux problèmes individuels des enfants. Il pourra alors essayer de modifier la structure et la dynamique du groupe, son programme d'activité, son attitude éducative, etc.

L'enfant dans le groupe a une attitude concrète, un rôle, qui dépend de sa personnalité et de la pression du groupe. Le rôle assuré et la fixation dans ce rôle peuvent être dangereux pour certains enfants ainsi que pour le groupe. Par exemple le rôle de « clown », de « bouc émissaire », de « domestique ».

L'éducateur doit fournir les occasions d'en changer en ouvrant un maximum d'éventails de rôles possibles. Il doit maintenir un certain équilibre entre la personnalité de l'enfant et le poids du groupe.

Lorsque l'enfant n'a pas réussi à s'adapter au groupe de façon satisfaisante, l'éducateur doit essayer de comprendre :

- Les raisons du comportement de cet enfant envers le groupe.
- Sa propre réaction vis à vis de cet enfant en tant qu'éducateur.

Ce que le comportement de l'enfant a induit à l'intérieur du groupe et quelle est la réponse du groupe.

Nous avons vu comment la façon de conduire le groupe influence sa situation et sa dynamique, et, finalement, influence aussi le comportement de l'enfant en tant que membre du groupe. En cela, l'attitude de l'éducateur, après évaluation, pourra être réévaluée.

Nous visons ici le double but du développement de l'enfant et du groupe. Mais le groupe est un moyen d'individualisation dans un cadre collectif. Ce qui implique de considérer chaque enfant comme une personne unique, différents des autres, ayant le droit de faire des choix mais faisant également partie d'une communauté.

Cette attitude compréhensive implique d'accepter l'enfant tel qu'il est, pour lui-même et avec la seule volonté de l'aider.

Plus le groupe n'est simple, mieux il tolère les jeunes et leurs différences. Il n'en reste pas moins vrai que l'équilibre entre l'action individuelle et l'action collective est souvent difficile à maintenir.

Les contradictions entre besoins individuels et exigences collectives ne peuvent être dépassées qu'avec l'aide d'un large programme d'activités, d'une structure, d'une organisation fonctionnelle souple et d'une attitude éducative en constant réajustement.

Pour accomplir tout cela, l'éducateur doit avoir :

- La capacité d'établir et faire établir aux autres des relations utilisables.
- La capacité d'analyser la situation du groupe
- La capacité à participer et à faire participer le groupe.
- La capacité à manier ses propres sentiments et ceux du groupe.
- La capacité à laisser s'exprimer les intérêts du jeune et à développer son programme.
- La capacité à évoluer dans son propre travail.

Tout ceci implique un certain nombre de qualités indispensables, comme :

- La possibilité de se mettre à la place de l'autre.
- La présence
- La souplesse, l'adaptabilité de la structure personnelle.

Tout en travaillant, nous nous rendons compte que ses capacités peuvent s'améliorer et qu'à travers ce travail, nous amorçons une modification, voire une amélioration de notre propre comportement.

Un bon éducateur.

Permettez-moi de vous parler d'abord de vous, les éducateurs. Vous voulez donc devenir des éducateurs de l'enfance inadaptée. Il convient de vous demander la raison de ce choix de travail.

- Si c'est parce que vous avez été recalé aux examens d'entrer aux PTT, ayez la bonté de vous en aller tout de suite.
- Si c'est parce que, n'ayant pas d'autorité sur le monde des adultes, vous voulez vous venger sur le monde des enfants, ayez la bonté de partir tout de suite.
- Si c'est parce que vous avez vu jouer « la cage aux rossignols », ou lu « chien perdu sans collier », raisonnez un peu plus votre vocation. Car il ne suffit pas de sentir et ressentir pour exercer ce métier.
- Si c'est parce que vous ne pouvez vivre qu'à travers le contact des enfants... Je pense qu'il faut que vous grandissiez vous-même car c'est signe que votre croissance à vous n'est pas terminée.

Mais peut-être est-ce parce que vous avez vu la détresse de certains enfants et adolescents. Dans ce cas, vous avez compris qu'il convenait de se battre contre la misère et vous entrez dans le métier avec un esprit de combattant.

Vous venez défendre une cause. Vous venez vous offrir pour lutter contre la Misère avec un M majuscule. Vous êtes prêts à affronter tous les obstacles qui surgiront devant vous. Alors, vous pouvez rester !

Le combat que nous menons est une guerre d'usure dans laquelle il est bon de bien connaître l'adversaire. C'est pourquoi vous serez, avant tout, stables et votre action sera continue.

Vous devez être aussi disponibles, prêts à laisser s'accrocher à vous ceux qui le désirent sans leur courir après mais en étant disponible à leur demande. Ces attitudes ne sont pas contradictoires mais plutôt complémentaires.

Vous n'êtes pas là pour choisir les enfants que vous allez éduquer. Ce n'est pas de vous que viendra l'initiative, mais c'est de vous que viendra l'acceptation et l'accueil. L'initiative vient de celui qui a besoin et non de celui qui donne.

Stabilité, Continuité, Disponibilité et Acceptation : quatre qualités indispensables au métier d'éducateur qui ne s'épanouiront que si vous ne jouez pas la comédie, que si vous êtes authentiques dans ces démarches.

Être vrai dans notre métier, c'est d'abord être soi-même, le meilleur possible, c'est-à-dire, s'auto-éduquer pendant que nous essayons d'éduquer les enfants.



L'équipe éducative d'un établissement.

À l'intention des nouveaux stagiaires.

Le directeur.

C'est après le cuisinier, la personne la plus importante de l'établissement. D'autant plus importante que c'est lui qui va, après s'être entouré d'avis divers, rédiger le rapport vous concernant afin de valider votre stage. C'est donc, pour vous, la personne numéro un de votre stage.

Ses responsabilités sont grandes, ce qui peut expliquer sa présence épisodique dans l'établissement. Les démarches qu'il a à effectuer sont nombreuses et variées. De plus, il est quelquefois employé à mi-temps sur l'établissement, l'autre mi-temps étant consacré à une responsabilité régionale quelconque.

Les directeurs employés à mi-temps – c'est-à-dire ayant deux responsabilités à plein-temps - sont de plus en plus nombreux. Nous pouvons nous réjouir de ce fait puisque ces responsabilités régionales sont assumées par des personnes qui sont en contact direct avec les gosses.

Le directeur est donc responsable de la marche de l'établissement devant le conseil d'administration, le tribunal, les ministres et l'opinion publique alertée par les journalistes.

En cas de faute, d'un stagiaire par exemple, entraînant la responsabilité de l'établissement, c'est lui qui passera devant les tribunaux. Il est, devant le ministre des tutelles, celui qui est responsable de la gestion de l'établissement (même s'il y a un économiste). Il est, devant les organismes de placement, celui qui personnalise la rentabilité de cet établissement.

Il existe plusieurs sortes de directeur :

- Le directeur faucille, c'est-à-dire celui qui se cristallise en regrettant les bonnes vieilles méthodes (rassurez-vous, il n'y en n'a pas dans la région.)

- Le directeur prophète, ils le sont tous un peu car ils savent à juste raison, que c'est grâce à eux que la maison a tenu pendant ces années de fonctionnement.

Actuellement, le directeur est, avant tout, un administrateur et un éducateur. C'est avant tout un homme avec ses qualités et ses défauts. Cet homme a le mérite d'assumer la direction d'un établissement par définition très difficile à tenir.

L'économe.

Presque tous les économes que je connais sont atteints de calvitie précoce. C'est dire le mal qu'ils ont à boucler le budget de l'établissement.

Les psychologues détectent la tendance des économes à « l'arithmomanie » : anomalie mentale classée dans le groupe des obsessions. L'arithmomane est obsédé par l'idée de compter tout ce qu'il voit et d'effectuer des opérations arithmétiques inutiles.

Les éducateurs ont souvent à faire avec l'économe puisque c'est lui qui détient les clés de la caisse et celle de la réserve de matériels.

Les conflits avec l'économe viennent, à partir de l'imprévoyance des éducateurs qui décident d'organiser une activité qui demande du matériel. Bien évidemment cette demande se fait dans l'urgence puisque cette activité improvisée débutera une demi-heure après la décision. L'économe est alors sollicité par les éducateurs alors qu'il est absorbé par les états trimestriels par exemple.

Il faudra alors que l'économe, illico presto, lâche son travail (et ses responsabilités) et qu'avec le sourire (car les éducateurs aiment les gens qui sourient) leur délivre, grâce à un tour de passe-passe, la totalité du matériel demandé.

L'économe est responsable devant le directeur de la bonne gestion de l'établissement, il doit faire en sorte que le bilan soit le moins négatif possible et de ne pas dépasser le crédit alloué à son budget. Il doit aussi rendre compte, précisément, de toutes ses dépenses (preuves à l'appui).

Afin de lui faciliter la tâche, prévoyez le matériel dont vous avez besoin pour vos activités, dérangez-le après avoir noté vos questions avant de frapper à sa porte et prenez soin du matériel et du groupe.

Ne vous hâtez pas de conclure trop rapidement que l'économe est un empêcheur de tourner en rond et qu'il ne comprend pas l'éducateur et les gosses. Il est un membre de l'équipe éducative à part entière.

Le psychologue.

Le psychologue n'existe pas dans tous les établissements. Il représente, avant tout, la science au sein de l'établissement. Il est souvent critiqué par les éducateurs ; Ce qui est dommage et injuste car il fait partie, au même titre que les autres, de l'équipe éducative.

Il permet d'affirmer ou infirmer les jugements des éducateurs sur tel ou tel fait. Il possède pour cela tout un ensemble de tests dans lesquels la part subjective est minime, en tout cas, moins importante que celle des éducateurs.

C'est un homme de la pensée, vous êtes des hommes d'actions. Il vous permettra souvent d'éviter les jugements trop hâtifs et vous montrera une voie qui orientera votre observation de l'enfant.

Vous devez entretenir les meilleures relations avec le psychologue, tout en vous méfiant de vous laisser prendre dans des conversations scientifiques et olympiennes. Votre travail n'est pas celui des psychologues, restez à votre place.

Souvenez-vous, s'il vous arrive de vous sentir en infériorité devant le psychologue, que vous avez l'énorme privilège de vivre avec les enfants et en définitive, de les connaître et de les sentir mieux que tout autre.

Si vous vous sentez, au contraire, en satiation de supériorité, ne le faites pas trop remarquer aux collègues psychologues, car ceux-ci n'iront jamais vers l'abnégation complète de toute réaction humaine.

Le psychiatre.

Il est, bien-entendu, un personnage important dans l'équipe éducative de l'établissement. Pourtant, vous le verrez peu au cours de votre stage. L'éducateur ne doit pas jouer au psychiatre mais il peut aller lui rendre visite s'il ne se sent pas bien.

L'assistante sociale.

Elles sont, en général, vouées au bien être de l'enfant, bavardes et célibataires acharnées. Elles épousent quelquefois des psychiatres mais rarement des éducateurs. Vous rencontrerez souvent l'assistante sociale « extra-établissement » qui veut :

- accompagner le gosse.
- être porte-parole de l'enfant.
- ou accuser publiquement les parents.

L'assistante sociale devrait, en principe, accompagner la famille de l'enfant pendant que vous essayez d'accompagner l'enfant. Mais cela ne se fait que rarement hélas car elle est trop

occupée à la rédaction de ses enquêtes sociales.

Les éducateurs.

Permettez-moi de glisser dans cette catégorie, le directeur d'établissement qui, en fait, est le chef de l'équipe éducative.

Vous rencontrerez sûrement des éducateurs que l'on appelle « de base ». Ceux-là ont commencé à exercer le métier à une époque que je qualifierais d'héroïque ! Oui, je vous assure, il fallait « du cœur au ventre » pour tenir sa propre route et celle de l'établissement. Certains d'entre eux ont pu travailler et réussir à être relativement, et quelquefois réellement, à la fois psychologues, pédagogues et sociologues.

D'autres étaient trop âgés mais ont réussi, grâce aux études scrupuleuses et à leur bon-sens. Vous remarquerez chez eux, le don, l'amour, l'enthousiasme et peut-être le rayonnement et la simplicité. Vous devez donc les aborder simplement, sans supériorité ni infériorité. Vous devez les aborder sans attendre d'eux des miracles pour être un bon éducateur et réussir absolument. Ils étudieront, avec vous, les recettes d'un bon éducateur en tenant compte de vos suggestions. Les questions que vous leur poserez seront donc toujours bien accueillies à condition qu'elles soient basées sur des faits et non sur des mots.

Les faits, aussi insignifiants soient-ils, sont source d'un dialogue fructueux.

La pratique du métier d'éducateur vous enseignera qu'il est plus profitable de s'intéresser à la disparition d'un balai qu'à l'article 37 du code pénal. Pour un enfant de l'établissement, la disparition d'ustensiles utiles au quotidien peut être un événement insécurisant.

N'ayez donc pas peur de poser des questions. Même si elles vous paraissent absurdes, dites vous qu'elles portent de la vie et que votre métier est justement de faire vivre et de vivre avec. Ne pas poser de questions et agir à votre guise reste une attitude aussi dangereuse pour vous que pour les gosses.

Une équipe soudée dans un établissement est une équipe de combat pour les enfants dans un assemblage de spécialistes que je viens de nommer en y ajoutant la cuisinière, la lingère et le personnel de service.

Dans cette équipe, chaque membre compte sur l'autre et doit répondre à la confiance de l'autre. Un combat où l'on n'a pas de temps à perdre en vire voltages où à penser que « l'autre pense que je pense que... »

Nous n'avons pas le droit de jouer la comédie dans ce combat humain pour les enfants. Nous ne devons pas avoir peur de la franchise à condition qu'elle soit positive et non blessante. Lorsque vous aurez un reproche à faire à un membre de l'équipe, n'hésitez pas à le faire

directement. Mais interdisez-vous absolument de parler à deux d'une tiers personne ; cela, je vous assure, vous évitera bien des tracas. Je citerai pour finir un grand éducateur qui nous conseillait jadis :

« Unissons nos moyens, nos vocations, efforçons-nous d'être dans l'humain et dans le vrai. »

L'éducateur au sens thérapeutique du terme.

C'est celui qui établit une relation thérapeutique avec l'enfant qu'il accompagne. On peut donc se demander s'il n'existe qu'un seul modèle d'éducateur et si les qualités qui le caractérisent ne doivent pas varier en fonction des modalités de l'action qu'il exerce.

On peut se demander aussi si ce sont bien les mêmes dispositions et qualités qui conviennent dans la rééducation.

Dans chacune de ces catégories, on trouvera des éducateurs, par nature, enclins à se montrer, les uns « gratifiants », les autres « frustrants ».

L'équilibre réside dans le dépassement de l'opposition, de la haine et de l'amour, de l'agressivité et de la passivité, de la frustration et de la gratification.

Ces deux façons d'être éducateur apparemment opposées sont en fait complémentaires. Sans doute serait-il satisfaisant que le maniement calculé de la frustration et de la gratification relève d'une science presque exacte. Mais trop de variables sont en cause :

- variables dépendant du sujet et de son cas particulier.
- variables dépendant de l'éducateur et de son cas particulier.
- variables dépendant de la phase du développement de l'enfant.
- variables dépendant de la phase du développement de l'éducateur.

À la base de l'action de l'éducateur, il y a en définitive une gratification pour l'enfant parce qu'on s'occupe de lui, quelque soit la façon dont on s'occupe de lui. Le seul fait de l'aider ou de le soulager, le gratifie.

La technique de la frustration ne saurait d'ailleurs être bénéfique que sur cette base gratifiante. Les renoncements et sacrifices imposés par l'éducateur, exigent un climat d'amour pour être supportables, et par là-même bienfaisants.

Alors, il faut se ramener à la notion de transfert. Mais tout le monde ne suscite pas le transfert d'égale façon. C'est bien là que se pose le problème du bon éducateur. Problème qui d'ailleurs ne doit pas être apprécié uniquement en fonction de l'intensité du transfert qu'il

détermine, mais davantage en vertu de la façon dont il détermine et dont il s'adapte lui-même aux conditions émotives ainsi créées.

Une comparaison fera comprendre ces deux points : il y a des femmes coquettes par narcissisme et d'autres pour plaire à celui qu'elles aiment.

Respect absolu de l'enfant en institution.

Conférence du 31 avril 1957 - Lille.

Le respect absolu demande :

- un réalisme absolu de l'enfant et respect de soi-même.
- un inconditionnel absolu.
- La notion de morale.
- Un dynamisme moral permanent

Réalisme absolu.

Vis-à-vis de l'enfant.

Les subtiles méthodes pédo-ortho-psycho-thérapeutiques qui vous apprennent à cataloguer, grouper, sous-grouper, diviser et subdiviser les gosses, font de vous des techniciens diplômés et super diplômés, des diagnostiqueurs primaires et secondaires.

Quelques mois d'amphithéâtre vous transforment en éducateurs- psychothérapeutes approuvés... Et plus on devient psychothérapeute dans notre fonction d'éducateur, plus on perd le contact avec le réel, avec la vie.

Je donne ici un exemple : Un éducateur super diplômé est venu vivre au centre. Il avait souvent un discours psychopédagogique. Il maniait le verbe de telle façon que les autres éducateurs ont tous été submergés par un sérieux complexe d'infériorité. Le lendemain matin alors que ce « spécialiste » parlait avec les gosses, ceux-ci ont fait monter ce donneur de leçons dans un arbre (histoire de le tester ou de le remettre en place dans la réalité du terrain) puis ils ont retiré l'échelle...

Voyez-vous, peu nous importe que vous sachiez parler à force d'avoir entendu. Mais il est obligatoire que vous sachiez agir à force d'avoir essayé.

L'éducateur n'est pas un technicien, il faut l'affirmer. Vous savez bien que votre réussite auprès des gosses ne dépend absolument pas de votre qualité de savoir. L'éducateur est un artiste. Il faut d'abord qu'il veuille réaliser une œuvre capable de transmettre un message, un sentiment. Il faut ensuite qu'il ait un minimum de techniques. Il est important que l'éducateur sache, par exemple, que le bleu mélangé au jaune donne du vert. Tout le reste est affaire de talent.

Or, l'artiste, qu'il soit réaliste ou surréaliste, part nécessairement du réel pour réaliser son œuvre.

L'éducateur doit être un praticien pour réaliser son œuvre, un praticien de talent. La meilleure éducatrice d'un centre de rééducation est la lingère car elle a gardé un solide bon sens et les pieds sur terre. Elle ne s'est pas envolée dans des techniques qui regardent le médecin telles que l'hystérie ou la dépression. L'éducateur doit être dans la réalité du terrain en demandant à l'enfant « à quoi tu veux jouer ? ».

Il est bon aussi que l'éducateur apprenne le sens de l'individuel et de l'unique. Il n'y a pas deux êtres sur terre qui se ressemblent. C'est un impératif biologique et moral.

Et pourtant, c'est à chaque instant que nous contrevenons à cette notion élémentaire. Combien d'établissement reposent sur un règlement intérieur auquel, bon gré mal gré, les enfants « uniques » doivent se conformer collectivement, à contrecœur.

Combien d'établissements reposent sur une « méthode » unique de rééducation, sorte de parole universelle, à laquelle les gosses doivent, bon gré, mal gré, se conformer. Quant à moi, respectueux de ce sens de l'unique, je pense que c'est plutôt la méthode qui doit s'appliquer aux gosses, et non, les gosses se conformer à la méthode.

C'est cette sacro-sainte discipline qui, le plus souvent, anesthésie toute vie chez les enfants. Tu n'obtiendras rien sous la contrainte. Tu pourras, à la rigueur, les contraindre à l'immobilisme et au silence.

S'il n'y a pas de lois, c'est l'anarchie.

« De l'homme, je ne demande pas quelle est la valeur de ses lois, mais bien quel est son pouvoir créateur. » Saint-Exupéry.

Enchaîné dans ces règles disciplinaires, le gosse, ligoté, se créera une attitude. Pour qu'il se rééduque, il faut qu'il soit lui-même pour, le temps aidant, devenir meilleur.

Sachons les amarrer, préférons l'anarchie naturelle des cerises sur l'arbre à la concentration artificielle des cerises en bocal.

Laissons-les vivre. Vivre comme les gosses qu'ils sont.

« L'éthique n'est rien d'autre que le respect de la vie. Ce respect fournit le principe fondamental qui dit que le bien consiste à conserver, à soutenir. Détruire la vie, la léser ou lui faire obstacle est mauvais. » A. Schnitzer

L'anesthésie méthodique et organisée de la vie pratiquée dans la plupart des maisons n'est-elle pas obstacle à la vie ?

Lorsque le gosse se réveillera, si la dose d'anesthésique n'a pas été trop forte, il voudra vivre intensément. Les barrages rompus, le torrent de ses désirs contenus arrachera tout sans règles et sans freins dans une escapade furieuse.

Prendre un gosse en charge dans votre rôle d'éducateur, ce n'est pas en débarrasser la société, le gommer, le résorber. C'est d'abord le révéler (comme on dit en photographie). Tant pis pour l'immédiat, pour les portefeuilles qui traînent et les carreaux fragiles et couteux. Etre réaliste vis à vis des gosses dont nous avons charge d'âme, c'est d'abord, et avant tout, les garder vivants.

Ce n'est pas les empêcher de mal faire, c'est les empêcher de ne pas être. Si la vie, pour eux, c'est voler, c'est taquiner, il est du devoir de l'éducateur de chercher tout simplement à ces verbes, des compléments directs ou indirects qui feront insensiblement dériver leur force dans des actes utiles.

Si nous voulons garder les enfants dont nous nous occupons bien propres pendant un certain temps, en attendant que cela se passe, nous n'avons pas besoin d'être éducateur, un surveillant suffit.

Certains s'en tiendront à une pédagogie dogmatique comme s'ils se tenaient sur les marches d'un plongeur, faute de savoir nager.

« Nous n'avons pas le droit de rendre misérables ceux que nous ne pouvons pas rendre bons. » Vauvenargues.

J'enrage lorsque je passe dans les bâtiments de l'établissement et que mes souliers crissent sur des planches trop bien cirées, mes yeux se portent sur des souliers, eux aussi, trop bien cirés, sur des dortoirs aux lits bien alignés, aux murs nets, où le pauvre gosse ne peut placer ses trésors de cailloux ramassés parce que « ça fait désordre » !

Le respect absolu du gosse, c'est d'abord le respect de sa vie, de sa vitalité. Et tant pis pour les éducateurs qui feront de la résistance en voulant appliquer une méthode « pour les dresser » ! « Quand tu seras parmi les gosses, actif et créateur, quand tu auras osé t'apercevoir que l'élément enfantin te porte, t'enveloppe et te soutient, alors que t'importeront les réflexions aigres-douces de ceux qui, perchés sur leur perchoir à prétextes, ne voient des profondeurs enfantines que les reflets. » Françoise Dolto.

Vis à vis de vous-même.

Comment être réaliste vis-à-vis de soi-même ? Avant tout il ne faut pas jouer la comédie :

- Si tu joues au policier, ils joueront aux bandits.

- Si tu joues au Dieu, ils joueront aux diables.
- Si tu joues au geôlier, ils joueront aux prisonniers.
- Si tu joues à toi-même, ils seront bien embêtés.

C'est difficile d'être soi-même, surtout dans un pareil métier. Être réaliste vis-à-vis de vous-même, c'est d'abord descendre consciemment de votre piédestal de personne diplômée, exerçant un métier original que vous vous empresserez de mettre en avant pour épater les parents dans un dîner de famille par exemple.

C'est ensuite reconnaître votre impuissance à estomper un tout petit peu l'énormité de la misère humaine qui s'étale impudiquement sous vos yeux.

Lorsqu'il s'agira d'avoir du courage, il faudra que tu en aies pour trente... Lorsqu'il s'agira d'avoir de la suite dans les idées, il faudra en avoir pour cinquante. Lorsqu'il s'agira de rire, il te faudra de la gaieté pour cent petits dégoutés !

Avoir du réalisme vis-à-vis de soi-même, c'est aussi ne pas se prendre pour le Bon Dieu. « Qui commence à raisonner, cesse de sentir. » Bernardin de Saint-Pierre.

Or, le plus grand danger que nous courons face au réalisme que nous devons avoir de nous-même, c'est que l'une de ses deux composantes de l'activité humaine - sentimentalité et raisonnement - prenne le pas sur l'autre.

Le parfait équilibre, le réalisme total, est un équilibre permanent entre le « sentir » et le « raisonner ».

« Il était une éducatrice qui les aimait beaucoup, beaucoup, tellement qu'ils en firent un grand mouchoir. »

« Trop se pencher sur eux est la meilleure position pour recevoir un coup de pied dans le derrière. »

Avoir du réalisme vis-à-vis de soi-même, c'est enfin devenir autonome et laisser leur autonomie aux enfants.

Nous pensons qu'il existe un objectif commun à toutes les mesures prises en faveur d'un mineur délinquant, un but premier qu'il faut toujours atteindre. Ce but est de permettre au mineur de créer des relations affectives stables et sûres avec une personne en qui il aura confiance. Quelque soit le chemin par lequel les mineurs arrivent à la délinquance, nous avons reconnu le dénominateur commun à ce chemin : insécurité, angoisse, agressivité, culpabilité, le dénominateur commun thérapeutique étant la sécurité retrouvée.

C'est dans l'expérience vécue d'une relation solide avec la personne de l'éducateur, basée sur le respect mutuel, ayant pour condition l'autonomie des deux parties, que le mineur retrouvera cette sécurité.

Il me semble capital de toujours faire en sorte de demeurer simple et réaliste vis-à-vis des gosses et de soi-même.

Cela naturellement ne suffit pas à garantir le respect absolu des enfants qui vous sont confiés. Le respect absolu est conditionné par l'inconditionnel absolu.

Inconditionnel absolu.

Naturellement, si nous sommes éducateurs, c'est parce que nous aimons les enfants. Mais posons-nous la question de cet amour. Excusez-moi si je suis direct, mais la petite expérience que j'ai acquise, peu à peu, m'oblige à parler franchement et fermement.

Il y a ceux qui sont assoiffés d'autorité, de domination.

Il y a ceux qui sont remplis de tant de principes qu'ils doivent s'en dégager sur autrui.

Il y a les voyeurs et les originaux.

Il y a les désaxés sexuels.

Il y a les désaxés sentimentaux.

Il y a ceux qui veulent en finir avec l'isolement.

Il y a ceux qui sont faibles et qui n'ont pu se révéler dans le monde des adultes, espérant pouvoir le faire dans celui des enfants.

Il y a ceux qui ont besoin de vivre dans un monde enfantin, pour continuer leur mouvement de jeunesse parce qu'ils ne peuvent pas se détacher de cette ambiance.

Tout cela est caché derrière le « sacro-saint amour des gosses ».

Tous ces conditionnels font que la majorité de ceux qui viennent à la rééducation « par amour pour les enfants », viennent le plus souvent, en fait, « par amour pour eux-mêmes » ; Ceci le plus égocentriquement du monde, sous des allures de vocation et avec des trémolos dans la voix. C'est ce que j'appelle des éducateurs cannibales. C'est une expression de Simone Weil.

« Parce qu'ils n'aiment pas les gosses comme une faim mais comme une nourriture. Ils n'aiment pas dans le gosse la faim qui les ronge, mais la nourriture qui s'offre à eux pour calmer leur propre faim. »

Simone Weil ajoute : « Regarder et manger sont deux actes primordiaux, on appelle l'un et l'autre aimer. Ont quelques espoirs de salut seuls ceux à qui il arrive quelquefois de regarder ou bien de manger. »

La notion de morale.

Cette notion se définit plus dans l'éthique que dans la morale.

« L'éthique n'est rien d'autre que le respect de la vie. Le respect de la vie me fournit le principe fondamental de la morale qui dit que le bien consiste à conserver, à soutenir et à exalter la vie. Détruire la vie, la léser ou lui faire obstacle est mauvais. » A. Schweitzer

La notion de morale professionnelle, c'est d'abord cela : Le Respect de la Vie de l'enfant.

Dynamisme moral permanent.

Ceci est la dernière composante exigeante du respect absolu de l'enfant.

Nous, infinis microbes dans l'immensité de la création, nous aurions le pouvoir, avec notre petite intelligence, de repousser d'un millième de millimètre l'éternité de la misère humaine que chacun de nos gosses portent sur ses frêles épaules ?

Avoir charge d'âme, c'est travailler à faire régner l'ordre dans nos institutions en restant soi-même dans le désordre intérieur. C'est ce qui est à la fois terriblement exigeant et magnifique !

Action éducative et respect de la personne de nos jeunes. (Conférence à Lille. 1961)

« Primauté du respect de la personne de nos gosses » est notre devise d'équipe depuis l'ouverture de l'établissement voici dix ans. Je peux témoigner aujourd'hui que cette primauté nous a valu toute sorte de réactions de la part de ceux qui s'occupent, à titres divers, de l'enfance inadaptée.

Il nous apparaît que l'actuelle « ortho-pédo-psychothérapeutique » toute tendue vers le résultat immédiat, n'est pas construite sur cette base et nous craignons pour l'avenir des inadaptés placés dans nos maisons. C'est donc un sujet terriblement actuel.

Je voudrais tout d'abord définir le respect, puis l'éducation éducative. Nous observerons ensemble les tendances actuelles afin de rétablir la définition de notre action et, à cette lumière, de l'appréhender dans ses détails.

En guise de définition du respect, j'ai trouvé une situation d'Albert Schweitzer qui me paraît particulièrement adaptée :

« Le respect c'est l'éthique. L'éthique n'est rien d'autre que le respect de la vie. Le respect de la vie me fournit le principe fondamental qui dit que le bien consiste à conserver, à soutenir et à exalter la vie. »

Cette définition est courte mais déjà bien exigeante dans le contexte de notre action éducative. Dans combien d'établissement le mot d'ordre est-il d'exalter la vie ?

Quant à l'action éducative – puisque l'éducation est l'ensemble de l'action menée sur un enfant en vue de l'épanouissement et de la libération de sa personne – on pourrait dire qu'elle est l'ensemble des moyens employés dans cette perspective d'épanouissement et de libération.

Une première observation vient à l'esprit : Il semble que l'action éducative dans nos maisons, traquée par les statistiques d'efficacité, vise surtout l'adaptation sociale, l'intégration sans histoire du jeune dans le monde.

Cet inadapté va donc devoir s'adapter coûte que coûte à ce monde. De subtiles méthodes vont prendre comme point de mire cette adaptation sociale désirée.

Puisque nous définissons l'action éducative en définissant l'éducation comme un ensemble, et j'insiste sur ce mot, de l'action menée sur l'enfant, il me semble opportun de souligner que notre action rééducative comprend l'ensemble des actions spécialisées. Pour nos jeunes, l'action médicale est une partie de l'action éducative, complétée par l'action psychiatrique, l'action psychologique et l'action sociale. Toutes ces actions sont, bien évidemment, menées en équipe.

Le professeur Lafond (véritable fondateur de la psychopédagogie médico-sociale) nous parle de l'importance de cette équipe et de l'esprit qui doit l'animer. Mais il en parle en qualité de psychiatre. Je suis éducateur et j'appréhende donc cette notion en tant qu'éducateur.

Je pense, par souci pour le jeune, que c'est l'éducateur qui est au centre de cette équipe. Parce qu'il est le seul à vivre avec les gosses, parce qu'il a le privilège de partager leur vie quotidienne.

Personne ne peut reprocher à un médecin d'avoir tendance à voir d'abord, dans le jeune, le cas pathologique, c'est d'ailleurs ce qu'on lui demande. Il en est de même pour la mission du psychologue ou de l'assistante sociale ; Ils ont chacun leur rôle.

Respecter l'identité de l'enfant est nécessaire comme nous venons de le voir. Respecter son rythme est aussi primordial. Chaque gosse a son rythme. L'éducateur doit lui offrir la possibilité de gravir volontairement, avec notre aide, les marches de son devenir. Je pense qu'il est nécessaire que les exigences croissent avec l'estime que nous portons à chacun de nos pensionnaires.

Dans le groupe, il faut signaler que nous n'utilisons pas assez l'orientation de l'individu vers autrui. Nos gosses sont très sensibles au bien qu'ils font. Votre fonction d'éducateur aura donc comme objet de susciter, en chacun de nos jeunes, leur orientation vers autrui et en premier lieu, vers leurs camarades.

« M'sieur, depuis que j'ai aidé René, j'ai fait moins de bêtises... » Me disait l'autre jour Emile.

Nous avons trop tendance à leur donner notre affection, alors qu'il faut surtout leur faire dépenser de l'affection entre eux. Il faut aussi réserver à chacun la possibilité du choix d'un adulte à titre personnel.

« Hors du choix, il n'y a pas de bonne volonté possible. » écrivait Deligny.

Que penseriez-vous si l'on vous imposait votre confident ? Et qu'en penseraient-ils eux ? L'expérience prouve qu'un établissement peut très bien se porter si l'on permet aux pensionnaires la liberté de choisir leur éducateur. De plus, cette liberté a le mérite d'unir les éducateurs entre eux.

Le psychiatre Bovet écrit « Nous avons reconnu le sentiment d'insécurité comme dénominateur criminogène. Il existe donc un objectif commun à toutes les mesures prises en faveur de l'enfance inadaptée, un but premier qu'il faudra toujours atteindre. Ce but est de permettre à l'enfant de créer des relations affectives stables et sûres avec une personne en qui il aura confiance. »

C'est dans l'expérience vécue d'une relation solide avec la personne de l'éducateur basée sur le respect mutuel ayant pour condition l'autonomie des deux parties, que l'enfant retrouve sa sécurité. C'est la tâche de l'éducateur de lui permettre de refaire l'expérience d'un véritable échange de confiance et d'affection.

L'autonomie des deux parties et le véritable échange de confiance et d'affection peuvent-ils se concevoir sans laisser au jeune le choix de l'adulte ? Certes, ce choix va créer des perturbations et va causer des ennuis au jeune. Mais il me paraît qu'il est une condition essentielle aux relations affectives nécessaires. En ce domaine, je ne pense pas que nous puissions respecter la personne du jeune sans respecter son choix affectif.

L'éducateur choisi aura pour objet de maintenir, quoiqu'il arrive, les relations affectives. Il devra promouvoir, peu à peu, des perspectives personnelles heureuses pour ce jeune.

C'est vers cet éducateur que se réfugiera le gars en plein désespoir ou en pleine euphorie. C'est cet éducateur qui s'acharnera à montrer toujours au garçon sa valeur et qui révélera et exploitera tout le côté positif qu'il représente. Respecter le garçon voudra dire pour l'éducateur de ne voir que le côté positif de sa personnalité. Ce sera le reconstruire au fur et à mesure des déceptions qu'il lui donnera.

Petit à petit, l'éducateur se fera plus exigeant mais en gardant toujours l'amitié. Le jeune lui obéira parce qu'il l'aimera. Du stade captatif, le jeune passera insensiblement au stade oblatif.

Respecter le gosse, ce sera aussi respecter et aimer et aider sa famille. Il y a des situations où le règlement interdit les rapports à la famille. Nous nous sommes aperçus qu'il y a des familles qui ne sont pas si « terribles » que cela.

Le gosse s'étiolait par asphyxie affective. Alors, chaque fois que cela est nécessaire, nous réagissons auprès des autorités trop strictes. Ceci ne veut pas dire que nous ne prenons pas les précautions qui s'imposent. Mais le respect du jeune exige aussi de ne pas se faire complice des règlements absurdes et de lutter pour les faire évoluer.

Respecter le gosse c'est aussi s'attarder sur son aspect physique et sur certains diagnostics et handicaps visibles à l'œil nu. Paul a des lunettes cassées, Léon a des oreilles décollées, Maurice a des semelles orthopédiques.

Respecter le gosse, cela sera pour l'éducateur ne pas oublier d'attirer l'attention du médecin sur des désordres somatiques.

En tant qu'utilisateur de l'observation des données psychologiques, il me paraît important d'évoquer ici la notion de « quotient intellectuel ». Le fameux Q.I., est un mot magique tel qu'il en existe peu. Avec un Q.I., vous avez le pouvoir d'ouvrir les portes et de les refermer. Lorsque vous regardez un dossier, vous avez l'automatisme, souvent, de regarder le Q.I. du gosse. C'est une information intéressante mais une information parmi tant d'autres qui dépend, entre autre, de la méthode employée pour le calculer.

Nous pensons, mon équipe et moi-même, qu'il est impossible de connaître un être en tant que tel si l'on a étudié son dossier avant de le connaître lui-même.

Le gosse a la phobie du dossier qui « le suit ». Lorsque nous faisons sa connaissance, nous devons respecter sa pudeur au risque de le mettre très mal à l'aise.

Nous devons faire sa connaissance d'égal à égal : sans rien savoir (ou si peu) de lui comme il ne sait rien de nous. Ensuite, nous pouvons ouvrir le dossier le concernant. Nous devons respecter sa pudeur.

Lorsque l'éducateur se sera fait sa petite idée, tout à fait vierge du jeune, il faudra qu'il étudie les documents de l'observation de ce jeune.

Les liens solides résisteront aux divers Q.I., tests et protocoles.

En ce qui concerne la notion de pédagogie de l'enfant dans l'internat, je dirai simplement que nous nous acharnons trop souvent à enseigner un métier à un jeune dans une atmosphère bien lointaine de la véritable vie du travailleur à l'extérieur d'un établissement. Ne serait-il pas plus respectueux vis-à-vis de l'avenir du gosse de commencer par lui donner les qualités du travailleur et de l'habituer d'abord à se conformer aux exigences du contexte social du travail ?

Respecter le gosse, ce sera se situer et nous situer nous-mêmes, dans l'espace et dans le temps véridiquement, réellement. Pour cela nous devons tendre vers son originalité avec sa volonté de vie, tout en restant nous-mêmes. Ceci afin de pouvoir établir, au sein de notre personne dédoublée, un dialogue, le plus réaliste possible.

Nous ne lui jouerons pas la comédie de la perfection, pour cela, nous pensons qu'une rééducation est nécessaire pour nous comme pour eux.

Cette démarche nous fera descendre de notre piédestal et nous permettra, non seulement de comprendre leur hiérarchie des valeurs, mais aussi de les admirer ! Car ces jeunes sont admirables lorsqu'on arrive à se placer tout près d'eux !

Esprit et méthodes.

Il semble qu'actuellement, nos amis promoteurs des techniques indispensables se trouvent dans la situation d'apprentis-sorciers incapables de canaliser et maîtriser le flot qu'ils ont suscité.

Cette situation mérite d'être corrigée. Il faut transmettre aux jeunes collègues l'esprit qui nous anime. Jamais la profession d'éducateur n'a eu autant besoin d'une déontologie, d'un véritable et pur enthousiasme.

Les professionnels du métier, ceux qui vivent en première ligne sur le front de la misère, participent de plus en plus à la formation des élèves éducateurs. Il faut que vos techniciens imaginent une technique capable d'infuser à nos successeurs les fondements de notre vocation et de notre éthique.

Puissent ces lignes aider au maintien des principes de base essentiels et transmettre le ton, le fond et la forme de ce qu'il faut sauvegarder à tout prix de ce qu'est la rééducation aujourd'hui et de ce que nous en faisons dans le présent.

La rééducation doit conduire de la misère à la vie sociale et au bonheur.

Techniquement parlant, il est indispensable de commencer l'action éducative par une période de large tolérance afin de permettre à l'enfant de se révéler tel qu'il est. Puis nous pouvons installer progressivement nos exigences jusqu'à ce qu'elles soient d'intensité comparable à celles de la vie sociale normale. Combien d'entre vous s'acharnent à utiliser l'entonnoir à l'envers ! Perdant l'efficacité et à l'entrée et au départ !

Pourquoi rechercher d'abord l'obéissance avant de prendre le temps d'installer la confiance ! Si ce n'est pour avoir la paix (apparente) !

L'obéissance n'aura aucune valeur si elle repose sur la crainte ou sur la recherche d'un avantage. Car cette obéissance sera alors basée sur un comportement artificiel, voire théâtral... Et c'est alors l'hypocrisie qui s'installera. Mais lorsque le rideau tombera sur la scène de ce théâtre, vos acteurs quitteront leurs déguisements et redeviendront ce qu'ils étaient à leur arrivée, avec une pointe d'amertume en plus.

Les aimer d'abord, certes, mais ne pas nous en contenter. Il faut surtout être en mesure d'être aimés d'eux, être capable de leur faire dépenser de l'affectivité.

Ce n'est pas de l'éducateur que vient l'initiative dans la conquête de l'enfant. Elle ne peut venir que de l'enfant lui-même. Mais c'est de l'éducateur que vient l'acceptation de recevoir cette conquête. Et vous savez bien qu'il est plus difficile d'accepter que de conquérir.

« Il n'existe pas pour l'homme d'indépendance absolue. Un être qui ne dépendrait de rien serait un être séparé de tout, c'est-à-dire éliminé de l'existence. Mais il existe une dépendance morne qui l'opprime et une dépendance vivante qui l'épanouit. La première de ces dépendances est servitude, la seconde est liberté. » G. Thibon.

Jamais l'éducateur ne pourra appliquer les mêmes recettes à ces circonstances présumées identiques, tout simplement parce qu'il n'y a jamais de circonstances identiques.

Apprivoiser chacun pour l'aider à trouver sa place dans laquelle il se sentira dans l'ordre.
« Apprivoise-moi » dit le renard de Saint-Exupéry.

Une pédagogie dite individuelle qui ne consisterait qu'à donner aux enfants une espérance en eux et en vous, sans les situer le plus exactement possible par rapport à eux et par rapport à vous, et par rapport au contexte social, n'aboutirait qu'à renforcer leur égocentrisme et par là, leur inadaptation sociale.

L'éducation de nos jeunes est faite d'un mélange d'apports venus du groupe, de l'individu, de la famille, du village, du site, du temps, des événements, de tous ceux avec qui, ou de tout ce avec quoi l'enfant a été en contact.

La technique seule vous conduira peut-être au maniement humain. On manie les choses, on ne manie pas le petit d'homme, on l'éduque.

Educateur comme technicien des relations, peut-être, mais aussi et surtout technicien de l'attention.

« L'attention consiste à suspendre sa pensée, à la laisser disponible... Elle doit être vide, en attente, ne rien rechercher mais être prête à recevoir dans sa vérité nue, l'objet qui va y pénétrer. » S. NEIL (page 9 de l'original)

Faire attention, attendre, espérer.

« J'ai connu de ces regards appuyés qui guettaient le savoir, ils ne voient pas parce qu'ils regardent trop. » Alain

Il s'agit moins de faire obéir formellement les jeunes à des directives successives (aussi bénéfiques soient-elles) que de les faire adhérer informellement à une ambiance, à un style. Il importe donc de créer le style, de soigner l'ambiance avant de rechercher l'obéissance.

Ils sont quantitativement moins libres dans leur groupe qu'ils ne l'étaient chez eux. Ils sont encadrés, c'est-à-dire qu'ils se meuvent dans un cadre aux limites calculées. Ces limites sont indispensables et il serait absurde de les effacer. Mais il n'en reste pas moins qu'elles sont péniblement ressenties.

Il faut et il est indispensable qu'ils se sentent et qu'ils soient qualitativement plus libres. Cet aspect qualitatif de leur liberté est d'abord et avant tout la possibilité de choix.

« Hors du choix, il n'y a pas de bonne volonté possible. » Deligny

D'abord leur permettre de choisir l'adulte auquel ils accorderont, peut-être, leur confiance. Leur dire qu'ils peuvent changer d'éducateur tant qu'ils le veulent...Que cette possibilité de choix leur appartient en propre.

Cet adulte choisi par eux peut très bien n'être pas l'éducateur du groupe auquel l'enfant a été confié. Il est d'ailleurs quelquefois préférable qu'il en soit ainsi.

Telle méthode paraît définitivement mise au point. Elle est brillante et spectaculaire. Il faut pourtant bien se rendre compte que, dans notre métier, rien n'est définitivement mis au point. Rien. C'est une accommodation de tous les instants. Et l'accommodation, c'est fatigant.

« Le véritable stimulant de la vie humaine nous semble être la joie du lendemain. Dans la technique pédagogique, cette joie future est un des objectifs essentiels du travail de l'éducateur.

« Elever un homme, c'est développer en lui des lignes de perspective. » Makarenko.

L'artiste possède le talent, le désir de réaliser et les techniques pour réaliser. L'éducateur doit posséder le talent de la relation, le désir de la relation et les techniques pour entrer en relation.

Eux les jeunes et nous les éducateurs.

Les reconstruire au fur et à mesure qu'ils nous déçoivent.

Descendre vers eux pour remonter ensemble à leur propre rythme et non au nôtre. Parce qu'à notre rythme, ils risquent de s'asphyxier... Mais, attention, descendons progressivement, en s'accrochant ferme à la rampe de la réalité. Si nous allons trop vite, nous risquons le vertige. Ce même vertige qu'ils peuvent éprouver si nous les tirons trop vite à nos altitudes.

Que de multiples incidents (exploités le plus souvent au nom de la morale) qui dégénèrent par notre faute. Tout simplement parce que nous n'avons pas su nous taire ou pas voulu nous abstenir de remarquer. Mieux vaut donner l'impression de ne pas voir que de voir et mal réagir.

Des éducateurs qui seraient capables d'inventer à chaque instant, à chaque niveau, des techniques dont la qualité fondamentale serait d'être éphémère.

Créer des liens c'est d'abord créer un langage. Veillons à ne pas leur parler chinois. Efforçons-nous de les aimer tels qu'ils sont. Refuser de les aimer en imaginant ce qu'ils deviendront grâce à nous.

Il existe trop, beaucoup trop d'imagination dans l'amour des éducateurs. Lorsque nous aimons en eux leur « ce qu'ils devraient être », c'est nous que nous aimons en nous-mêmes.

Recherchons ce qui peut avoir une valeur dans leurs actes, même les plus bas.

Misons là-dessus : Voyons le positif du négatif, au lieu de nous obnubiler sur le négatif du négatif pour se révolter ensuite. Nous devrions être à l'affût de l'infime parcelle de positif et nous en servir comme d'un tremplin.

Jean-Claude a fugué cette nuit. Enfin ! Rien n'est encore perdu ! S'il veut se venger, et s'il se venge, il y a de l'espoir car en cherchant à se venger, ne cherche-t-il pas un équilibre ?

Mal en point est celui qui accepte tout avec passivité. Que le vecteur de leurs actes soit positif ou négatif, appréciez l'intensité du vecteur et non son sens.

Il arrivera que nous ayons à nous réjouir du mal qu'ils feront, du mal qu'ils nous feront car ce mal nous permettra de mieux les percevoir. Il arrivera aussi que nous soyons attristés par leur manque d'honnêteté... Parce que cette « honnêteté », nous le sentons bien, n'est pas à leur mesure. Elle est discordante de leur être. Elle sonne faux.

C'est un fait d'expérience : Ceux qui se sont révélés opposants au début de leur séjour, s'en sont très bien tirés par la suite.

Les autres sont, pour la plupart, des comédiens. Et il faut travailler longtemps pour les faire descendre de la scène.

D'abord être heureux vous-mêmes. Puis leur montrer votre bonheur. Puis leur en parler souvent.

Il leur faut des références. Parlez de vous au lieu de leur parler continuellement d'eux. Mais il faut pouvoir leur parler de vous en vérité. Inconsciemment, ils se réjouiront peut-être de vos allégresses. Ils partageront peut-être vos peines. Notre propre bonheur germera alors en eux...Et se développera. Il vous suffira alors d'arroser de temps en temps.

Ils vous feront souffrir et ne s'en priveront pas. Ils vous feront souffrir, non pas par méchanceté, mais pour alléger leur propre souffrance. C'est en ce sens qu'un éducateur qui se laisse chahuter peut parfois être plus utile qu'un autoritariste, même diplômé !

Le cliché est tiré. Toi, l'éducateur, tu en es le révélateur. Le temps et ton ombre en seront les fixateurs.

Il n'y a rien de tel que d'avoir à enseigner pour apprendre soi-même. Pour nous, cela veut dire qu'à force d'enseigner la vie nous finissons par la connaître et l'aimer. Pour eux, cela veut dire que nous devons leur donner l'occasion d'enseigner, commander, aider, soutenir le copain d'à côté. Eux et nous n'aimeront le bien qu'en le réalisant.

Les jeunes nous observent, nous déchiffrent, nous imaginent, nous interprètent. Nous devons donc nous intéresser autant à la façon dont ils nous perçoivent qu'à notre perception d'eux. Cette habitude prise, essayez d'être tels que leur interprétation de vous soit de qualité.

Si chacun ne demeure pas à sa place dans l'équipe, n'ayant plus de repères, les jeunes ne s'y retrouveront plus. Donc se perdront...

« Se centrer sur soi-même, se décentrer sur l'autre, se sur-centrer sur plus grand que soi. » Teilhard de Chardin

Chacun dans l'équipe est le responsable de tous et est responsable de tout. Nous représenter les uns les autres, porter individuellement la responsabilité de l'ensemble de nos actions, ce n'est pas nous substituer les uns aux autres.

« Un Moi qui est un Nous, et un Nous qui est un Nous » Hegel

Tendre surtout vers ce qui est bon alors que nous avons tendance à rechercher ce qui est intelligent. Ce qui est intelligent est, en général, spectaculaire. Mais seulement ce qui est bon, donc vrai, a quelque chance d'être efficace.

« Lorsqu'on a vraiment envie d'écrire un poème, on l'écrit et si l'on possède une technique, tant mieux.

Mais pourquoi donner tant d'importance aux moyens d'expression lorsque l'on n'a rien à dire.

Pour chanter, il faut un chant dans le cœur mais ayant perdu le chant, nous courons à la poursuite du chanteur. » Krisnamurti

N'est-il pas surprenant que dans notre réadaptation sociale, nous nous servions si peu de la société ?

Il a été dit que « l'autre se réalise à travers moi et par moi et moi, à travers lui et par lui. »
Nous préférons : « L'autre se réalise à travers nous et avec nous et nous à travers lui et avec lui.

L'inadaptation de l'enfant (1965).

Il ne fait aucun doute que les notions d'adaptation et d'inadaptation tendent à envahir la pensée moderne.

Ces notions sont proposées pour définir deux objets entre eux ou un objet à un être ou deux êtres entre eux ou un être à un groupe d'êtres ou plusieurs groupes entre eux.

Lobrot dit : « Cette notion fonde une nouvelle morale qui tend progressivement à remplacer l'ancienne morale médicale si l'on peut dire, dans laquelle les valeurs positives et négatives ne sont pas le vice et la vertu, le bien et le mal, l'ordre et le désordre, le pur et l'impur, le juste et l'injuste, mais l'adapté et l'inadapté. »

De façon générale, est dit inadapté tout individu en situation de conflit avec un milieu donné. Le règlement de ce conflit implique donc théoriquement un effort réciproque d'adaptation de l'individu et de son milieu.

L'élémentaire bon-sens conduit à penser que ces efforts doivent être favorisés :

- Si possible avant l'apparition des signes d'inadaptation (prévention de l'inadaptation).
- En tout cas immédiatement lors de la manifestation des premiers signes (accompagnement précoce de l'inadaptation).
- De toute façon lorsque cette inadaptation s'est installée (accompagnement classique).

Les premiers signes de l'inadaptation se précisent, dans la très grande majorité des cas, dès l'enfance. Les recherches médico-sociales sont unanimes sur ce point d'où l'importance de l'enfance inadaptée.

Le docteur Lang propose cette définition :

« Il s'agit d'un enfant ou d'un adolescent qui, de fait d'une insuffisance de ses aptitudes ou des troubles de sa conduite, se trouve en difficulté ou conflit prolongé avec les exigences de son entourage conformes à son âge et à son milieu. »

Il précise en effet :

- qu'il serait dangereux de considérer l'adaptation comme critère de développement normal ; serait normal celui qui sait s'adapter à. Mais s'adapter à quoi ? A ses propres imperfections où à celles du monde sans doute imparfait dans lequel il évoluera ?

- qu'il serait dangereux d'envisager l'inadaptation comme un état dans une perspective statique alors qu'il s'agit d'une notion évolutive.

- Qu'il serait dangereux de mettre l'accent soit sur des facteurs individuels (le sujet), soit sur son environnement (le milieu).

Nous allons rechercher une cause donc un responsable et le mettre en accusation. Hérité, constitution, tares congénitales ou acquises, dissociations ou carence familiale, encadrement scolaire ou pénurie de maître, cinéma ou journaux, grève ou chômage, serviront tour à tour de cible suivant l'optique de chacun.

Le problème même de la définition de l'enfant inadapté est donc très complexe. Il engage non seulement des données de techniques pures, mais aussi des conceptions économiques, philosophiques et spirituelles.

Lafond précise :

« On respectera les conceptions de chacun en comprenant, sous le terme général d'Enfance Inadaptée, tous les jeunes sujets ayant besoin de mesures éducatives, sociales, médico- psychologiques, différentes de celles que l'organisation actuelle de la nation libre prévoit pour le plus grand nombre de ses habitants. Tous ceux pour lesquels il faut quelque chose de plus ou de différent qu'à l'ensemble des autres. »

De même qu'il n'existe pas de définition absolue de l'enfant inadapté, toute classification ne peut être qu'approximative.

Le professeur Lafont distingue :

- Les handicapés physiques, sensoriels, mentaux.
- Les troublants et les troublés, les uns et les autres présentant des troubles du comportement.
- Les troublant correspondant aux troubles graves du caractère et aux états psychotiques..
- Les troublés correspondant aux états névrotiques et aux cas sociaux.

S'appuyant sur des données scientifiques modernes et sur l'expérience pratique des professionnels ayant à œuvrer pour l'enfance inadaptée, il devient facile de démontrer les interactions :

- du biologique sur le psychique et le social.
- du psychique sur le social et le biologique.

- du social sur le biologique et le psychique.

Ce qui n'équivaut pas à dire que tout enfant handicapé est obligatoirement un enfant inadapté. Par contre, il ne fait aucun doute que c'est parmi ces enfants handicapés que vivent les enfants inadaptés.

La lutte contre l'inadaptation juvénile, comme dans toute action contre un fléau social, va comporter deux groupes de moyens d'action : la prévention et la cure.

La cure, dans un sens le plus large, est assurée par quatre temps essentiels : Le dépistage, le diagnostic approfondi, la cure proprement dite et la postcure.

Il ne s'agit pas ici de guérir un malade qui porte en lui le germe de sa maladie... Il faut toujours être attentif au complexe « enfant-milieu ».

« Le but final est la prévention de l'inadaptation et la réintégration sociale de l'inadapté.» (Lafon)

Prévention, cure et réintégration nécessitent une participation pluri-professionnelle des médecins, psychiatres, travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés, rééducateurs dans un esprit commun. C'est un travail d'équipe, au niveau de l'individu et de son milieu mais aussi au niveau du problème général de l'enfant inadapté. Une équipe réunissant nécessairement les techniciens et les spécialistes, les juristes, les sociologues, les criminologues... et les administratifs.

Loyauté envers le gosse. (1957).

Pour assurer le bon fonctionnement d'un établissement d'enfants en difficulté, il faut une équipe d'éducateurs digne de ce nom. Nous affirmons que tout autre système est une erreur. Une erreur volontaire qui entravera la réadaptation d'un garçon pour faciliter l'organisation d'un établissement.

Très absorbé, Charli se demande quelle peut bien être la différence entre un papillon et une mouche. De sa réponse dépend son avenir.

Il a réussi les quatre autres épreuves de 8 ans de l'éducateur spécialisé, les trois épreuves de neuf ans, et les deux épreuves de dix ans. S'il connaît la différence qui existe entre un papillon et une mouche, son assistante sociale lui déclarera un âge mental fixé à neuf ans. S'il échoue à cette importante épreuve, il sera classé dans la zone de débilité légère.

La jeune assistante sociale presse Charli de répondre mais il a peur et ne demande qu'une chose : quitter cette « cour des miracles ».

« ch'sais pas » répond-il.

Charli a peur et répond à l'envers aux questions qu'on lui pose.

Ainsi, cet enfant sera déclaré « débile léger ». Cela n'est pas grave, mais Charli, simple retardé hyper émotif, ressent qu'il n'est pas traité comme les autres. L'assistante sociale a dit à sa mère qu'il était débile ! La mère l'a dit au boulanger, le boulanger à son fils. Toute l'école l'appelle l'idiot du village. Charli s'enferme dans sa petite tour d'ivoire, finit par croire qu'il n'est pas comme les autres et se laisse aller. Il peut aussi se « révéler » en commettant un délit.

Pauvre Charli...Mais combien de Charli ? Erreur Volontaire ?

Il y a bientôt trois ans que nous avons ouvert un I.M.P réservé aux adolescents débiles légers. Nous avons inondés les services sociaux régionaux de notions décrivant notre spécialité. Il est tout de même anormal que seulement 1/10 des demandes d'admission provenant des services sociaux répondent à notre spécialité !

Si nous avions aveuglement admis l'ensemble des jeunes proposés chez nous, notre I.M.P, aurait à la fois, tenu de l'hospice et de la crèche, de l'hôpital psychiatrique et du sanatorium, du centre d'apprentissage pour cuisiniers et du collège secondaire ! Nous avons en effet reçu des demandes pour aveugles, paralysés, infirmes, sourds, muets, déments, des deux sexes, dont le plus jeune avait 4 ans et le plus vieux 54 ans !

Erreur involontaire ? Nous savons bien que le travail des assistantes sociales est lourd et épuisant. Elles sont lasses devant l'urgence de placer les personnes en difficulté. Alors, à la vue d'un « oasis » (entendez notre nouvelle maison), les assistantes sociales tentent le coup, elles essayent de placer leurs jeunes.

Lorsqu'on les met devant ces faits, elles sont quelquefois de mauvaise foi. Un peu comme l'acharnement du jeune à faire rentrer une forme carrée dans un vide ovale ! C'est aussi absurde mais moins excusable !

Alors, comme le trou ovale ne veut admettre que des formes à peu près ovales, on limera les angles vifs du carré afin de l'ovaliser, on camouflera l'âge réel, on truquera l'âge mental, etc.

Les dossiers, même lorsqu'ils sont soigneusement constitués, fourmillent d'erreurs involontaires. Erreurs aussi involontaires que naturelles, puisque le psychisme d'un individu ne peut être mis en équation et qu'il est peu probable (et heureusement) qu'il puisse l'être un jour.

Mais lorsque ces dossiers sont déformés, truqués, tronqués, ils constituent des entorses à la plus élémentaire loyauté.

- Loyauté envers l'enfant d'abord et surtout.
- Loyauté envers l'associé dans l'œuvre commune de la réadaptation.
- Loyauté envers l'épanouissement d'une personne unique.

Erreurs Volontaires.

Le problème de l'offre et de la demande existe aussi au sein d'un centre de rééducation car nous avons des budgets à tenir et des comptes à rendre. L'offre et la demande est une règle universelle qui trouve son application dans tous les domaines : économie, physiologie, sociologie, etc.

Quelques trop rares établissements pour des milliers d'enfants inadaptés. D'un côté, des milliers de « cas » uniques, de l'autre, des établissements qui sont bien obligés d'essayer de se spécialiser et de diviser en groupes, sous-groupes et sous-sous-groupes des individualités essentiellement distinctes par leur originalité.

Puisque nous devons, pour être matériellement rentables, encadrer une soixantaine de gosses, il faut bien que nous nous spécialisions.

Nous devons donc trouver des similitudes là où il n'y en a guère... Tout notre système repose sur cette contradiction. Un jeune entrant dans un « centre » de rééducation est peut-être un moindre mal mais c'est une contradiction. Nous allons admettre que ceci est tout de même réalisable bien que contradictoire et très difficile. Nous disons bien « réalisable » parce que c'est loin d'être réalisé !

C'est loin d'être réalisé parce que nous ne savons pas encore distinguer les vrais caractériels et les « faux » caractériels, les vrais débiles et les « faux » débiles, les vrais délinquants et les « faux » délinquants. En admettant que le diagnostic soit sûr et que le pronostic soit établi, que la personnalité de notre jeune ne nous cache aucun secret, il faut bien nous rendre compte qu'en ce qui

concerne l'affectation d'un jeune dans un établissement, de grosses erreurs sont possibles. Ces erreurs sont capables d'entraver considérablement son évolution, capables même de le plonger définitivement dans l'inadaptation alors qu'il avait été placé en vue d'une réadaptation.

Ces erreurs de placement fourmillent et nous en sommes tous responsables. Elles se font à tous les niveaux : que nous soyons médecins, magistrats, assistantes sociales ou éducateurs. Laissons Jules choisir lui-même son éducateur plutôt que de l'affecter à un groupe dans lequel il y a de la place !

Si Jules ne se sent pas bien avec un éducateur qui ne lui est pas sympathique (nos gars aussi éprouvent de la sympathie !), il ne se comportera pas bien dans le groupe et l'éducateur trouvera qu'il « est un gars bien difficile ».

L'unité de vie.

« Si vous liez le présent, tout est lié. Si vous gardez le présent libre, seulement alors, les autres libertés pourront être ménagées ou aménagées. Si vous stérilisez le présent, tout est stérilisé, tout est vide.

Si vous gardez le présent fécond, seulement alors, toutes les autres fécondités pourront être ménagées et aménagées. » Péguy.

Voici quelques réflexions sur l'aspect quantitatif de cette unité de vie. Voici quelques considérations sur l'unité d'une équipe dans un établissement de rééducation. Tout cela ne fera qu'aborder le sujet qui m'est confié. Mais soyez certains qu'il ne s'agit pas d'inventions mais bien de la réalité vécue. Tout ce dont je parle je l'ai vu et tout ce qui m'arrivera de conseiller, je l'ai fait.

Nous verrons plus loin que l'unité de vie d'un centre repose, avant toute chose, sur l'identité de conception du métier d'éducateur. Or il apparaît que cette conception du métier est en train de varier considérablement et que l'on peut noter un certain déviationnisme qui me paraît malheureux.

En effet, faisons le point sur la situation actuelle du métier d'éducateur spécialisé. Ce n'est pas l'objet essentiel de cette conférence mais je pense qu'il est nécessaire de le faire avant de parler de l'unité de vie et surtout de liaisons.

Nos écoles d'éducateurs sont toutes bien différentes les unes des autres, tant dans leur esprit que dans la forme de leur enseignement.

Cependant, nous pouvons constater, à de rares exceptions près, que les diplômés que nous recevons, sont savants. Ils manient extraversions et paranoïa avec une maestria admirable... Ils le font sans effort et sur un ton de détachement qui laisse perplexes et étonnés les « vieux » praticiens !

La plupart des professeurs de ces écoles sont, en effet, le plus souvent des universitaires qui n'ont jamais vécu au contact quotidien et permanent des enfants inadaptés. Leur esprit est, tout naturellement, centré sur la recherche scientifique, sur l'observation et les interprétations des réactions d'une personne inadaptée prise, le plus souvent hors de son contexte. La théorie, inévitablement, mène à une vie tout à fait séparée de la pratique.

Le jeune diplômé est parachuté dans un groupe de sympathiques crapules. Il arrive dans le groupe muni d'un bagage encombré de toute sorte de sciences apprises avec plus ou moins de peine.

Force est de constater que les théoriciens eux-mêmes reconnaissent qu'il n'y a pas de position pédagogique absolument indiscutée. Il existe, au moins, deux opinions sur chaque question

et, très souvent, la lutte entre ces opinions ne se résout pas au moyen d'arguments. Elle trouvera son chemin, exclusivement, sous l'influence d'idées et de positions de éloignées de la logique.

Il aura quitté l'université dans laquelle il s'est, le plus souvent, senti en position de supériorité scientifique pour entrer dans son premier établissement où il se sentira en position d'infériorité pratique... Cette formation théorique oublie que l'éducateur est d'abord celui qui vit avec les enfants. Tout se passe comme si l'éducateur était préparé à une profession libérale qui s'effectue dans un cabinet particulier.

Les jeunes placés en centre de rééducation ont besoin d'éducateurs qui vivent avec eux, des éducateurs gonflés d'espoir, qui mangent, qui dorment, qui vivent auprès d'eux. Il est bien sûr nécessaire que l'éducateur soit informé des techniques psychiatriques, psychologiques et sociologiques.

Mais il ne faut pas laisser de côté certaines techniques que nous pourrions appeler techniques pratiques. Celles-ci sont peut-être moins glorieuses mais non moins primordiales.

Notions d'anatomie, certes, mais aussi apprendre à poser sa voix car un éducateur qui n'apprend pas à poser sa voix sera lourdement handicapé dans le métier.

Notions de physiologie, naturellement, mais aussi apprendre à dominer les expressions de son visage car un éducateur doit savoir se dominer.

Notions de sociologie, bien-entendu, mais aussi apprendre ce qu'il faut dire, quand il faut le dire, comment il faut le dire.

Notions de psychiatrie, c'est nécessaire, mais aussi apprendre à mener une veillée, un repas, un coucher.

Notions de droit et de législation, c'est obligatoire, mais aussi, savoir que ce métier exige de l'éducateur une conscience de ses propres limites.

Trop souvent les jeunes éducateurs recherchent un symptôme chez l'enfant afin d'employer un vocabulaire scientifique qui les sécurisera. Mais pendant ce temps, l'enfant s'ennuie car ce vocabulaire est, hélas, le plus souvent improductif sur le terrain.

Nous ne connaissons que trop bien l'effet de l'ennui sur ces enfants. L'éducateur doit donner la priorité à l'être chez le jeune de l'établissement.

L'unité de vie c'est d'abord l'unité d'ambiance générale. Cette ambiance est faite d'unités de conception de notre métier qui est, elle-même, faite d'unités de style. Le concept du style est souvent ignoré dans un établissement. C'est pourtant la partie la plus importante et même la partie essentielle de l'éducation.

Le style et l'ambiance sont portés par l'ensemble de la collectivité de l'établissement. Pour créer un style, l'éducateur doit d'abord être persuadé que le gosse n'est pas un cas pathologique ou criminologique mais qu'il est un être vivant qui a des aspirations et des désirs. Un gosse, c'est une vie, une belle vie, dont on doit respecter le droit à la joie et le désir de responsabilité. Si l'éducateur a pour objectif de fonder un style dans son groupe, il ne doit pas faire ressentir aux gosses qu'il encadre, le fait qu'ils sont l'objet d'une action pédagogique.

L'enfant doit sentir qu'il est un être en devenir, un membre d'une collectivité joyeuse et organisée dans laquelle il a sa place et ses responsabilités. Il vit une période importante de son existence dans cette collectivité vivante.

L'éducateur doit avoir conscience aussi qu'il vit une époque de sa vie au contact des enfants. Sachant que leur ancienneté dans l'établissement est le premier atout indispensable à leur efficacité. L'éducateur se doit d'être sincère et de renoncer à jouer un rôle auprès des enfants et cela, sans aucun sentiment de sacrifice.

L'éducateur doit être plein d'allant car l'expérience prouve que ce sont les éducateurs heureux qui ont les meilleurs résultats. Ils doivent éviter de répandre de la tristesse autour des gosses. L'éducateur ne peut être qu'optimiste. Il doit être capable, à chaque instant, de mobiliser leur pensée, leur expérience, leur tact et leur volonté pour faire le tri de toutes les manifestations de la vie quotidienne.

Les « bons éducateurs » sont ceux qui savent accompagner un individu et un groupe d'un conseil, d'une opinion, d'une influence et parfois aussi d'un acte de leur volonté. Les bons éducateurs doivent être assez jeunes d'esprit pour se passionner pour une collectivité enfantine ou adolescente, être conscients que leur métier est un combat, donc être capables d'entrer dans une équipe unie par une conviction et une foi commune animée d'un esprit d'entraide.

Avant de parler de liaison dans un établissement, il était nécessaire de réaliser la liaison entre les enjeux réels du métier et la formation de ceux qui s'apprentent à le vivre.

Qu'est ce que l'unité de vie d'un établissement ? Il convient de remarquer tout d'abord que l'unité administrative ne peut être que l'ensemble de l'établissement.

Mais il est tout à fait clair pour moi que l'unité d'un centre de rééducation, c'est le groupe. L'unité administrative se voit confier des enfants par un organisme. À son tour, cette unité confie l'enfant à l'unité éducative de ce même établissement. Cette unité ne peut être que le groupe. Il est dans l'intérêt de l'enfant que ce groupe soit dans des locaux bien distincts et les plus éloignés possible les uns des autres. Les locaux doivent être fonctionnellement complets. Il me paraît inadmissible de voir encore des établissements neufs où le projet est de créer des pavillons bien séparés, installer une salle à manger commune (pour des raisons pratiques). Quant aux salles de jeux et salles de vie, elles sont rassemblées en un vaste foyer collectif.

Il va s'en dire qu'une telle conception permet mal la vie de groupe. C'est au prix d'efforts et d'ennuis continuels que l'éducateur responsable du groupe devra tenter de maintenir une ambiance unique à son groupe.

Le choix du mobilier dans les pavillons doit aussi être différent de l'un à l'autre. Il n'est pas question d'y déposer un mobilier collectif à tout l'établissement.

L'éducateur chef de groupe se voit confier, par le directeur, d'une part certains membres de ses collaborateurs (éducateurs et stagiaires en général), et d'autre part, un certain nombre d'enfants. Il dirige ses collaborateurs en étant responsable de leur travail. Il est aussi responsable des locaux qui lui sont désignés et du matériel qui est mis à sa disposition.

C'est aussi lui qui organise l'horaire de travail de ses collaborateurs, distribue les tâches, fait organiser les activités, fait rédiger les fiches et les synthèses, les préparations et leur compte-rendu. Sa responsabilité est donc complète du point de vue de l'organisation. Il est aussi responsable, devant le chef de l'établissement, de chacun des enfants qui lui sont confiés.

Responsable de l'état et de l'amélioration de la réceptivité somatique de l'enfant.

Il surveille son traitement individuel. Il attire l'attention des médecins, provoque les conversations, observe et fait traiter les germes physiologiques. Il est responsable de l'état et de l'amélioration de la réceptivité affective. Il contacte la famille, correspond avec elle et assure la liaison entre cette famille et les services sociaux compétant.

Responsable de l'état et de l'amélioration des relations sociales.

Il est attentif aux liens de camaraderie que tisse le jeune. Il détecte les accrochages et décrochages éventuels. Il surveille les relations de l'enfant avec les autres éducateurs et le personnel de la maison.

Responsable de l'état et de l'amélioration du travail scolaire ou professionnel.

Il assume la liaison avec l'instituteur ou le moniteur technique, reçoit leurs observations et leur exprime les siennes. Lorsque le gars travaille à l'extérieur, c'est lui qui assure la liaison avec l'employeur.

Responsable de l'état et de l'amélioration des activités de loisir.

Il assume la liaison avec les moniteurs de club et a pour mission de s'intéresser autant à cette partie de l'action qu'au travail scolaire ou professionnel.

Enfin, l'éducateur chef de groupe est responsable du climat et de l'ambiance de son groupe. Il tient la comptabilité des avoirs de ses garçons, détient la caisse du groupe et propose son budget. La liste des charges de l'éducateur chef est donc bien longue. L'éducateur chef de groupe est donc bien complètement responsable des garçons qui lui sont confiés, aussi responsable que peut l'être le directeur d'une petite maison de vingt à trente enfants.

Le directeur de l'établissement a, lui-même la responsabilité de tous les éducateurs chef, il est le coordinateur de l'ensemble des groupes. À condition que ce directeur soit lui-même éducateur de formation, il est aussi le conseiller pédagogique de tout l'établissement.

Le directeur est le coordinateur de l'ensemble des groupes, le contrôleur de l'efficacité des éducateurs. Il est aussi le catalyseur des tendances et des ambiances des groupes et de son établissement. Il peut être quelquefois rassurant, quelquefois alarmant ou exigeant. Il se doit d'être en contact permanent avec les éducateurs.

Il choisit les éducateur-chefs. Son emploi du temps est pratiquement réservé à assurer la liaison entre les groupes, à voir chaque membre du personnel, à s'entretenir avec chaque éducateur sur l'évolution de chaque gars de son établissement. Il réunit toutes les semaines les chefs de groupe, l'ensemble de l'équipe des éducateurs de chaque groupe, les moniteurs et le personnel éducatif au complet.

À ses temps perdus, s'ils existent, il peut (et doit) aller rendre visite à l'économe et au jardinier.

Le directeur est, en fait, un personnage assez lointain physiquement du jeune. Mais il est, en définitive, au courant de l'évolution de chacun d'eux. À la vue de mon expérience du terrain, le directeur a tout intérêt à donner le plus de responsabilités aux éducateurs, ainsi il les rend plus responsables et donc plus attachés à leur travail et donc plus efficaces dans leur relation et leur travail avec les jeunes garçons dont ils sont responsables.

Le groupe.

Il ne suffit pas d'assembler un certain nombre de personnes pour constituer un groupe. L'auditoire d'un conférencier, un congrès de professeurs, une classe d'élèves, un groupe de recherche, un groupe de femmes ou un groupe d'hommes, un groupe de psychanalystes, voilà autant de groupes dont on découvre immédiatement la différence.

Caractéristiques d'un groupe.

La première caractéristique d'un groupe est la poursuite d'un but commun. La seconde caractéristique d'un groupe est la présence d'échanges entre les personnes réunies dans ce même but. La troisième caractéristique d'un groupe est la notion d'un but commun par des personnes en interactions psychologiques.

C'est l'existence propre du groupe. Le groupe a une dynamique qui lui est propre : Il a ses problèmes, ses échecs, ses difficultés, ses joies, ses victoires. À l'intérieur d'un même groupe, la relation entre les membres évolue constamment. Nous pouvons remarquer cela en se souvenant d'une classe qui se forme en septembre et cette même classe au mois de juin. Le départ ou l'arrivée d'un des membres du groupe peut modifier profondément la dynamique propre au groupe.

Tel qui agissait comme tampon entre deux caractères opposés et agressifs peut, par son départ, provoquer des tensions et des conflits. Tel autre dont le dynamisme forçait le groupe à repenser ses solutions, laissera à son départ le groupe s'endormir dans un conformisme béat.

On observe donc que le groupe est radicalement différent de la somme des individus qui le composent. La réunion de personnes adultes, objectives et mûres, ne constitue pas automatiquement un groupe adulte, objectif et mûr.

Pour que cet ensemble d'individus devienne un groupe, il faut que ceux-ci réalisent qu'ils poursuivent un but commun. Il faut aussi que ce groupe possède une interaction psychologique authentique. Pour former un groupe, les membres doivent accepter la tâche commune, participer à la responsabilité collective et conjuguer leurs efforts à la poursuite de cette tâche.

Le meneur.

L'influence du meneur (l'éducateur) peut avoir plusieurs sources :

- Le pouvoir de récompenses : l'éducateur peut récompenser.

- Le pouvoir de coercitions : l'éducateur peut punir.
- Le pouvoir légitime : l'éducateur a le droit d'avoir de l'influence et on se reconnaît l'obligation de l'accepter.
- Le pouvoir à base d'identification : c'est celui qu'exerce une personne (ici l'éducateur) perçue comme modèle ou héros à qui le jeune voudrait ressembler.
- Le pouvoir d'expert : le jeune reconnaît en l'éducateur des compétences et des connaissances particulières.

Le membre du groupe.

Chacun a conscience d'appartenir à un groupe, le sentiment –quelque soit son rang- d'y être connu et accepté dans une mesure satisfaisante. Cet élément pourrait être nommé solidarité. Chacun a une activité au niveau des différentes tâches qui incombent au groupe en respectant les échéances. Chacun doit s'acquitter des diverses fonctions et doit s'inquiéter de la manière dont il s'acquitte de ses fonctions. Cette action pourrait être nommée participation.

Le dernier élément concerne la direction du groupe. C'est la part respective que chacun des participants prend à l'élaboration des objectifs du groupe, à sa conduite, aux grandes lignes de son fonctionnement. Cet élément pourrait être nommé responsabilité.

Autrement dit, les objectifs de l'éducateur travaillant pour la réadaptation des jeunes en difficulté, ceci par l'intermédiaire des interactions de groupe, sont, pour chaque membre composant le groupe, d'arriver à ce que chaque membre

- Chaque membre ait la claire conscience et le clair ressenti d'appartenir à un groupe.
- Ait conscience de participer à la vie du groupe dans une mesure satisfaisante pour soi et pour le groupe.
- Chaque membre ait la conscience de prendre une part limitée mais réelle et satisfaisante, tant pour soi que pour le groupe, à la direction du groupe.

Le groupe est avant tout un fait de société, un fait sociologique. Un groupe, quelque soit son importance ou sa forme, est composé d'un chef et de membres, bien ou mal adaptés. Nous distinguons trois formes de groupes : Les groupes artificiels, les groupes spontanés et les groupes intermédiaires.

Les groupes artificiels.

Nous sommes tentés de les définir par le seul fait qu'ils sont nés d'une contrainte extérieure. Ceci n'est pas juste car la formation d'un groupe, quel qu'il soit, n'est jamais complètement indépendante d'une contrainte extérieure.

Il serait plus juste de la définir par la qualité de son chef. Ainsi, un groupe artificiel est celui dont le chef est imposé arbitrairement, sans consultation démocratique, par une force extérieure au groupe. Le chef de ce groupe est toujours un adulte, la classe ou l'armée sont des groupes artificiels typiques.

Ces groupes sont caractérisés par leur manque absolu d'homogénéité ; les individus qui le composent sont tous différents et aucun intérêt social ou culturel n'existe. Tout est ici basé sur la contrainte qui se matérialise dans la personne du chef, symbole d'autorité. Ceci implique que le groupe artificiel peut revêtir des formes très diverses suivant la personnalité de ce chef.

Certains chefs se basent sur la contrainte pure, sur les sentiments élémentaires tels que la crainte ou la haine. D'autres cherchent à transformer plus ou moins le groupe artificiel en groupe spontané en y introduisant des éléments d'intérêt commun.

Les groupes spontanés.

Ces groupes se forment sous une contrainte extérieure apparente. Ce groupe, souvent, n'a pas de chef et il est remarquable de constater que ces groupes spontanés se forment souvent à l'intérieur d'un groupe artificiel dans lequel se constituent des noyaux de résistance qui trouvent leur dynamique dans l'opposition.

Les groupes intermédiaires.

Ces groupes sont très différents des deux autres. Ils varient constamment de forme et d'intérêt. Ils ont toujours un chef ce qui les rapproche du groupe artificiel, mais ils répondent en même temps à des nécessités communes entre les membres. Cela les assimile au type spontané.

En fait, le groupe intermédiaire tend à établir un certain équilibre entre le chef et les poussées intérieures. Cet équilibre est fragile, souvent rompu mais tendant, sans cesse, à se rétablir. Ce jeu incessant d'actions et de réactions donne, à ces types intermédiaires leur dynamique, les rend très proches de la vie réelle et leur confère leur efficacité.

Il est bon de décrire deux variétés de groupe intermédiaire :

a) Le groupe motivé

Il se définit surtout par la présence d'un chef adulte, venu de l'extérieur ou de l'intérieur, mais toujours spécialisé et définitivement confirmé dans son rôle. L'enfant adhère volontairement à ce type de groupe afin de répondre à un besoin ou un intérêt : évasion hors du milieu familial, besoin de vivre auprès d'enfants de son âge, recherche de sécurité, intérêt sportif. Les scouts, par exemple, font parti de ces groupes.

b) Le groupe volontaire

Ce groupe répond uniquement à des besoins intérieurs, il ne reconnaît jamais de chef adulte. Il est inspiré par des sentiments d'intérêt, de sécurité et d'opposition. C'est souvent un rassemblement d'enfants autour d'un intérêt commun très variable : jeux collectifs, forces collectives ou bêtises collectives....

Si l'intérêt commun tombe, le groupe s'émiette et disparaît. Ce groupe se désigne un chef, ce qui le distingue du groupe spontané. Mais ce chef n'est pas un adulte et il est souvent choisi sans réflexion ni délibération. Ce chef semble jaillir spontanément sans que l'on puisse savoir s'il est né de la poussée intérieure du groupe ou si c'est le groupe qui s'est installé autour de lui. Comme nous l'avons précisé précédemment, ce chef n'est pas un adulte pour des raisons simples à expliquer.

Le groupe volontaire représente un effort pour s'évader des cadres familiaux et sociaux. Mais, paradoxalement, il traduit le désir de fuir l'isolement en créant autour de chacun de ses membres une atmosphère familière et rassurante.

L'enfant crée, par le groupe, un univers à sa mesure. L'adulte n'est pas à la mesure de l'enfant. Le chef ne peut donc pas être un adulte.

L'ambiance de ce groupe volontaire dépend beaucoup de la façon dont le chef se placera. ce chef peut choisir l'intérêt commun du groupe,. Il peut aussi choisir de dominer le groupe par l'opposition, voire l'autoritarisme. Il pourra exister des variétés diverses de ce groupe volontaire qui se rapprocheront, plus ou moins, des autres types de groupe, motivé, spontané ou artificiel.

- Le groupe volontaire homogène :

Ce groupe est avant tout caractérisé par son esprit d'opposition : l'intérêt commun de ses membres est d'ordre négatif. Bien que négatif dans ses buts, ce groupe est chargé de beaucoup de dynamique. C'est le type de groupe qu'il n'est pas bon de vouloir rompre au risque de s'y casser les dents.

- Le groupe volontaire à intérêt spécial :

Ce groupe est assez proche du précédent à ceci près qu'il construit autour d'un intérêt positif et non négatif. (Sport, musique, collection, etc.) Son dynamisme intérieur est faible et le chef tire son

prestige de sa compétence en une matière déterminée qui est le fondement du groupe. (L'art du foot, celui qui a la plus belle collection, etc.).

- Le groupe volontaire à activités multiples :

Ce groupe s'oppose aux deux précédents. Il se définit par le fait que sa cohésion est établie dans la collaboration à plusieurs activités communes et diverses. Chacun des membres poursuit un but particulier, il n'y a pas d'activité commune. Ce groupe offre à chacun un terrain d'échanges pour atteindre son but.

Le chef a un rôle d'organisation assez timide. Ce groupe est donc le moins exclusif et le plus adaptable. C'est un groupe déjà hautement socialisé. Un groupe d'enfants et d'adolescents apparaît donc comme un compromis ou, si l'on préfère, un moment d'équilibre entre des forces contraires. Le groupe fournit à chacun de ses membres quelque chose qu'il attendait et qui l'a précisément poussé vers ce groupe.

Cette clarification est, naturellement, très schématique mais elle a le mérite de donner des critères d'observation.

Les chefs de groupe.

Le chef prend une place importante dans certains groupes. Il me paraît donc utile de se pencher un peu plus sur ses caractéristiques.

Dès l'âge préscolaire certains enfants « mènent la barque ». Ils sont toujours choisis par les autres pour jouer. Ils invitent aux jeux. Lorsqu'ils se lassent, le groupe se disperse aussitôt.

À l'âge scolaire, nous observons les mêmes caractéristiques. Le chef se manifeste comme un meneur de jeu particulièrement actif et plein d'initiatives.

On distingue cependant deux formes de chef :

Le chef meneur de jeu est un chef né mais bien adapté au groupe et à l'activité scolaire. Il invente et organise en veillant au respect des règles, exclue les indésirables et tranche les confits. S'il disparaît, le jeu cessera et les participants ne sauront plus que faire.

Le chef du sous-groupe d'opposition présente la même activité tout en étant pourtant mal adapté au rythme scolaire. Il rassemble irrémédiablement autour de lui les enfants comme lui, en difficultés scolaires. C'est lui qui sait qu'il y a dans le quartier une vieille maison abandonnée, un chantier à explorer. Il réunit autour de lui les membres du groupe (à l'heure où tout ce petit monde devrait être rentré) pour discuter de la façon dont ils pourraient défier le monde.

Au cours de l'adolescence, ce caractère va s'épanouir.

L'adolescent adapté devient, en principe, chef de groupe homogène et consacré à une activité unique et bien définie. Toutefois, ce chef de groupe pourra être un jeune plutôt moins que plus adapté car il est à une période de sa vie où les actes sont souvent chargés d'opposition.

L'adolescent inadapté devient chef de groupe que l'on appelle pathologique ou délinquant. Ce chef a pour principal rôle de permettre aux membres du groupe de réaliser, en actes, leur délinquance potentielle. Pour se faire, il doit, avant tout, rassurer les membres du groupe pour qu'ils trouvent la paix réclamée par leur état d'insécurité familiale, scolaire ou professionnelle.

Ce chef doit donc être un opposant actif dans le sens caractériel du terme. C'est-à-dire « vouloir que ça change » et faire changer par des actes. Cela explique pourquoi le vrai pervers, pour si intelligent qu'il soit, n'est jamais chef de groupe car il demeure un solitaire. Ce chef ne s'intègre jamais dans son groupe, il le dirige mais ne s'y investit pas.

Le groupe rééducatif.

A l'âge scolaire.

Nous n'aborderons ici que le groupe substitut du milieu familial. C'est-à-dire du groupe de vie ou du groupe d'encadrement en laissant de côté le groupe purement scolaire : la classe. Le groupe doit représenter une image d'un milieu familial, non pas normal, mais idéal. L'amour inconditionné des éducateurs, substituts des parents, est la condition première du succès.

La liberté, au sein de ce groupe, doit être grande. Ceci se trouve réalisé par la suppression des contraintes inutiles : Il faut être libre de se salir en jouant ou de monter aux arbres. Les contraintes inutiles, en y réfléchissant, sont celles qui dérivent des commodités et des appréhensions des éducateurs.

Dans le groupe rééducatif, ces contraintes, liées au jeu, doivent disparaître. Mais la vie n'est pas faite que de jeux, il faut aussi vivre en groupe. Ici apparaissent des contraintes extérieures indispensables à toute vie en collectivité.

La classe joue, dans ce groupe rééducatif, un rôle essentiel. De même que le groupe doit être une structure normale, de même, le but de l'éducateur doit être d'adapter l'enfant à une classe normale. Mais les enfants sont inaptes à cette normalisation de la scolarité. Il faut alors réussir à les amener doucement, par paliers, à la classe normale.

D'abord, il est indispensable d'individualiser le travail scolaire : en fait, c'est la classe qui doit s'adapter à l'enfant pour obtenir à ce que l'enfant s'adapte au groupe scolaire normal. Cette adaptation à la classe provoque toujours chez l'enfant un épanouissement qui aide à l'adaptation sociale.

L'enfant, brusquement séparé de son milieu familial, généralement écrasé par un sentiment

d'insécurité, doit s'intégrer au groupe. La peur de la solitude et le désir fondamental d'acceptabilité le pousse à s'intégrer au groupe. Il est très difficile de savoir pourquoi un enfant est accepté ou non dans son groupe. La non-acceptabilité est rare dans un groupe rééducatif valable. Lorsqu'elle existe, elle est un signe pathologique qui amène à l'échec. Hélas, le plus souvent, elle est un signe de mauvaise structure du groupe. L'acceptabilité partielle a une autre signification ; à l'âge scolaire, le sous-groupe est rare et se limite le plus souvent à des activités de jeux. Le jeu cesse, le sous-groupe cesse aussi.

La formation du sous-groupe d'opposition est plus fréquente en rééducation. L'existence d'un sous-groupe est toujours indice de faute dans la rééducation et d'erreur commise au sein du groupe par les éducateurs. L'existence de ce sous-groupe doit inciter l'éducateur à découvrir cette erreur commise et à la réparer.

Si l'acceptabilité partielle devient un fait permanent indépendant de faute éducative, elle doit être considérée comme un fait grave et annonciateur d'échec. Le sous-groupe en matière de rééducation est l'équivalent du gang dans la société. L'acceptabilité totale, c'est-à-dire l'acceptation du nouveau par le groupe normal de rééducation, est un signe positif qui annonce l'adaptation et domine le pronostic.

Mais cette adaptation ne se fera que par étapes : Acceptation - Adaptation au groupe - Socialisation à l'intérieur du groupe. Cette dernière étape n'est possible que si, sous l'influence des éducateurs, le groupe rééducatif poursuit lui-même sa transformation.

Mais il reste cependant que le groupe rééducatif d'internat est, par la force des choses, un groupe homogène fermé. L'esprit qui l'anime, et qui est seul capable de faire accepter les contraintes, reste un esprit infantile. Cet esprit ne doit donc pas persister sous peine de manquer son but et, adaptant l'enfant à un groupe fermé, le rendre définitivement inadaptable au groupe social.

Si l'on y prend garde, un groupe d'internat de rééducation peut devenir l'équivalent d'un gang, avec son code, ses défenses, ses tabous.

Une rééducation en internat est temporaire dans la vie d'un enfant, il doit sortir de l'internat dès que la socialisation s'amorce.

À l'adolescence.

L'adolescent inadaptable est quelquefois un opposant solitaire ou un chef utilisant le groupe sans s'y intégrer véritablement. Le jeune se réfugie, le plus souvent, dans le groupe para ou anti-social, un groupe de délinquants.

La désadaptation est trop profonde et surtout l'acceptabilité est trop faible pour que l'on puisse espérer une réadaptation totale à un groupe normal, quelques soient les moyens employés.

Il est bon de préciser ici, qu'à cet âge, lorsque le trouble est profond et ancien, le travail de réadaptation ne peut être qu'individuel.

L'éducateur se sert naturellement du groupe, mais ce groupe ne doit alors espérer que limiter les dégâts et, quelquefois, susciter l'activité. Le groupe remplace alors la personnalité de l'éducateur. L'éducateur se sert du groupe pour lui faire exprimer ses propres intentions à l'égard de l'adolescent.

Il faut en effet constater que, quelque soit le prestige personnel de l'éducateur, quelques soient les liens affectifs qui peuvent s'établir entre l'adolescent et son éducateur de groupe, ces jeunes deviennent sourds dès que l'on aborde en commun le fond des problèmes de chacun, les sujets tabous.

Le véritable groupe pour délinquants adolescents doit être de type homogène fermé, fortement chargé d'opposition, avec un caractère para social aussi marqué que le groupe délinquant mais ne déchargeant pas sa tendance opposante dans la délinquance. Naturellement un tel groupe a besoin d'un chef adulte dont l'attitude est aussi opposante que celle de ses adolescents. A charge pour lui de dévier la tendance agressive du groupe vers des activités constructives du type exploits. Ceci en se servant au maximum du point d'honneur de son groupe.

Si un tel groupe se constitue, s'il réussit à survivre, il devient alors possible à chacun d'abandonner le code de défense personnel pour adhérer à celui du groupe entier. Dès lors, une socialisation interne s'ébauche et peut être exploitée. Mais, si au contraire, le groupe de rééducation pour adolescents délinquants est de type classique « Une, deux, propreté, poussière, moralisation... », il ne peut qu'échouer.

Les gars donneront l'impression de s'adapter mais en fait rien de profond ne sera fait.

Les groupes de semi-liberté devraient représenter la transition entre la vie de groupe en internat et la vie sociale extérieure. Leur rôle essentiel sera de fournir à l'adolescent en voie de socialisation le soutien du groupe dont il a encore besoin et l'appui que son manque d'autonomie lui rend nécessaire.

Le cas particulier de l'enfant abandonné :

La création logique d'orphelinats reste la solution logique aux problèmes posés par les orphelins. Ces internats posent un problème très particulier car ils accueillent des enfants sensiblement normaux. Mais la frustration affective dont ils sont victimes les place dans une situation anormale.

Trois solutions s'offrent à l'orphelinat :

Laisser l'enfant vivre isolé au sein de la maison. Ainsi, le manque affectif engendrera inévitablement des désordres.

Permettre aux éducateurs de fournir aux orphelins cette affection qui leur manque. Comme les liens qui se nouent ont un caractère essentiellement transitoire, il est nécessaire d'en arriver inévitablement au stade du détachement. Est-il possible et souhaitable de détacher un enfant de son affection retrouvée parce qu'il a 14 ans ?...

Toutes ces raisons amènent les spécialistes à se rallier à la solution du placement familial. L'enfant pourra y trouver son support affectif. Cette solution réussit quelquefois à l'âge scolaire.

Dans la société, le groupe est une transition entre le milieu familial et le milieu social. La famille est une cellule biologique et psychologique. Le groupe ne peut prétendre remplacer la famille. La société n'est pas un groupe mais un cadre. Le groupe ne peut remplacer la société.

Le groupe reste l'appui indispensable à l'enfant et l'adolescent dans la lente et difficile évolution qui les conduit, après l'amputation de la cellule familiale, à l'acquisition de l'indépendance affective et l'autonomie morale.

La structure des groupes.

Un groupe humain n'est jamais une simple juxtaposition d'unités. Des relations définies existent entre ces unités. Ces relations s'organisent pour former une structure de groupe. Dans un groupe artificiellement constitué en vue d'un but déterminé, l'autorité a délibérément prescrit une structure destinée à conserver l'ordre. Cette structure permet aussi d'obtenir l'efficacité du groupe vers le but qu'il se propose d'atteindre.

Dans ce cas, il faut remarquer que la structure de ce groupe n'est jamais unique. Cette structure est toujours double :

- La structure d'autorité (ce qui doit être).
- La structure fonctionnelle (ce qui est fait).

Il existe, qu'on le veuille ou non, une certaine structure affective qu'il est bon d'ajouter à ces deux structures de groupe. Tout groupe possède, entre ses membres, des relations de sympathie, d'antipathie et d'indifférence. On y découvre une étoile (individu vers lequel convergent les choix positifs), des isolés, des rejets, des paires, des triangles, des chaînes, etc.

Les relations d'affinité ne sont qu'un aspect de la structure des groupes. Le réseau des échanges d'information et de communication est un autre aspect de cette structure.

Dans une société militaire ou industrielle, l'organisation prescrite suit les voix de l'autorité et de la dépendance. Les ordres descendent en divergeant depuis le sommet et les comptes- rendus remontent en convergeant depuis la base.

Dans un groupe sous-hiérarchisé, il y a la possibilité de critiques interpersonnelles. Dans un groupe hiérarchisé, les occupants des positions supérieures expriment moins leurs propres difficultés aux personnes sous leur ordre. Ces personnes participent donc moins à la vie du groupe. Tout se passe comme si l'existence d'une hiérarchie bloquait certains contenus de communication susceptibles de compromettre l'obtention d'une unité d'action et de compétence des rôles.

D'autre part, dans un groupe hiérarchisé, chaque rang entraîne des fonctions et chaque fonction comporte un rang.

Chacun des membres d'un groupe est influencé par l'extérieur (conceptions, rites, civilisations, expériences et idées). La vie de groupe est donc sujette à de très nombreuses influences intrinsèques et extrinsèques.

L'opinion de la majorité rallie un grand nombre d'opinions individuelles. Dans un groupe, les jugements individuels sont affutés par les jugements des autres membres du groupe, dans le sens d'une uniformisation.

Le conformisme est donc un fait sociologique du groupe. D'une part, l'uniformité des attitudes dans un groupe peut être le résultat d'une discussion entre ses membres ayant abouti à un accord. D'autre part, il est indéniable que l'on trouve, au sein d'un groupe, des individus qui se chargent, par fonction officielle ou tacite, de faire respecter les « normes ». Ces individus peuvent, pour aboutir à ce résultat, menacer de sanctions.

Chaque groupe vise la réalisation d'un certain but. Le groupe est cohésif lorsque la réalisation des buts du groupe se trouve être la réalisation des buts individuels de chaque membre du groupe. Un groupe n'est pas cohésif, et de ce fait artificiel, lorsque le groupe recherche, avant tout, le conformisme de chacun des membres du groupe.

Dans ce cas, le groupe vise à agir pour lui-même et non dans l'intérêt de chacun de ses membres. C'est le groupe pour le groupe et non le groupe pour l'épanouissement de chacun de ses membres.

La rentabilité d'un groupe ne provient ni de la satisfaction apportée par la tâche, ni de l'identification au chef de groupe, ni du conformisme à la règle formelle du groupe, ni des conditions matérielles de confort offertes par le groupe. Mais la rentabilité et l'efficacité du groupe prend sa source seulement dans la fierté d'appartenir à un groupe de travail déterminé. Si cette fierté n'apparaît pas, le groupe manque ses buts et, de ce fait, n'est pas rentable.

Il est bon de distinguer dans un groupe différentes formes de chef :

- Le chef institutionnellement désigné (directeur) chef de droit.
- Le chef de fait qui s'imposera par sa considération inconditionnelle positive des membres du groupe, par son courage, ses valeurs, sa justice, etc.
- Le chef exerçant une fonction de direction.
- Le chef qui vise au maintien du groupe en tant que groupe.

Ici s'inscrit le dicton : « Diviser pour mieux régner ». Lorsque le chef, exerçant la fonction de direction est en insécurité, il tend à étouffer l'action du chef qui vise au maintien du groupe en tant que groupe.

Il arrive que ces deux fonctions soient assurées par un même personnage : fonction de direction et fonction de maintien du groupe en tant que groupe.

Certains membres du groupe évitent ces positions d'influence dans le groupe et d'autres, au contraire, les recherchent. Qu'il s'agisse de chef formel (de droit) ou informel (de fait) :

« Ce que l'on attend de la puissance, c'est qu'elle surmonte la mésestime de soi » J. Stœtzl.

La dynamique du groupe.

La vie nous amène à faire partie de différents groupes. Selon qu'il est seul ou en groupe, un individu ne se comporte pas de la même façon. Il arrive même que cette personne révèle en groupe des aspects de sa personnalité jusque là demeurés inexprimés.

Lorsque nous participons à un groupe, nous sommes automatiquement amenés à adopter un certain personnage face aux autres membres du groupe. Nous interprétons, nous jouons ce personnage. Ce personnage que nous jouons vise, soit à dissimuler certains aspects de notre personnalité, soit à donner une certaine image de soi. Ce personnage est parfois pris, par les autres membres du groupe, comme la manifestation authentique de la personne elle-même.

Lorsque nous participons à un groupe, nous nous sentons aussi protégés par un certain anonymat : le groupe tend à masquer les personnes. Le groupe, par exemple, donne au timide la possibilité de se livrer à certaines activités ou prendre certaines attitudes qui lui seraient impossibles de prendre quand il est en face à face.

Pour vous éducateurs, cela veut donc dire que vous ne devez pas vous laisser influencer par les attitudes des gens prises en groupe. Vous devez utiliser le groupe pour permettre à certains jeunes de se livrer à des activités ou de prendre des attitudes qu'ils ne prendraient pas s'ils étaient en situation de face à face.

Au sein du groupe, les relations sociales sont de deux types.

Type vertical : celles qui impliquent une supériorité, une subordination. L'éducateur en situation de commandement établit dans le groupe une relation verticale.

Type horizontal : Celles qui impliquent l'égalité. L'éducateur peut, dans certaines réunions qu'il ne dirige pas, établir une relation horizontale.

La relation verticale repose sur l'autorité et l'obéissance ; La relation horizontale repose sur la solidarité. Mais nous savons bien que, même dans un groupe de camarades, l'égalité n'est jamais totale.

Nous ne pouvons pas dire que le groupe de nos jeunes inadaptés est de type horizontal basé sur la solidarité. Les jeunes de nos groupes sont, en effet, très différents, surtout par leur énigme personnelle.

Cela amène une structure de groupe autour de leaders et de caïds. S'il y a plusieurs leaders, cela amène la structuration, entre eux, de sous-groupes. Ces sous-groupes peuvent se fermer et exclure tel ou tel membre du groupe jugé antipathique ou gêneur ou cafteur.

Le groupe a d'autant plus de personnalité s'il est limité entre cinq et sept personnes. Au-dessous de sept personnes, chaque membre du groupe a tendance à rester lui-même. Au-dessus de 15 personnes, il n'y a plus de groupe. Nous devons alors parler de masse. Le groupe prend alors une personnalité différente.

Nous observons que le groupe de sept à quinze personnes a des réactions assez infantiles. Même s'il est composé d'adultes, ce groupe est rarement lui-même avec des réactions d'adultes. Cela veut dire que les réactions d'un groupe sont beaucoup plus affectives que celles d'un individu.

- Le groupe est plus sensible aux critiques, aux enthousiasmes ou au pessimisme que ne le serait une personne seule ou même en situation de face à face.
- Le groupe a moins de résistances, il se fatigue plus vite qu'un individu seul ou accompagné d'une autre personne.

Nous constatons cette fatigue tous les jours pendant les réunions lorsqu'elles se prolongent dans le temps. L'attention de ses participants s'échappe alors pour laisser place à la lassitude. Cette dynamique interne du groupe peut se définir comme étant les interactions affectives, les sous-groupes au sein du groupe entier qui, en se cristallisant en un certain schéma, donne au groupe sa structure.

Les membres d'un groupe ne sont pas toujours (même rarement) liés par des relations purement affectives. Il existe aussi, dans un groupe, des liens fonctionnels, des liens matériels, des liens sexuels, etc.

Le schéma du groupe varie en fonction de la nature de ses liens. La vie du groupe est faite de traditions, de conventions et d'exigences implicites. Chaque groupe possède une série de règles internes, des usages et des appréciations. Le nouveau venu dans le groupe devra se plier à ces règles au risque d'être exclu de ce groupe. Il s'agit ici d'adaptation aux codes informels du groupe, préalable à l'adaptation au code formel de l'adulte.

Chaque groupe vise l'accomplissement d'une série de buts : les buts du groupe. Chaque être humain vise à une série de buts qu'il définit par son idéal. Lorsqu'il entre dans un groupe, il garde, en lui, ses buts et son idéal. Une règle primordiale pour son bon fonctionnement est de faire du groupe le lien de réalisation de ces buts individuels.

Par exemple, nous observons Arthur : il est froussard et n'ose pas sauter dans l'eau. Il a pour but individuel de réaliser cet exploit. Le groupe doit lui permettre ce but. Ainsi, Arthur s'adaptera plus facilement à ce groupe qui l'aura aidé à réaliser ce but.

Le but d'un groupe doit donc être la composante des buts individuels. Le but d'un groupe peut être simplement de s'amuser ensemble, de se détendre. D'autres buts seront plus spécifiques, basés sur les besoins profonds des enfants, sur leur passé, leur phase de développement par exemple.

Tout cela est relatif à des forces agissant dans le groupe à un moment donné. Mais le groupe est aussi un organisme dynamique dans le temps. Ses buts ne se créent pas de toutes pièces : le groupe se forme, évolue, s'épanouit, se dissout. Le groupe vit.

Cela est vrai mais cela est théorique car, à l'état pur, la formation et la dissolution d'un groupe n'arrive pas souvent dans un centre de rééducation : la population d'un groupe s'y renouvelle périodiquement. C'est pourquoi nous verrons le développement du groupe se répéter au sein d'un même groupe, à mesure que les nouveaux éléments viendront s'y ajouter.

Le développement d'un groupe

Les individus sont liés, et se rassemblent autour d'un cadre matériel et de causes extérieures. Il faudra demander aux enfants le courage de désirer de nouveau faire partie d'une communauté. C'est un effort qui ne doit pas être sous-estimé car nous leur demandons de renouer avec des relations affectives et sociales, alors même qu'ils viennent de vivre des expériences difficiles dans leur vie d'avant le placement.

Nous avons beau lui affirmer au jeune que « tous ses ennuis sont passés », il n'empêche qu'il porte en lui ses expériences et ses ressentis passés. Nous constatons, et devons prendre en compte, les incertitudes, l'insécurité, le doute, la nervosité, la curiosité aussi de cet enfant parachuté dans la vie de groupe.

Des auteurs ont donné à cette première phase d'entrée dans le groupe : « out of touch with reality » : sens du contact avec la réalité. Les appels à la responsabilité, à la morale et à la punition, à ce stade, n'ont donc aucun sens. Il est préférable et conseillé de montrer à ces nouveaux venus, la réalité, sans cesse, les rappeler à cette réalité, patiemment et calmement : « Tu es ici, ceci est un fait, avec toi nous ferons en sorte que cela se passe bien. »

Il faut être avec les enfants et non au-dessus d'eux. Il faut porter et vivre le témoignage que l'on veut que cela se passe bien pour eux et pour vous. C'est tout.

Grâce à l'activité de l'éducateur et aux expériences communes, les enfants vont, peu à peu, commencer à devenir plus réalistes quant à leur vie de groupe. Ainsi, leur besoin de contact s'affirme, leur intérêt s'éveille. À ce moment, le concept de responsabilité individuelle au sein du groupe commence à avoir un sens précis. L'éducateur peut en profiter prudemment car les enfants ont le désir de participer mais n'ont pas encore trouvé les moyens et la manière de le faire.

L'éducateur doit alors montrer à l'enfant comment faire, comment coopérer. Il fait découvrir à l'enfant comment discuter sans se disputer, par exemple. Il leur prouve qu'il est possible de poser d'abord, puis de résoudre ensuite des problèmes relatifs à leur vie en groupe. Celui-ci apprend, peu à peu aux jeunes la notion de vie en communauté.

L'éducateur reste l'adulte membre du groupe qui aide à découvrir les besoins, les besoins de tous, à interpréter ce que les enfants ne comprennent pas, à fournir au groupe les moyens de progresser. L'éducateur accompagne chaque membre du groupe à faire en sorte de construire le groupe.

Vient alors, si tout va bien, l'épanouissement du groupe. C'est une période dans laquelle le groupe peut abandonner un certain égocentrisme du début. Il cherche sa place dans une collectivité plus grande. D'égocentrique, en quelque sorte, il devient altruiste. C'est alors que, après avoir traité ses propres problèmes, le groupe désire réaliser d'autres exploits dont d'autres groupes ou d'autres individus seront bénéficiaires (type animation de Noël).

Puis, vient un temps où le groupe, n'ayant plus rien à donner à ses membres, montre une tendance à se désagréger. Dans nos maisons, il arrive peu que les groupes entiers soit en fin de développement car ses membres se renouvellent périodiquement.

Quelquefois (voir très souvent), nous observons que certains enfants qui ont beaucoup donné au groupe et qui, par là même se sont développés, se trouvent, au bout d'un temps plus ou moins long, comme « vidés », tombent alors dans la passivité ou l'opposition. Si l'éducateur ne se rend pas compte de ce changement, les enfants, qui ont dépassé en quelque sorte le groupe, vont de nouveau donner des difficultés.

Trop d'enfants quittent nos maisons après avoir vécu des drames parce que nous n'avons pas su les « lâcher » à temps.

La grande règle de la mission de l'éducateur :

« Partez du niveau où se trouve celui ou ceux dont vous vous occupez si vous voulez vraiment leur apporter une aide efficace. »

Cela veut dire, en particulier, travailler sans idée préconçue fixée une fois pour toute en ce qui concerne la fonction de l'éducateur dans le groupe et de la valeur de certains systèmes soi-disant démocratiques. Il importe d'abord de constater que, dans un vrai groupe, l'éducateur ne « plane » pas au-dessus du groupe mais qu'il est un membre du groupe.

Les liens affectifs d'un groupe ne peuvent être basés uniquement sur les liens affectifs qui unissent chaque enfant à l'éducateur. Ces liens sont, bien sûr, utiles mais ils ne peuvent pas être décisifs.

De plus, au sein d'un groupe, ils peuvent être dangereux. C'est pourquoi il me paraît souhaitable que l'éducateur de guidance soit un autre personnage que l'éducateur animateur du groupe.

L'éducateur doit prendre le temps, lui aussi, de s'adapter au groupe afin d'y travailler efficacement dans l'intérêt de l'enfant. Il doit aussi appréhender les phases que nous venons d'aborder.

En arrivant au groupe, l'éducateur ne sait rien, il doute, il craint, il se demande si... Il est un nouveau et n'est acceptable, aux yeux du groupe, qu'en cette qualité. Il ne connaît rien du groupe, ignore ses traditions et son code informel.

Il ne doit donc pas jouer à celui qui sait, qui a deviné. Il est parfaitement normal, et nécessaire, que l'éducateur, comme tout autre membre du groupe, fasse son apprentissage de membre du groupe. Ensuite, et seulement ensuite, il pourra gagner de la confiance et de l'autorité.

C'est justement la hantise de devoir, dès le début de son travail, exercer de l'autorité qui empêche ces éducateurs débutants de ne jamais arriver à une vraie autorité, celle justement que les enfants doivent vous accorder. Ces éducateurs-là n'arrivent qu'à l'autoritarisme et c'en est fait de la rééducation profonde.

Il est plus facile d'être le chef idéal, centre permanent et inspirateur du groupe, tellement actif et enthousiaste qu'en sa bonne volonté infatigable, il écrase la vie du groupe et passe outre aux besoins si divers des enfants. Il faut avant tout observer ce qui se passe dans le groupe. Les conceptions vagues de « mauvais esprit », « mauvais exemple », « mauvaise volonté », de « suggestions », même « contagion » ou « hérédité » n'ont aucune efficacité.

Ces « suggestions » servent tout au plus à avouer l'incapacité de celui qui les prononce, en termes acceptables pour sa conscience.

Les questions telles que : « Qu'exprime le groupe, que veut-il en se comportant d'une certaine façon ? Quel rôle y jouent les enfants et pour quelles raisons jouent-ils ce rôle ? Pour arriver à quels buts ? » sont, de loin, les questions les plus pertinentes qui amèneront l'éducateur à une plus grande clairvoyance de la vie et la dynamique de son groupe.

Au lieu de partir de sa tranquillité, en essayant d'y modeler le groupe, nous partirons de la connaissance de l'état de choses actuel, pour nous demander ensuite ce que nous pouvons faire pour en favoriser l'assainissement.

Ce n'est que sur une base réaliste que nous pourrons enfin confronter les enfants avec les valeurs morales, avec des idéaux, qu'ils seront ainsi en mesure d'assimiler.

Déontologie.

Dans le domaine du commerce, la morale professionnelle implique de ne pas tricher. Un bijoutier, par exemple, s'il est honnête, ne trichera pas avec le poids de l'or. C'est aussi rendre la monnaie exacte à celui qui achète.

Certains professionnels ont un code déontologique précis comme les médecins, les pharmaciens, les juristes. Nous pouvons dire que la déontologie est, pour eux, le respect des droits du malade, du client.

Pour l'éducateur, la déontologie est le respect des droits de l'enfant. Mais, de mon point de vue, la morale professionnelle se confond avec la morale tout court de la personne de l'éducateur. Il existe de nombreuses définitions de la morale. J'en choisirai une qui semble particulièrement adaptée à mon propos : « La morale est la science de ce que l'homme doit être en fonction de ce qu'il est ». Et non pas : la morale est la science de ce que l'homme doit être en fonction de la loi et des principes. La science de ce que l'homme doit être en fonction de ce qu'il est signifie que la morale est faite pour l'homme. La science de ce que l'homme doit être en fonction de la loi signifie que l'homme est fait pour la morale. Ce qui nous permet de définir deux aspects de la morale :

- La morale en situation (en fonction de ce que l'homme est).
- La morale légaliste (en fonction de la loi).

La morale légaliste est la morale habituelle que l'on nous a inculquée à l'école, au catéchisme ou dans notre cellule familiale. C'est une suite logique et bien ordonnée d'abstractions normatives. Nous retrouvons cette morale dans la loi.

Pour l'enfant, nous pouvons dire que la loi est l'interdiction venant d'abord des parents. Le père représente, dans la plupart de ces familles, la suprême référence. L'enfant vit ses premières expériences sur le mode du « permis » et du « défendu ». Il expérimente cela sans trop de réflexion ou compréhension personnelle.

Cette loi est promulguée, ratifiée et sanctionnée par le père. La loi est d'abord vécue comme parole du père. Cette expérience se vit, chez l'enfant, jusqu'à environ trois ans. Cette première régulation légiste venue de l'extérieur est vécue comme possibilité de vivre. L'enfant la fait sienne pour surmonter sa propre angoisse devant l'inconnu, devant sa vie nouvelle. Ces interdits et ses limites donnés l'empêchent de sombrer dans l'insécurité, voire l'angoisse.

La découverte de l'autre en temps que sujet de dialogue – c'est-à-dire de demande et de réponse - n'est pas encore amorcée. La structuration de l'enfant se fera peu à peu par sa relation aux autres.

Puis, le sujet arrivera, petit à petit, à l'aide des échanges avec autrui, à la limite de la conscience adulte que l'on pourrait exprimer par cette phrase : « Je suis seul à être moi et n'existe que dans ma relation aux autres ».

Les adultes, tenants de la morale légiste, sont ceux qui réagissent avec plus ou moins de violence contre toute évolution ou toute adaptation à des situations nouvelles. Cette réaction est déclenchée par la peur de voir leur sécurité affective menacée à un niveau très profond et quasi inaccessible à la réflexion. Ceux sont les mêmes qui réagissent contre les acquisitions de la psychologie moderne au nom de la morale.

Si la structure légaliste et moralisante de leur existence est mise en question, c'est leur propre raison d'être qui est menacée. Leur personnalité affective est si faible et si fragile qu'ils ne peuvent subsister sans s'effondrer qu'en coïncidant le plus possible avec un certain « personnage social » au sens psychologique du terme.

Cette attitude à un versant symétrique dans ce que nous pourrions appeler la révolte ou le rejet passionnel de toute loi.

Nous retrouvons cette attitude chez l'adolescent qui cherche son identité afin de tendre vers une autonomie d'adulte. Il est alors pris entre la peur de l'anéantissement par la loi de l'autre (d'où son opposition radicale) et la peur encore plus profonde de ses propres pulsions obscures et de cet inconnu de lui-même. Ce qui explique ce mélange d'anarchie apparente et de rigidité dans beaucoup de ses attitudes.

La morale en situation est celle qui s'adapte à ce qui se vit. Le ressort et la référence de l'action morale, c'est la présence de l'autre dans laquelle on trouve soi-même son propre épanouissement.

Ce qui est bon pour moi, c'est ce qui dans la relation vécue, favorise au maximum l'accueil de l'autre, dans sa reconnaissance et dans la vérité de son être. Cette exigence de la relation déborde infiniment la loi qui ne peut jamais être qu'une formulation schématique et abstraite. Cette loi ne peut être que générale et donc radicalement insuffisante pour constituer la référence ultime de l'action morale.

Je suis seul à être moi. Ce qui implique fondamentalement que je ne suis moi que par rapport aux autres, dans une distance et une présence tout à la fois. S'il n'y avait pas l'autre, je n'existerais pas comme conscience de moi. C'est donc dans ma qualité d'amour de ma relation à l'autre que je trouverai la joie. Moins ma relation à l'autre sera possessive et plus je serai moi-même. C'est bien en me dépossédant de l'autre que je pourrai le rencontrer dans la totalité de son être.

Et là me paraît être l'élément déontologique essentiel de tout professionnel ayant affaire aux autres. Rencontrer l'autre dans la totalité de son être ! C'est à ce niveau que se situe toute la différence entre « le dressage » et l'éducation, entre la morale légiste et la morale en situation.

La déontologie de l'éducateur a, pour premier objectif, d'aider l'éducateur à faire de l'éducation et non « du dressage ». « Le dressage » consiste à créer des réflexes conditionnés qui tendent à conformer le comportement de l'enfant dressé à notre désir.

L'éducation consiste à formuler des demandes. Ce faisant, elle provoque des réponses. L'éducateur demande à l'enfant de se comporter de telle ou telle manière. Ce que l'on cherche à obtenir de lui est tout autre chose qu'un réflexe conditionné. Ce que nous cherchons à obtenir de lui c'est un consentement, c'est-à-dire, un engagement personnel, active, une réponse qui vienne de lui, qui soit la sienne.

Pour être humaine et morale, l'éducation doit être un appel à une réponse personnelle de l'enfant.

Je vous ai donné un code déontologique de l'éducateur et non un code moral de l'éducateur. J'espère, par ses références, vous avoir aidé à vous situer personnellement par rapport à une morale professionnelle. Cela me paraît plus important que de vous donner des lois et principes vous permettant de répondre à une instance sociale quelconque.

Il s'agit bien, avant tout, de répondre aux enfants qui nous sont confiés.

Portraits

Le jeune nerveux.

Ce jeune a pour devise le divertissement.

Caractériologie.

Lorsque l'on aborde un nerveux, nous ressentons d'abord de la déception. Afin de quitter cette impression, la seule base positive que nous avons est l'émotivité. Mais il faudra se souvenir que le nerveux est fixé sur l'instant. Ne lui faisons pas le grief de n'avoir pas de constance. L'instant seul justifie assez ses élans, ses reculs, ses serments et ses parjures.

Les nerveux sont des inconstants, incapables de bénéficier des données de l'expérience ou de perspectives d'avenir. L'éducateur doit donc ne rien laisser paraître des déceptions que lui vaut cette immobilité. Les railleries, les sanctions et les sarcasmes ne laisseront que de faibles souvenirs.

Les nerveux ont besoin d'être accompagnés par des éducateurs ouverts et généreux. Les éducateurs qui sont hantés par un besoin ou un goût de punir ne feront rien de bon ici.

Conduite de suggestion de jeune nerveux.

La faute ou l'échec.

Mounier dit « Il y a de fortes

La prudence : Évitez de souligner chances que la seule magie de cette suggestion (la faute) fixe précisément le défaut que vous voulez éliminer. Il eut été plus sage d'en distraire l'attention du coupable (conduite de dérivation ou de neutralité) ».

La révélation :

Il faut révéler et expliquer à l'enfant nerveux les différentes servitudes de son caractère, lui dire qu'il doit les connaître comme un daltonien connaît son daltonisme (sous peine d'un accident à tous les carrefours).

Il faut alors aller vers sa sensibilité, suggérer et même persuader. L'éducateur devra souvent observer les réactions quotidiennes du jeune.

Les nerveux sont sensibles à la découverte de leurs pulsions profondes. Ils ont besoin d'être soutenus par la répétition.

Mais ce discernement ne se fera vraiment que lors de la puberté. Il serait vain d'y compter dans l'enfance. Ceci, à condition que les actes positifs soient immédiatement relevés, et que les actes négatifs soient immédiatement sanctionnés.

Le freinage de l'émotivité primaire : Ce frein se posera par le calme et la décompression, en éliminant les prétextes d'agitation.

Ceci se fera en assurant :

- des détenteurs qui ne soient pas des excitations.
- des diversités qui ne soient pas des dissipations.

Ce frein se posera aussi en faisant le vide. Le nerveux est sensible et attentif aux effets de la conduite de neutralité durant l'éclat. L'indifférence dosée dont fera preuve l'éducateur déclenchera « le vide » devant les réactions du jeune nerveux. Il faut poser un matelas d'inertie calculée devant sa nervosité et ses instants d'éclats.

Ce frein se posera aussi en désensorcelant. Il faut faire descendre le nerveux de son piédestal et le délivrer malgré lui des prestiges dont il s'enchant. Ne le laissons pas croire que ses éclats sont des réactions bénéfiques. Il faut lui faire prendre conscience, peu à peu, qu'il est lui-même victime de cette émotivité primaire.

Le jeune nerveux est très malléable, il n'est jamais sûr de lui – il est un des plus facile à convaincre (persuasion). Il est donc conseillé de l'éclairer sans le heurter et de détourner sans éclats. Ce frein se fera aussi en amenant, progressivement, la maîtrise et l'affirmation de soi. Cette maîtrise que nous lui proposerons le tentera. Il y sera attentif. L'éducateur doit lui faire espérer la valeur décuplée qu'il donnerait à sa personne s'il parvenait à maîtriser ses réactions et s'il parvenait à les diriger.

La Maîtrise de la motricité

Le jeune nerveux doit passer de l'agitation sans règles à des exercices disciplinés comme la natation, la diction, le mime.

La prévention des défauts particuliers à la nervosité :

L'indécision :

L'éducateur doit éduquer le jeune à la capacité de choisir. Ceci, en lui prouvant que cette action lui sera bénéfique. Lorsqu'il hésite, le pousser à agir et à y arriver, le « jeter à l'eau », le « jeter » dans des actes lorsque, décidément, il ne veut pas y aller, en caressant sa vanité. Il sera bon de commencer par des actes qui mettront en cause sa réputation en insistant sur la responsabilité. Il s'agit toujours de lancer le jeune nerveux dans l'action, de l'y lancer encore, jusqu'à ce qu'il y prenne goût.

L'impulsivité :

Quelque forme qu'elle prenne (fugue, achats, coups, colère), retenons surtout que cette impulsivité est une déficience de l'action jointe à l'excitation qu'elle provoque.

Il faut pratiquer « le recul élastique », faire le vide devant l'impulsion, laisser décharger en manifestant une certaine indifférence. Ensuite, nous profiterons de l'apaisement pour lui révéler sa servitude. Nous en profiterons, la fois suivante, pour lui rappeler, d'un mot, son excès.

La difficulté à se centrer sur le travail :

Il est bon de faire une mise au point à ce sujet avec le jeune nerveux. Elle sera aussi bienveillante que ferme. Nous y ajouterons une explication paisible et affectueuse.

Mais discipline n'implique pas raideur ! Ne tolérons pas les énervements, le désespoir ou les caprices.

Ne différons pas mais restons dans la régularité, ferme et imposée, de tous les actes de travail et de la vie quotidienne.

Les mensonges et les fabulations :

Ecouter ces fabulations en montrant que nous sommes sensibles à l'art de l'interprétation mais que nous ne sommes pas dupes.

La bouderie :

L'éducateur ne doit pas en tenir compte, il doit laisser le jeune seul, il ne boudera pas longtemps entre ses quatre murs et saisira le premier prétexte que vous lui tendrez pour rejoindre le groupe.

Le jeune sentimental.

Il est entendu qu'un jeune sentimental est un secondaire. Ses représentations, toujours chargées d'émotion, retentissent vivement en lui. Le jeune sentimental est un introverti. Son éducation pose des problèmes graves. Le sentimental a pour devise l'intimité.

Caractériologie.

Il est timide, individualiste, mécontent de lui-même et souvent mélancolique. Il a de grandes difficultés relationnelles. Il vit avec le passé qu'il « rumine ». Il est méditatif, prudent à l'excès et scrupuleux.

Le jeune sentimental est conscient de ses faiblesses et s'avère impuissant à les surmonter. Il recherche des émotions vives et durables. Il désire éliminer ses défauts mais n'y arrive pas. En toute chose et en tout être, il voit d'abord l'aspect négatif. Il est à l'affût de ce qui ne va pas, des difficultés et des obstacles.

Le jeune sentimental souffre de l'incompréhension des autres. Il est indécis et très facilement découragé et se réfugie souvent de le renoncement : « A quoi bon, je n'y arriverai pas. »

Conduite de suggestion du jeune sentimental.

L'action éducative psychopédagogique rééducative a une grande importance dans son cheminement car le sentimental peut se réadapter et vivre heureux.

C'est à l'éducateur qu'appartient le rôle de mettre en œuvre les ressources de ce jeune. Il ne s'agit pas de s'attaquer à l'introversión du jeune mais l'éducateur peut se tourner vers la manifestation de cette introversión. Il peut s'orienter vers les caractéristiques principales du jeune sentimental : goûts de la solitude, du passé, ruminations, bouderie, timidité, inadaptations diverses au réel.

Le sentimental éprouve un grand désarroi devant le réel. Son indécision n'est pas la même que celle du nerveux. Le sentimental est en perpétuel état de vagues projets et molles intentions vite délaissées.

Le jeune sentimental ne se décide pas parce qu'il redoute les suites de l'action : la responsabilité, le danger encouru et les conséquences imprévisibles. Ainsi, le sentimental porte un grand intérêt à tous les scrupules.

Conduites de suggestion du jeune sentimental.

L'éducateur lui rendra service en l'aidant à décider, à doses modestes et progressives. Il ne devra jamais placer ce jeune devant des décisions graves mais plutôt l'emmener à de petites déterminations dont on soulignera le mérite.

C'est l'activité que nous lui proposerons qui le délivrera de ses habitudes et « marottes » dans lesquelles il se réfugie.

Ce jeune a besoin de distractions. Il a besoin aussi d'être attaché à un objectif, si possible oblatif (mouvements de jeunesse, œuvres ou scoutisme par exemple).

Ce jeune a besoin de lutter contre l'ennui. Pour se faire, il nourrit des désirs qui, le plus souvent, n'aboutissent pas. La tâche de l'éducateur est de cultiver ses désirs. Il doit s'employer à surprendre les velléités, à les faire préciser, à les encourager et à dissoudre les « ce n'est pas la peine ».

Ce jeune doit avoir l'impression tonique d'être l'artisan de sa détermination et de son plaisir, sans jamais lui donner l'occasion de s'ennuyer, le rendre actif dans des projets. La passivité est source de résignation chez le jeune sentimental. S'il n'est pas un actif, au plaisir d'aller courir avec ses camarades, il préférera la solitude de sa chambre.

Il est bon de combattre sa timidité en adoucissant le milieu dans lequel il vit, en le sensibilisant, en l'humanisant, en amenant ce jeune à faire effort pour ne dépendre que de lui-même. L'éducateur doit l'inviter à combattre les attitudes d'isolement et le goût de la solitude en l'aidant à s'attacher à autrui. Tout cela ne doit pas se faire dans la précipitation mais dans un rythme lent. Le sentimental n'aime pas être bousculé, il a besoin de temps pour s'adapter aux gens et aux idées.

Il est bon de favoriser tout ce qui peut développer en lui une action joyeuse et l'accord avec le milieu (exemple : chant et chorale), ceci en créant une ambiance calme et compréhensive.

Nous devons toujours affirmer, partout et toujours, la valeur privilégiée des aspects positifs de sa personnalité, de celle des autres autour de lui et de celle du monde.

Pour le bien du jeune sentimental, nous devons refuser de prendre en considération les aspects négatifs qu'il développe en cultivant le dogme de l'amitié du monde et de la bienveillance de la vie.

Le jeune colérique.

La devise du jeune colérique est l'action.

Caractériologie.

À l'image du jeune nerveux, le jeune colérique agit dans l'instant, et seulement dans l'instant. Ce jeune est impulsif, violent, excitable et susceptible. Il est vite consolé, il ment en exagérant et parle beaucoup.

À l'image des paroles de Victor Hugo « les lutes sont toujours bonnes. », ce jeune aime agir. Il a souvent des idées révolutionnaires, il est plein de vitalité, il aime rire et fait preuve d'optimisme. Il est cordial, confiant et regarde vers l'avenir. Il n'aime pas passer inaperçu.

Ce jeune a tendance à entreprendre trop de choses en même temps, il se décide toujours rapidement et exécute avec vigueur ce qu'il a décidé.

Il est bon, pour ce jeune, de discipliner l'exubérance. Ce jeune va toujours de l'avant sans se soucier des complexes.

Il y a danger à laisser libre court à ses envies dispersées. Il est conseillé de poser la discipline afin de le prémunir des aléas de cette exubérance. Le jeune exubérant a des éclats d'affection mêlés à de brusques violences. Dans le même temps, il est capable de maudire la tutelle familiale tout en défendant sa famille avec vigueur contre qui la critique ou l'attaque.

Il parle de « vivre sa vie ». C'est un hyperactif. Le danger est réel. Il peut être évité en usant d'une double action :

- Aérer, élargir, tonifier, diversifier l'atmosphère familiale.

- Eduquer l'émotivité de ce jeune exubérant en l'attachant profondément aux siens.

C'est au cœur qu'il faut le saisir et le rejoindre. Il faut éviter les raisonnements. Un ordre froidement donné le conduit à la révolte.

Conduite de suggestions du jeune colérique.

Placer le jeune dans une ambiance telle que les décisions heureuses lui soient inspirées et suggérées par un milieu qui lui plaise et qui l'entraîne. Il a besoin d'adhérer d'abord à ces décisions avant de les entreprendre ensuite.

Ce jeune a besoin d'une assurance ferme, souriante, vibrante, qui le domine. Il se laissera alors conduire. Ceci à condition qu'il sente la sympathie même au plus profond du reproche. Il sera blessé par les griefs publics et humiliants mais sera touché par les observations adressées en tête à tête.

L'éducateur doit lui faire comprendre que, même si l'on admet sa relative indépendance, nous ne tolérerons pas l'anarchie.

Le père, l'éducateur, imposera, auprès du jeune colérique, le respect de son autorité comme l'expression d'une vie plus forte et plus riche.

Le jeune passionné.

La devise de ce jeune est : « L'œuvre à accomplir »

1. Le passionné accentué :

Beethoven, Foch, Staline font partie de cette catégorie.

Caractériologie.

Ces hommes sont, le plus souvent, dominateurs et introvertis. Ils ont un caractère nerveux et absorbé. Ils jugent l'humanité, la jaugent et l'utilisent. Ils se montrent impulsifs, impatients, susceptibles, intolérants et fermés sur leurs idées, voire leur doctrine.

L'éducation des passionnés accentués est difficile car ces jeunes présentent un danger dans l'évolution de leur caractère qui risque d'aller vers la paranoïa. Tout, ou presque, prend alors un sens personnel ; une parole insignifiante ou un événement banal se changent alors en intentions malveillantes.

Ce jeune sera fortement émotif, fortement secondaire et, de surcroît, introverti et dominateur. Il est souvent jaloux de ses «droits» et très vigilants à découvrir les manquements à son égard.

Ce jeune a besoin d'un milieu ouvert, bienveillant et optimiste. L'éducateur ne devra pas manquer l'occasion de lui démontrer ces interprétations et de leur opposer une explication simple.

2. Le passionné réfléchi :

Molière, Pasteur et Churchill font partie de cette catégorie.

Ils sont absorbés par leur « mission » et se mêlent aux autres hommes en marchant, à peu près, à leur rythme, sans cependant cesser de les juger. Ils ne sont pas impulsifs mais réfléchis.

Ces jeunes s'engageront à fond dans ce qu'ils font. Ils travailleront en vue d'un avenir éloigné. Ils ont un tempérament de chef et sont aussi exigeants envers les autres qu'envers eux-mêmes.

La famille, la patrie et la religion tiennent une grande place dans leur vie. Ils sont attirés par les nobles causes à défendre et par les défis, même (et peut-être surtout) si ce défi s'avère difficile. Ces jeunes préféreront la réflexion à l'action, ils ne seront pas attirés par le sport.

Conduite suggestive des jeunes passionnés.

L'éducation des passionnés réfléchis se fera facilement car ils sont, en général, de bonne nature et ont un bon caractère.

Le jeune sanguin.

La devise de ce jeune est le succès social.

L'émotivité est absente chez les sanguins. Leur être intérieur est muet. Le sanguin est le plus introverti et le plus disponible qui soit. Ils ne ressentent presque aucun appel extérieur et demandent aux événements et aux hommes de meubler leur vide et de donner des prises à leur activité.

Caractériorologie.

Le sanguin est d'abord sollicité par tous les appels du corps. Il se nourrit, boit et mange avec avidité. Il en va de même pour sa sexualité qui est précoce et sans délicatesse.

Si l'on se réfère à la pauvreté de sa vie intérieure, nous ne serons pas surpris de voir le petit sanguin ne manifester qu'une faible vie morale.

Il ne possède pas de vives réactions émotionnelles qui pourraient l'écarter de certains actes fâcheux. Il est primaire et ne possède donc pas de délai et de décantation réfléchie qu'offre la secondarité.

Aucun écran naturel ne s'interpose entre la tentation et lui. C'est pourquoi le sanguin, souvent, vole, ment et présente une décourageante insensibilité lorsqu'il est pris en faute. Il finira, quelquefois, par avouer, avec un calme déconcertant.

Le sanguin est, de tous les caractères, le plus désireux d'argent.

Il est optimiste et enclin à penser que les choses s'arrangent toujours. Il compte sur la confiance qu'il a en lui. C'est un garçon courageux et affectueux sans ardeur démonstrative. C'est une affection paisible.

Il est facile à reconvertir et influençable.

Il peut sacrifier sa personnalité à la nécessité d'être soutenu par le milieu et la circonstance. Les jeunes sanguins « retournent leur veste » souvent pour plaire et préfèrent de beaucoup être porté par le flot que d'aller à contre-courant. Il se montre docile aux influences de la mode, coupe de cheveux compris.

Il veut faire « comme les autres » parce que « Les autres le font bien ».

Les sanguins sont débrouillards, ils excellent dans le système D. Ils aiment le sport.

La jeune fille de type sanguin est moins primaire et plus émotive que le garçon. Elle est aussi extravertie mais nuance ses traits de caractère par des sentiments plus fins. On peut lui reprocher d'être superficielle et de manquer de personnalité. Ses camarades lui envient sa facilité d'accueil et d'adaptation.

Elle a le goût et le sens du bonheur mais d'un bonheur tranquille. Elle est très sensible au groupe, au bon comme au mauvais.

Conduite de suggestion à l'éducation des jeunes sanguins.

L'éducation des jeunes sanguins demande un effort suivi, en particulier en ce qui concerne la primarité et l'émotivité. L'éducateur doit se montrer ferme dans la discipline et dans la surveillance attentive. L'ambiance doit être heureuse, vivante et alerte autour de lui.

Il est bon de remplacer le froid contact qu'il recherche par une intimité chaude et émouvante avec le réel. Ceci, en lui faisant découvrir la tendresse.

L'éducateur doit tout faire pour approfondir les qualités humaines chez le jeune homme à caractère sanguin.

Le jeune flegmatique.

La devise des jeunes flegmatiques est « la Loi ».

Caractériologie.

Le petit flegmatique ne pose pas d'inquiétude à sa famille, ni de difficulté à ses maîtres. Mais il manque de chaleur affective et de confiance en la vie qu'il regarde comme étant lointaine.

Ce jeune est calme et d'une froideur exceptionnelle, il est aussi peu sensible à l'idée de camaraderie et s'isole volontiers de temps en temps.

Comme leur maître Montaigne, il cherche un coin bien à lui qui va le « soustraire de la communauté. »

Ces jeunes se satisferont de jeux personnels et compliqués comme le Meccano et seront de remarquables joueurs d'échec et de bridge.

Peu bavard, limitant la conversation à l'essentiel, ce jeune restera cependant assez ouvert aux autres. Ces jeunes entendent être libres, « se prêter à autrui mais ne se donner qu'à soi-même. » comme l'exprime Montaigne. Ils pratiquent l'humour à froid et se montrent tempérants et très sages sur le plan de la sensualité.

Leur sentimentalité très réduite ne les engage dans aucune aventure. A l'âge du flirt, ils se contentent de conversations intellectuelles aimables et pince-sans-rire.

Ils sont à l'opposée de l'éclat, de l'injure et de la dispute violente. Ils se montrent tolérants sauf s'ils sont hiérarchiquement supérieurs. Auquel cas ils distribuent froidement leurs remarques, même désobligeantes.

Ces jeunes gens sont très attirés par toutes sortes de marottes, esclaves de l'emploi du temps, des habitudes prises, ils s'enferment tôt dans une vie trop réglée. Ils possèdent une curiosité sans éclat mais ils sont attentifs à tout.

Fidèles à leur milieu et à eux-mêmes, ils ne mentent pas et sont dignes de confiance à condition que l'on sache résister à leur compagne ! Mais ils sont capables de rancune tenace. Ils sont ponctuels, ils ont la manie de l'ordre, ils ont besoin de la propreté extrême, voire méticuleuse.

Conduite de suggestions de l'éducation des jeunes flegmatiques.

L'éducateur devra se baser sur l'activité de ce jeune. Il devra « surélever » son affectivité en transférant le désir de comprendre vers une occasion de sentir. Il devra inviter ce jeune à diversifier sa vie en luttant contre les marottes et les manies. L'éducateur devra tout baser sur le respect et la compréhension d'autrui en invitant ce jeune à intégrer et apprécier la vie de groupe.

Le jeune amorphe.

Le mot d'ordre du jeune est le plaisir.

Caractériologie.

Le jeune amorphe se situe entre le jeune nerveux et le jeune sanguin. Toutefois, la nervosité le différencie du nerveux et l'inactivité le différencie du sanguin.

Le jeune amorphe ne souffre pas de ses insuffisances car il ne les éprouve pas. Il ressent une certaine gaieté placide et vit avec une large illusion de plénitude. Il n'a pas l'esprit d'initiative. Son attitude préférée est resté les mains vides, la tête vide et les bras ballants. Ce jeune est friand de chahuts qu'il n'organise pas mais auxquels il participe à sa manière, calmement voire béatement.

Conduite de suggestions de l'éducation des jeunes amorphes.

Ce jeune a besoin de vigilance serrée. L'éducateur ne comptera pas sur les arguments de raison et sur les plans d'avenir. Devant une obligation nettement formulée, le jeune amorphe conclue vite que le mieux est d'obtempérer.

Il sera récompensé pour ses efforts et puni pour ses bêtises par un retrait d'une activité comme le cinéma, une sortie ou une privation de friandises. Il ne se révoltera pas de cette punition. L'éducateur lui révélera la satisfaction de l'effort accompli. Il l'intègrera au groupe et à sa dynamique en l'invitant au travail collectif et en évitant de lui proposer toute activité autonome et solitaire.

Le jeune amorphe sera tenté par la nourriture (il sera le dernier à rester au réfectoire), par l'alcool et les cigarettes (fumées aux w-c). Il aime les moments de sieste et c'est un gros dormeur.

Il est indiscipliné sexuel et grand amateur du plaisir personnel.

Il est incapable de renoncer à son corps, l'éducateur lui proposera le sport qu'il acceptera volontiers, surtout s'il est pratiqué en équipe.

L'éducateur pourra s'appuyer sur le courage de ce jeune. Ce n'est pas un courage actif mais plutôt une intrépidité devant le danger et l'épreuve. Il ne tremblera pas devant la difficulté car il ignore les appréhensions et reste impassible devant les périls.

Il est bon de souligner cette passivité en la complimentant. Cela lui donnera une valeur à ses propres yeux. L'éducateur lui offrira des tâches concrètes, collectives et longues et le félicitera pour sa stabilité à l'ouvrage.

Le jeune amorphe est sociable, il faudra donc utiliser ce levier pour le faire sortir de lui-même en l'invitant à l'activité par le chemin de l'entraide, de la camaraderie efficace et de la solidarité agissante.

Les remèdes sont rares pour améliorer l'éducation des jeunes amorphes. Nous devons accorder beaucoup d'importance au régime de vie de ces jeunes. Nous devons recourir à tous les moyens proposés pour accroître leur activité organique : tel que l'éducation respiratoire, l'ORL, la natation, la bicyclette, par exemple.

Il faut les amener à éprouver leur propre vie, leurs joies, leurs peines. Il faut révéler au jeune amorphe sa vie quotidienne en conduisant sa personnalité vers le contact, vers le senti et le vécu du réel.

Le jeune apathique.

La devise de ce jeune est « la tranquillité ».

Caractériologie.

Le jeune apathique Ne se fait pas d'illusion, il est clairvoyant quant à son état. Il est autocritique et conscient de sa pauvreté. Sa vie est terne, sans lumière, sans élan et sans joie. Non seulement elle manque de ressources intimes, mais elle se ferme au monde qui, au contraire, pénètre l'amorphe par tous ses sens largement ouverts et gourmands.

C'est un jeune méditatif et morose qui se sépare, plus ou moins, de l'environnement pour ruminer son pessimisme et son indigence et pour rejeter la responsabilité sur le monde et sur la vie. Il est aussi secret et énigmatique.

La paresse de l'apathique est différente de celle de l'amorphe ; C'est un manque de tension mais aussi un manque de force. Il ne s'intéresse pas aux jeux et ne vit pas avec les autres. Il répond pauvrement et observe de longs silences.

Il s'isole, non pour s'opposer, mais pour éviter de se mêler au groupe. Il ne rêve pas comme le sentimental et n'a pas d'intérêt. Il n'adhère pas à ce qu'il fait mais il est très attaché à ses habitudes et à la vie régulière et sans secousse.

Son affectivité est rétractée. Il ne s'intéresse ni à lui-même, ni à ses camarades.

Ce jeune est, en façade, docile et feint de se plier et d'accepter mais il maudit et calomnie intérieurement. Il est ni compatissant ni serviable. Il est retenu par le sentiment de dépréciation qu'il étend de lui-même à autrui et au monde. Son humeur est régulière et toujours maussade.

Il n'aime pas les animaux, il est capable d'être cruel. Il lui arrive de sortir de sa léthargie pour suivre attentivement un incident pénible entre ses camarades. Il s'approche de ceux qui pleurent, non pour les reconforter, mais pour jouir du spectacle.

Conduite de suggestions de l'éducation des jeunes apathiques.

L'éducateur ne doit pas sanctionner ce jeune, au risque de le blesser profondément et de n'arriver à aucun résultat. Ce jeune a besoin d'être bousculé dans ses habitudes, d'être amené à éprouver sa propre vie, ses joies, ses peines. L'éducateur fera en sorte d'assurer aux actes du jeune plus d'efficacité et de chaleur, il sera attentif à lui rendre le quotidien plus agréable.

Le jeune amorphe a besoin de sentir, de ressentir, l'éducateur l'invitera à conduire sa personnalité vers un vécu plus réel.

Mise au point.

Bien qu'aucun reproche ne m'ait été officiellement adressé en ce qui concerne la manière technique dont je dirige l'I.M.P, je crois sentir en haut lieu l'expression d'une certaine incompréhension, involontaire bien-sûr, puisqu'il m'a toujours été fait la plus entière confiance en ce domaine.

Si un léger confit apparaît maintenant c'est parce que notre association tient à œuvrer utilement pour les jeunes qui lui sont confiés. La critique est nécessaire, elle prouve un réel dynamisme dont il faut se féliciter. Mais, puisque léger confit il y a, il me tient à cœur de m'expliquer sur l'aspect technique de notre méthode de rééducation.

Il est tout d'abord nécessaire de se rendre compte que, si les méthodes d'observation et de rééducation pour les caractériels tendent vers une unité de conception, il n'en est hélas pas de même en ce qui concerne la méthode de rééducation pour les débiles mentaux. Très rares sont ceux qui ont sérieusement pensé le problème. La France ne compte aujourd'hui pas plus de quatre établissements spécialisés dans la rééducation des débiles mentaux de plus de quatorze ans.

Aucun de ces établissements n'applique la même méthode (quand méthode il y a). Commençons par établir les points sur lesquels, je pense, nous tombons d'accord.

L'I.M.P. est destiné aux débiles légers (est-il possible de parler d'éducabilité en matière de débilité profonde ?). Ces jeunes sont âgés de plus de quatorze ans et de moins de dix sept ans lorsqu'ils entrent dans l'établissement.

L'I.M.P a pour but la réadaptation sociale et professionnelle de ses pensionnaires. Il s'agit bien de donner à nos garçons la possibilité de vivre de façon autarcique dans leur vie affective, sociale et dans leur vie professionnelle.

Il ne faut pas perdre de vue cet objectif dynamique de notre mission qui est à l'opposé de l'objectif statique des différents hospices réservés aux « inéluctables ».

Qu'est ce qu'un débile léger.

L'état actuel de nos connaissances nous oblige à nous baser sur des données psychotechniques, tout en étant conscients que ces données ne sont pas les seules à caractériser la débilité mentale légère. Mais il est toutefois indéniable que nous nous basons sur la notion d'âge mental pour établir un diagnostic.

Cette notion est strictement quantitative. Le garçon réussit ou ne réussit pas un certain nombre de tests. Or ce qui importe dans le pronostic de réadaptation sociale, ce n'est pas l'aspect quantitatif mais l'aspect qualitatif de son déficit. Cette observation est primordiale. En matière de

débilité légère, peu importe le niveau intellectuel. L'expérience prouve que, pour un même déficit quantitatif, le résultat est très variable.

Nous faisons la différence entre un « vrai » débile léger : débilité organique. Un « faux » débile léger est un sujet retardé pour une cause variable: pédagogique, psychique, affective, caractérielle et quelquefois physiologique.

Il est bon de remarquer qu'il en est de même en ce qui concerne les délinquants ; il existe des vrais et des faux délinquants : le pronostic de l'intensité de cette délinquance sera qualitatif (sa nature, son contexte).

Ligne directrice pour accompagner les simples retardés (les faux débiles).

Le diagnostic différentiel étant établi, il nous appartient de combler le retard chez ces jeunes garçons. Les causes de la « fausse débilité » sont diverses mais elles ont presque toutes un dénominateur commun : Les troubles de l'affectivité.

Cela est si vrai qu'il serait possible de donner à ces jeunes retardés le nom de « débiles de l'affectivité ». Tout d'abord, il faut remarquer que nos garçons ont toujours été traités comme des anormaux, par leur maître et par leur famille. Cette « marque de fabrique » est tellement ancrée en eux qu'ils finissent par croire qu'ils ne sont « pas comme les autres » et se laissent aller à le subir. L'inactivité et l'apathie ont tôt fait de s'installer dans ce contexte.

Il est donc dans l'intérêt du jeune de lui redonner confiance en le traitant comme un homme, en lui offrant une ambiance saine et compréhensive. Nous devons lui témoigner notre entière confiance et lui prodiguer notre influence en recherchant l'accrochage affectif. Nous devons lui témoigner notre fierté devant ses progrès (même minimes) dans les différents domaines comme les ateliers, la classe et tout ce qui touche à la vie quotidienne. Nous devons lui exprimer cette fierté qu'il doit lui-même ressentir d'avoir réussi une pièce de menuiserie ou d'avoir réussi à lire.

Nous devons lutter contre leur travers caractériels. C'est ce que nous essayons de faire à Oxelaëre. Il est indéniable que les résultats commencent aujourd'hui à se faire sentir. Je prévois la sortie d'une dizaine de garçons pour le mois de juillet. Ces dix garçons sortiront parce qu'ils sont devenus capables de travailler normalement alors qu'ils étaient catalogués comme « débiles mentaux ».

Ligne directrice pour accompagner le « vrai débile » au niveau social et professionnel.

Le dépistage de la vraie débilité est, hélas, bien facile :

- D'abord les signes organiques
- Le comportement
- Le plafond que l'on ne dépasse pas

Les besoins des jeunes débiles.

Il est parfois souhaitable d'envisager, pour ces jeunes, le métier de manœuvre agricole mais il ne faut pas que ce projet soit systématique. Bien que cela soit fréquent, c'est à la fois un abus et une méprise d'associer, automatiquement, le métier de manœuvre agricole aux débiles mentaux.

L'agriculteur voisin de l'I.M.P me disait avoir congédié un manœuvre parce qu'il fallait « être derrière lui tout le temps » pour vérifier son travail. Ce travail est un poste à responsabilités qui peuvent être lourdes de conséquences.

Ces jeunes ne pourront jamais dépasser le stade de manœuvre, à condition de les y aider en les accompagnant dans ce projet.

Il me semble nécessaire aujourd'hui d'étayer certains points en ce qui concerne la méthode de formation professionnelle du débile que j'ai déjà établie.

Nos garçons sont sujets aux fautes, aux « balourdises ». La bêtise à la ferme coûte beaucoup plus chère que celle du balayeur ou du manutentionnaire. Le débile mental est souvent handicapé physiquement, il faut être fort pour travailler aux champs par exemple. A la vraie débilité mentale s'associe souvent les difficultés psychomotrices et la lenteur. En agriculture, c'est l'homme qui suit la machine et non le contraire.

Il serait préférable de trouver des exploitations qui n'exigent pas le travail mécanique à l'image d'une petite exploitation. Cette exploitation serait dirigée par des patrons dotés d'une grande patience et décidés à protéger ce jeune des railleries éventuelles des autres manœuvres présents dans cette ferme. Ces patrons seraient assez tolérants pour nourrir ce jeune sans avoir une rentabilité de travail valable.

Cela ne veut pas dire qu'il faille écarter ce poste de manœuvre à la ferme pour ces jeunes en grande difficulté. Il est bon de réserver ce poste aux jeunes qui possèdent un certain nombre de qualités bien définies et suffisantes.

L'I.M.P d'Oxelaëre n'est pas seulement un Centre Rural, nous y formerons, l'équipe aidant, des manœuvres agricoles dans un bien défini. Ce centre est situé en pleine campagne flamande et cela apporte, parmi quelques inconvénients, un grand nombre d'avantages.

Les jeunes débiles mentaux se trouvent particulièrement instables dans leur emploi. Il faut quelquefois les congédier pour de lourdes bévues.

Ces jeunes sont extrêmement suggestibles et se laisse entrainer par tel ou tel camarade qui peuvent les convaincre de changer de travail. Ils sont très influençables parce que très faibles.

Sur le plan de la rééducation professionnelle.

Ces jeunes ont besoin d'ateliers internes à l'I.M.P afin qu'ils puissent s'entraîner dans un lieu sécurisé avant d'être propulsés à l'extérieur. Pour cela, nous créons des ateliers de rentabilité qui visent à renforcer des qualités de travail à partir de la fabrication d'un objet. Ceci afin de leur permettre de se familiariser à l'exigence qu'ils trouveront lorsqu'ils travailleront à l'extérieur.

Sur le plan de la rééducation intellectuelle et morale :

- Nous nous appliquons à l'hygiène de la mémoire, de l'imagination et du jugement.
- Nous nous appliquons aussi à l'hygiène des loisirs.
- Nous sommes aussi vigilants en ce qui concerne l'hygiène sociale et l'hygiène de la santé. Nous nous intéressons à la rééducation psychomotrice et à la création des habitudes de vie.

Il me paraît convenir de se rendre compte que nous sommes bien loin de la conception d'un I.M.P comme il s'en trouve, hélas, bien trop. Ceux-ci se contentent d'occuper les pensionnaires sans avoir le souci de les faire progresser.

Un I.M.P pour débilés mentaux ne s'improvise pas, cela demande énormément de travail et d'investissement personnel. Il faut pousser, tirer, entraîner ces jeunes pour qu'ils tendent vers un avenir plus « confortable » et cela, sans jamais perdre haleine, sans jamais se décourager.

Si la bataille de l'émancipation sociale de ces jeunes a trop souvent été perdue, c'est parce que les organismes responsables ne se sont pas donnés la peine de gagner cette bataille.

Nous qui avons sérieusement pensé le problème, nous mettons au point une méthode de rééducation, et de réadaptation, assez souple pour l'adaptation de ces jeunes. Nous devons nous adapter, le plus possible, à leur handicap. Ils n'ont pas à s'adapter à nous.

Nous avons la quasi certitude que nos résultats apporteront la démonstration de notre efficacité.

But et valeur des activités de loisirs en rééducation. La valeur occupationnelle.

Occuper nos jeunes en leur proposant des travaux manuels afin d'éviter qu'ils aillent traîner leur désœuvrement, c'est déjà bien, mais c'est insuffisant. Les loisirs ont bien d'autres intérêts en ce qui concerne la rééducation des jeunes en difficultés.

Il faut exploiter l'attraction naturelle des enfants pour les activités manuelles ; Ils aiment fabriquer et ils sont à l'âge de l'imagination. Les activités de loisirs dirigées sont davantage qu'un passe-temps. Elles présentent un puissant levier éducatif et rééducatif, ainsi qu'un excellent terrain d'observation. C'est un précieux temps de liberté hors du travail qui doit être enrichissant tout en gardant un aspect distrayant.

La valeur d'observation.

Le comportement d'un enfant est un témoignage sérieux. C'est dans sa confrontation avec les choses que l'on pourra juger de ses possibilités d'adaptation au réel.

Il est évidemment intéressant de savoir comment Jean-Claude a réalisé telle activité manuelle. Mais il est plus important encore de savoir de quelle manière il l'a réalisée ou pas réalisée. Le regarder se concentrer et l'aider nous enseignera sur son caractère. Ainsi, nous remarquerons rapidement, à travers cette observation, le calme, le nerveux, l'appliqué, l' impatient, l'instable, le maladroit qui est pourtant plein de bonne volonté.

Pour ne pas perdre ces observations, il est hautement conseillé de les reporter sur une fiche individuelle de contrôle que chacun d'entre nous pourra élaborer. La confrontation de ces fiches en réunion nous apportera d'utiles renseignements et nous obligera à penser nos activités en fonction des besoins réels de chacun.

Il est de notre devoir d'individualiser au maximum si l'on prétend favoriser l'éclosion et le développement des aptitudes foncières.

La valeur thérapeutique.

Notre jeune est bien souvent abruti et fatigué après une journée de travail de huit heures (à l'I.M.P. ou à l'extérieur). Aussi, n'a-t-il aucune envie de se consacrer à une activité de loisir excitante. Il préférera des loisirs « passifs ». N'oublions pas que l'équilibre nerveux de ces jeunes est perturbé donc moins résistant, ils reviennent quelquefois des ateliers énervés et prompts aux sautes d'humeurs.

Il faudra donc faire en sorte que le changement de rythme s'effectue progressivement vers une détente du corps et de l'esprit.

Les activités de loisirs ont un caractère compensateur de l'insatisfaction de certaines tendances ou de la fuite d'une situation intolérable. Elles ont aussi une valeur de résorptions des troubles caractériels comme l'inhibition, l'instabilité ou l'agressivité.

Lorsque nos garçons auront travaillé de leurs mains, ils comprendront la valeur du travail ainsi que la peine et la colère qu'ils peuvent provoquer chez leur camarade en détruisant leur œuvre sans raison. Ils découvriront l'harmonie des formes, des couleurs et des proportions, le sens de l'équilibre.

L'influence que nous aurons eue pendant une certaine période au cours de ces loisirs, peut avoir de sérieuses répercussions quant à l'utilisation des loisirs dans le milieu familial retrouvé.

Les travaux manuels éducatifs sont un puissant moyen d'expression créatrice qui développe beaucoup de qualités comme la patience, la persévérance et la maîtrise de soi. Certains garçons timides qui ne se sentent guère à l'aise dans des jeux collectifs ou les chants, seront heureux avec un outil ou un pinceau dans les mains. De plus, les techniques à dominante manuelle aident parfois à découvrir un métier

La valeur de réadaptation sociale.

L'exécution soignée d'un ouvrage est toujours facteur de réussite, ne perdons pas de vue que « l'objet » doit être destiné d'abord pour le jeune lui-même afin qu'il puisse en disposer à sa manière. Il l'offrira à ses parents, à un éducateur ou, quelquefois, pour l'épouse de l'un d'eux.

Si on lui a donné la possibilité de réussir il persévéra et son orientation sera bien différente ; on le verra travailler pour décorer un coin de sa chambre, une pièce commune. On peut, on doit songer à l'intéresser à un travail collectif. Il y adhérera d'autant plus qu'il aura été valorisé par des petits succès.

Ne négligeons pas ces moyens de socialisation, d'intégration dans un groupe car ce sont des éléments essentiels à toute adaptation. Il est du devoir d'un éducateur de s'informer, de chercher des solutions à ces problèmes. Nous devons connaître la pratique des loisirs populaires. Cela fait partie de notre qualification professionnelle car les loisirs sont un des aspects pédagogiques les plus importants du travail dans nos maisons d'enfants et d'adolescents.

Nous voyons tout le profit que l'éducateur peut tirer du temps des loisirs. Ces considérations restent souvent sans échos car peu d'éducateurs y ont recours. Ils font, en effet, trop souvent appel à la même activité. Ils ignorent ou méconnaissent la valeur éducative de ces techniques. Ils peuvent aussi exagérer les difficultés de la réalisation de ces activités. Il est évident que l'on ne peut prétendre en connaître à fond les secrets.

Mais l'expérience prouve que, lorsque l'éducateur fait l'effort d'essayer de vaincre sa timidité en proposant une nouvelle activité à nos jeunes, il est alors capable d'être rapidement apte pour guider les enfants.

Même si ces acquisitions ne sont pas poussées à fond, elles aideront à varier et équilibrer les programmes.

Le problème de tous les loisirs dirigés et organisés puise à la fois son origine dans la compétence technique de l'éducateur et dans sa valeur personnelle. Il faut donner aux éducateurs la possibilité d'acquérir ou d'affiner des compétences par le moyen de stage.

Les stages de spécialisation proposés par les C.E.M.E.A, les Centres de Formation de Moniteurs de loisirs Educatifs et les Atelier du Claireaux apparaissent particulièrement adaptés aux besoins des éducateurs.

Parallèlement à la formation du personnel, l'achat de matériel éducatif, en quantité suffisante, est indispensable. Un appareil de cinéma et de télévision, surtout pour les centres éloignés des villes, est aussi nécessaire que l'organisation des ateliers ou de la classe.

L'organisation intérieure des loisirs, dans chaque établissement, doit tenir compte d'un juste équilibre entre les loisirs libres, les loisirs organisés et les loisirs dirigés. N'oublions pas que ces moments sont précieux et marqueront la personnalité de l'enfant.

L'activité de loisirs dirigés doit être prévue au minimum une fois par trimestre, sinon établie sur l'année d'une manière progressive. Il faut l'appliquer avec souplesse et tenir compte des divers facteurs : temps, état d'esprit, etc.

Nous devons être en mesure d'offrir une gamme d'activités variées, allant de l'atelier dirigé aux loisirs organisés et contrôlés. Nous devons aussi insister auprès des jeunes afin qu'ils participent à ces loisirs, beaucoup de nos jeunes sont résistants à l'effort.

Combien de fois sommes-nous témoins de l'opposition à participer au démarrage d'un jeu, suivie d'une participation active à ce jeu grâce, notamment, à l'élan que suscitent les camarades. L'éducateur doit avoir préparé ce qu'il propose, faute de quoi, le jeune se désintéressera très rapidement et choisira l'inactivité. Par conséquent, l'atelier ou le club devront être installés à une place bien précise. Les peintures, colle, pinceaux devront être placés aux endroits déterminés une fois pour toute. Ainsi, nous éviteront l'énerverment dû à l'attente ou à la recherche.

De cette préparation dépendent très souvent le climat et l'efficacité du club. L'éducateur est ainsi disponible de suite puisque les questions matérielles auront été réglées préalablement. Dans les travaux d'expressions, comme le dessin par exemple, il est admis qu'il faut éviter d'imposer des avis personnels. Nous ne pouvons que donner des conseils techniques.

Il est hautement souhaitable de faire dessiner le jeune le plus possible car ce mode d'expression est très « parlant » lorsqu'il est spontané. Nous réservons d'ailleurs une large place au dessin spontané. Nous n'oublions pas la technique du dessin d'observation appliqué à la mémoire et la technique du dessin de recherche appliqué à la décoration.

Au cours d'une séance de dessin spontané, l'éducateur ne devra absolument pas être directif. Ce qui n'empêchera pas le jeune garçon de conserver de son œuvre la conscience d'un échec partiel car il a conscience d'un manque de répertoire d'images.

Il semble que nous éducateurs, nous pouvons répondre à ce manque en alimentant son esprit, en lui proposant, de temps en temps, des modèles simples comme des silhouettes par exemple. Ceci l'encouragera à poursuivre son activité en reproduisant le modèle que nous lui avons proposé.

J'ai remarqué aussi que les jeunes à qui l'on donnait des « cours » de dessin linéaire, faisaient rapidement des progrès en dessin libre car l'inhibition du départ était vite résorbée. C'est pourquoi il est bon de faire des séances d'activité-dessin accompagnées d'un système de progression.

Toute activité doit absolument se terminer par un nettoyage sérieux ou chacun prend sa part, non seulement l'éducateur ou quelques âmes de bonne volonté, mais tous les jeunes qui ont participé à l'activité.

Nous ne pouvons concevoir un travail éducatif comme fructueux sans que la prise du bénéfice en soit faite, au moins dans toute la mesure du possible. Il faut donc contrôler ces activités en mettant en place une fiche d'observations par garçon.

L'échec est aussi révélateur que le succès.

Il convient pourtant de reconnaître que toutes les activités ne sont pas également contrôlables dans leurs effets. Nous observons aussi que les bénéfices de l'activité ne sont pas toujours immédiats. Le mot « contrôle » ne doit pas évoquer une opération trop mécanique. Le plus important ici est que les faits les plus révélateurs laissent une trace :

- Ce qui est exécuté ici.
- La manière dont l'activité a été accomplie.
- Le temps nécessaire.
- L'intérêt manifesté par le jeune.

Quand le jeune se sert des activités de loisirs pour fuir.

Cette « fuite » dans les activités de loisirs, est en quelque sorte, un refuge pour le jeune pour éviter l'ambiance du travail. Cette fuite représente la poursuite inlassable des conditions de loisir dans le travail, elle est la preuve de l'inadaptation chronique aux responsabilités des tâches de la vie quotidienne. Cette recherche de la fuite revêt, à ce degré-là, un caractère pathologique.

Nous avons pour responsabilité, dans ce cas, de développer la personnalité du jeune afin de déclencher en lui un meilleur exercice des responsabilités quotidiennes et la pleine réalisation de soi-même. Ce développement, par les activités de loisirs, peut se faire selon des moyens variés :

- La présence d'un cadre, d'une structure et d'une ambiance pendant l'activité. La présentation de modèles. Le développement s'opère ici par « incitations permanentes ».
- La révélation d'une vérité par une œuvre réelle qui ne donne pas de leçon, qui n'instruit pas et qui, pourtant, provoque un réveil en faisant naître un désir de connaître.
- La participation à des conversations, des échanges par petits groupes. Ainsi, des images et des idées peuvent être proposées, suggérées, expliquées.
- Le développement peut se faire enfin par un travail continu et méthodique.

Il est indispensable que l'éducateur croit en ce qu'il fait car il n'est possible de transmettre que ce que l'on connaît bien et que l'on ressent. C'est pourquoi, il est intéressant que l'éducateur mette en place un fichier personnel de son travail éducatif, basé sur sa propre expérience. Ce n'est qu'au fur et à mesure que l'éducateur découvrira les possibilités de créations, de nouvelles idées qui feront évoluer son atelier ou son club. Le jeune lui-même, bien souvent, apporte des idées intéressantes. C'est bien là un aspect de la notion « d'échanges » !

Les éducateurs arriveront à des résultats appréciables, à force de tâtonnements d'expériences répétées et de recherches.

J'ai donné ici quelques idées. Ces idées ont pour mission de faire prendre conscience de la valeur des activités de loisirs. Je n'expose pas ici des recettes définitives. L'art personnel de l'éducateur reste un élément déterminant. Son expérience et sa maîtrise ne peuvent être enfermées dans des cahiers de recettes.

Ces expériences doivent être recueillies d'homme à homme en un long apprentissage.

Frustration et gratification chez les éducateurs.

Les éducateurs, dans leur fonction, sont enclins à se montrer, les uns gratifiants, les autres frustrants. Chacune de ces attitudes présente ses avantages et ses inconvénients. Si la frustration fait sortir l'agressivité inhibée pour sauvegarder l'amour, la gratification passe outre la revendication, la comprend bien, l'autorise et, en fait, l'approuve.

La gratification est préoccupée de rendre à l'enfant la possibilité d'aimer.

L'originalité de l'attitude de l'éducateur réside dans le dépassement de l'opposition de la haine et de l'amour, de l'agressivité et de la passivité. La question de l'éducateur ne saurait être le dilemme entre « faut-il être sévère ou indulgent, qualifiant ou frustrant ? » Sans doute serait-il satisfaisant pour l'éducateur de connaître le mystère du maniement calculé entre frustration et gratification qui relèverait d'une science exacte.

Mais trop de variables sont en cause. Les uns dépassent le sujet de l'enfant en tant que cas particulier, les autres dépassent l'éducateur lui-même en tant que cas particulier.

À la base de toute éducation, il existe une notion de gratification de l'enfant dans le seul fait que l'éducateur et l'équipe s'occupent de lui, que nous nous efforçons de le soulager, même lorsque nous nous montrons frustrants.

Cet aspect nous ramène à la notion de transfert. Mais tout le monde ne suscite pas le transfert d'égale façon. C'est ici que se pose en premier lieu le problème de l'éducateur.

Cet éducateur ne doit pas être apprécié en fonction de l'intensité du transfert qu'il détermine, mais davantage en vertu de la façon dont il s'adapte lui-même aux conditions émotives et affectives ainsi créées.

Un éducateur peut jouir de son pouvoir de fascination auprès des jeunes sans se soucier de ceux qu'il fascine. Ceux-là même peuvent parfois être capables d'aller mieux par un de ces « miracles » que nous devons à la foi en notre fonction et en notre mission.

L'éducateur peut parfois vivre un contre-transfert. Il s'agit de sa quantité d'implication affective. Si cet éducateur s'implique de façon excessive dans la relation au jeune qu'il accompagne, il risque de rejeter dans l'infantilisme ces jeunes qui se confient à lui. La relation de l'éducateur vers le jeune est alors faussée par l'intrusion de sentiments parasites susceptibles de priver cet éducateur de l'objectivité nécessaire et de porter atteinte à sa propre autonomie.

Ces dangers sont particulièrement grands dans les entretiens individuels qui prennent une forme directive et use de l'arme bien délicate à manier, « le conseil ». C'est un écueil dont il convient de se méfier au plus haut point car l'éducateur perçoit sa relation avec l'éduqué sous un

aspect hiérarchique qui ne peut manquer d'être teinté d'un certain « paternalisme » ou « maternalisme ».

Cet aspect hiérarchique est habituellement bien intentionné mais il est entaché d'un reste, soit de revendication affective personnelle, soit d'appétit de puissance qui altère le désir, pourtant sincère, d'apporter une aide effective.

Il est important, à ce stade de ma réflexion, de reconnaître ici qu'il n'est pas facile d'apporter une assistance technique qui doit être empreinte de chaleur humaine.

Cet acte doit être, de plus, posé dans un climat parfaitement égalitaire où l'intervention ne doit pas faire oublier le respect qui est dû à l'enfant, à ses aspirations, à ses efforts même maladroits et jusqu'à ses erreurs.

Les conduites trop protectrices portent en elles un état d'esprit exclusif qui rend parfois difficile l'acceptation du jeune dans sa globalité et dans ses difficultés. L'éducateur sera gagnant, dans ce cas, s'il collabore avec des représentants d'autres disciplines. Ceci en faisant abstraction de tout amour propre mais, au contraire, en acceptant le point de vue étranger qui pourrait l'aider à prendre un recul nécessaire pour la bonne marche de sa fonction d'éducateur. Il fera alors preuve d'un grand degré de maturité qui s'acquiert très difficilement tout seul.

Les attitudes dites gratifiantes ne sont pas toujours exemptes d'un esprit de domination. Certaines personnes se montrent plus aptes à donner qu'à recevoir. Le don apparaît alors comme une emprise et comme l'affirmation de la supériorité du donateur.

Il est toujours à craindre que la « restauration » d'un cordon ombilical moral et affectif ne crée un état d'interdépendance que le temps ne pourra que consolider.

On ne saurait demander à l'éducateur d'être entièrement dénudé d'ambitions éducatives et d'être dépourvu de toute affectivité. L'éducateur perdrait, par le premier point, sa raison d'être, et par le second point, sa faculté de sentir ce que les autres éprouvent.

En fait, il convient de parler de volonté d'attitudes thérapeutiques plutôt que d'ambition ; Le mot ambition est équivoque en ce qu'il donne à penser que l'enfant que nous accompagnons et sa guérison passent après l'éducateur et son désir de succès personnel.

Le bon éducateur peut faire varier sa distance à l'autre selon les besoins. Sa faculté de participer à la sensibilité du jeune, ne doit pas l'empêcher de s'en distinguer. Il doit savoir observer et vivre les événements, à la fois de l'extérieur et de l'intérieur.

Il est indispensable à l'éducateur d'avoir conscience de ce que peut supporter le jeune en difficulté. Que sa main soit douce ou, au contraire, rude, qu'il ait une attitude frustrante ou gratifiante, l'essentiel est la sympathie qui, dans un cas comme dans l'autre, doit être à la base de

toute sa relation à l'enfant, toute en demeurant discrète. Il y a parfois des frustrations qui, chez celui qui les impose, témoignent de la plus grande chaleur humaine

L'éducateur ne doit jamais laisser espérer à l'enfant plus qu'il ne peut lui offrir.

La paresse chez les jeunes en difficulté.

Lorsqu'un enfant, par manque de travail, ne répond pas à ce que les adultes attendent de lui, nous le traitons de « petit ou grand paresseux ».

Puisque ces adultes ont décidé que ce jeune était « paresseux », ils pensent que cet enfant est tout à fait responsable de ses échecs et que « s'il le voulait », il pourrait mieux faire. C'est donc ici seulement sa volonté qui est mise en cause. Et il s'agit, pour l'adulte qui fait ce constat, de tout faire pour faire ressurgir cette volonté, dans le propre intérêt de l'enfant, naturellement. Mais n'est-ce pas l'adulte lui-même qui fait un raisonnement paresseux !

Il est important de se dire que, lorsque nous traitons un jeune de paresseux, il y a quatre-vingt-dix pour cent de chance pour qu'il ne le soit pas et il y a quatre-vingt-dix-neuf pour cent de chance pour que, nous-mêmes, nous le soyons... Cette prise de conscience est aussi valable pour l'instabilité, la colère, etc.

La paresse se traduit sous de nombreuses formes : Le retard intellectuel. La paresse intellectuelle organique. La raison de santé : l'enfant qui voit mal, l'enfant qui entend mal et qui a peur de répondre parce qu'il n'est pas sûr d'avoir bien compris et qui craint l'hilarité de sa classe.

L'enfant qui respire mal et qui répugne à l'effort parce qu'il se fatigue vite. Son organisme se défend contre une dépense exagérée des forces qui lui manquent.

L'enfant nerveux ou angoissé qui dort mal et qui n'a pas le temps de retrouver l'énergie qu'il n'a pas pu engranger pendant son sommeil. Avant tout jugement, l'éducateur se doit d'éliminer les causes médicales de cette « paresse » en aidant l'enfant à voir, entendre, respirer et dormir.

La paresse de l'enfant déprimé peut être un état de dépression chronique ou bien un excès de dépression momentanée. Cette dépression se traduit par le dégoût de l'activité sous toutes ses formes. Nous retrouverons chez ces jeunes de la lassitude, un regard terne et des mimiques maussades. Tout effort lui coûte, qu'il soit intellectuel ou physique.

Nous pouvons observer chez ces jeunes une inertie et ils se révèlent souvent hypocondriaques (la petite douleur se transforme en maladie mortelle).

Les contacts sociaux de ces jeunes se rétrécissent : le déprimé se déprécie et doute de lui. Il est « bon à rien ». Il pense qu'il ne renvoie qu'une image d'incapable. Il pense qu'il vaut mieux qu'il s'efface pour passer inaperçu.

La paresse du schizoïde amène l'enfant à s'isoler, à rêver, à vivre dans l'indépendance, selon son rythme intérieur, indifférent à ce qui est réel.

La paresse caractérielle entraîne les jeunes à l'émotivité, l'activité et le retentissement. Les émotifs-inactifs sont généralement paresseux.

La paresse affective amène les jeunes à penser que leur réussite tient au cœur de ses parents. C'est « l'enfant cheval de course » qui sent bien que, s'il échoue dans sa scolarité ou dans son travail, il peindra ses parents.

L'enfant trouve, dans ce comportement « paresseux » un moyen de « se venger » de ses parents lorsque des difficultés surgissent au sein de sa famille. L'enfant veut punir sa famille en réagissant à l'opposé de ce qu'elle lui demande : réussir. Il déclenche une réaction inverse et consciente : ne pas réussir. Ceci en s'invitant à « la paresse ». Il se punit aussi lui-même car il pense qu'il n'est pas capable de garder l'amour des siens.

L'enfant qui a perdu un parent peut voir dans cette catastrophe la réalisation du « tu me feras mourir de chagrin » qui est une parole-menace classique de certains parents. Il peut alors se punir lui-même (s'attirer la punition des adultes) de ce qu'il croit être la raison de la mort du parent, en refusant de travailler.

Il existe aussi cette parole de parents : « ton frère est le premier en mathématique ». Il est bien rare que, par cette parole, le parent réussisse à stimuler le désir d'apprendre chez son enfant. Le parent risque plutôt de voir son enfant se décourager et s'enfermer dans son originalité de cancre !

Enfin, il existe les paresseux abandonnés affectifs totaux qui n'ont aucune raison et aucun motif de réussir ou de bien faire.

« Ceux-ci nous opposent leur force d'inertie, ils sont paresseux par opposition. » A. Leclerc.

Comment réagir devant ces jeunes « paresseux » :

Naturellement, ici comme ailleurs, chaque « cas » est à appréhender avec son originalité propre. Il n'existe pas de recettes miracles. Mais l'éducateur peut lutter contre ces différentes formes de paresse, qui sont plutôt des réactions à un état intérieur que de la véritable paresse, en redonnant à ce jeune le goût de l'effort. Il s'agit de faire comprendre à l'enfant que nous l'invitions à « s'efforcer » sans qu'il en déduise qu'il doit se « forcer ».

Éducateurs, parents et enfants ne se comprennent pas toujours quant aux objets qui sollicitent l'effort. Ils ont une hiérarchie des valeurs toute différente. Par exemple : L'enfant qui est capable de transporter des charges énormes pour construire sa cabane d'indien et qui gémit sous le poids du seau de charbon que sa mère lui demande d'aller chercher à la cave. Les parents ne constatent que l'effort sous l'angle des plaintes de l'enfant qui doit remonter le seau de charbon. Ils en déduisent directement que l'enfant est paresseux !

La vérité est que l'enfant est paresseux pour certaines tâches, celles que les adultes jugent importantes et pour lesquelles ils insistent auprès de l'enfant pour qu'il les accomplisse. C'est alors

un véritable dialogue entre étrangers de langues différentes et les contre-sens y sont nombreux. Les parents et les éducateurs se fâchent et usent de leur autorité. L'enfant se braque puis finit par concéder à quelques efforts pour « avoir la paix ».

C'est en voulant lutter contre la paresse que les parents et les éducateurs détruisent souvent le concept de l'effort chez l'enfant. L'effort n'est, pour l'enfant, qu'une face de l'intérêt. Il n'en n'est pas dissociable. L'effort se déploie naturellement pour la satisfaction d'un désir, pour atteindre un but dont il ressent l'attrait. Pour l'enfant, faire un effort c'est beaucoup moins résister à une puissance qu'exercer cette puissance, se laisser porter par elle.

L'effort consiste pour l'enfant à se lancer sur sa propre pente et à accélérer au maximum. Cet effort naturel est un effort joyeux. En revanche, pour beaucoup d'éducateurs, l'effort, au lieu d'être « une force de l'intérêt », est une force de la contrainte. S'efforcer est alors synonyme de se forcer. Ils ne comprennent pas l'effort comme une victoire remportée par l'être sur lui-même.

Travailler, disent les éducateurs à l'enfant, et « travaille à faire ce qui ne te plaît pas. Cela te sera utile dans l'avenir et dans l'immédiat, cela te fortifiera moralement ». Mais le jeune pense : « N'empêche que je préfère faire ce qui me plaît et puis, l'avenir est moins drôle que le présent ! »

Bien-sûr, l'enfant doit passer par des phases d'ennui et de contraintes en se heurtant, de temps en temps, au monde des adultes. Mais avouons que cela serait une erreur de fonder toute l'éducation sur la contrainte et l'ennui.

Les éducateurs ont pour mission de conduire l'enfant, progressivement, à fournir l'effort de lui-même, spontanément et sans une incitation. Ceci permettra à cet enfant de dominer son indolence.

La famille.

Je tiens d'abord à vous rassurer en vous précisant que je suis en contact avec des enfants difficiles et leurs parents, mais il m'arrive aussi, dans ma propre famille, d'être simplement le père de cinq enfants. La logique voudrait que, puisque j'ai beaucoup étudié la question psychopédagogique, mes propres enfants soient des enfants modèles ne posant aucun problème.

Or, il n'en est rien ! Mes enfants ne sont, ni plus ni moins, difficiles que leurs camarades. Chaque jour, je me rends compte, à mes dépens, que l'éducation familiale n'est pas seulement une question de science. Je ne détiens donc pas la vérité pédagogique. Je pense que seul un homme sans enfant pourrait, peut être, y prétendre... parce qu'il serait sûr d'échapper à la critique. Lorsqu'on est soi-même père de famille, l'affaire est plus délicate !

Je vais donc essayer de vous parler, à la fois en temps que père, mais aussi en temps que père qui s'est trouvé, professionnellement, amené à étudier les questions d'éducation familiale pour conseiller des parents. Nous allons réfléchir ensemble à quelques aspects de notre métier de parents.

Les travaux de Spitz et Aubry révèlent des études comparatives entre des enfants assistés, élevés dans des pouponnières modèles mais hors de leur famille. Ces chercheurs ont comparé ces enfants à ceux vivant dans un milieu très pauvre mais entre papa, maman et avec des frères et sœurs. Ces études révèlent, avec précisions, que le manque de famille, même pour un nourrisson, avait des effets déplorables sur le développement physique, intellectuel, moral et social de l'enfant. La mortalité et la délinquance de ces enfants, privés de cette vitamine qu'est la vie familiale, sont statistiquement beaucoup plus grandes que chez des enfants qui n'ont pas été privés de la vie familiale.

L'enfant séparé de son milieu familial, même lorsque les soins matériels les plus parfaits lui sont prodigués, a tendance à devenir plus fragile et plus vulnérable. Ceci est net et précis. La famille est donc pratiquement indispensable au bon développement de l'enfant.

D'autres travaux et recherches ont été entrepris pour savoir en quoi la famille était indispensable. Il a été assez facile de démontrer que la famille offre à l'enfant un milieu affectif, un milieu abrité, un milieu hétérogène. Chacun sait que l'enfant ne vit pas seulement de nourriture mais aussi d'amour. Il a besoin d'un milieu affectif pour se développer.

L'amour est au centre de la famille comme il est au centre du monde.

Mais il ne s'agit pas seulement de l'amour que les parents vont donner à leur enfant. Il s'agit aussi, et peut-être surtout, de l'amour que les enfants vont pouvoir donner à leurs parents. Le fait d'être aimé n'est pas suffisant, il faut aussi pouvoir aimer nous-mêmes.

Aimer nos enfants est, bien-sûr, une condition nécessaire pour bien accomplir notre rôle de parents. Mais elle n'est pas une condition suffisante. Combien de grands diables de quinze ou seize

ans ai-je rencontrés qui étaient adorés de leurs parents. Ces mêmes parents pleuraient l'ingratitude de leur progéniture : « on dirait qu'il ne nous aime pas, et pourtant, il ne manque de rien. »

Ces parents se sont contentés de donner l'amour et n'ont rien fait pour que leur enfant en dépense lui-même. Les parents ne l'ont pas invité à leur en donner à eux. Ils n'ont rien fait pour recevoir l'amour de leur enfant. Le plus souvent, ces parents-là, sont très « captatifs ». Ils ont créé et élevé l'enfant pour eux-mêmes et non pour lui. Ces enfants demeurent, généralement, des petits tyrans familiaux jamais satisfaits. L'enfant a autant besoin de donner de l'amour que d'en recevoir.

Déjà tout petit, l'enfant va chercher à faire des expériences qui vont l'entraîner à s'exposer à certains risques. Pour mener à bien ces expériences, il doit les faire à l'abri des réactions trop brutales du monde extérieur.

Quoiqu'il fasse, il est indispensable que l'enfant n'ait pas de crainte d'être renvoyé ou délaissé. Quoiqu'il fasse, l'enfant doit savoir qu'il sera aimé.

Les parents ne doivent pas dire « je ne t'aime plus » à leur enfant. D'abord parce que ce n'est pas vrai, nous l'aimons toujours. Ensuite parce que ce chantage affectif ne peut que l'éloigner de sa famille au moment même où lui-même en a le plus besoin. Un enfant qui part à la découverte du monde en menant ces expériences, a besoin de la sécurité de sa cellule familiale. Il est préférable de dire : « je n'aime pas ce que tu viens de faire, mais toi, tu sais que je t'aime toujours. » La famille est le milieu dont on sait que, normalement, nous ne pouvons être exclus ni reniés. Pour affronter la tempête, un navire doit pouvoir compter sur la tranquillité d'un port aux différentes étapes de son voyage.

Nous pouvons panser nos plaies au sein de la famille. Elle nous propose un abri lorsque le climat est au mauvais temps à l'extérieur. Mais il faut que ce port soit solide et sécurisant. C'est la raison pour laquelle l'énorme majorité des jeunes délinquants sont issus des familles dissociées. Le port de ces familles est lézardé et le jeune ne s'y sent pas en sécurité. Il s'évade de cette insécurité et se réfugie dans la fuite.

L'enfant ne prend contact avec « les autres » et « la société » que par l'intermédiaire de ses aînés. Il a besoin d'un modèle plus grand que lui pour se construire lui-même. Il trouve, en général, ce modèle dans sa famille. Le parent est un modèle pour l'enfant mais il est bon qu'il laisse l'enfant « faire ses expériences ». Le parent peut montrer à l'enfant comment faire mais il ne doit pas faire à sa place. Le parent montre l'exemple, c'est son devoir de parent mais il n'agit pas à la place de l'enfant. L'enfant doit apprendre, quelquefois à ses dépens, à agir lui-même sans l'intervention de ses parents. C'est comme cela qu'il se responsabilisera et sera fort pour son avenir.

«Attention, tu vas tomber!», «attention, tu vas te faire mal!», «ne monte pas là-dessus ! », « lâche ce couteau, tu vas te couper ! ». L'enfant hyper-protégé est ainsi entouré de sombres pronostics. Le monde, aux yeux de ses parents, est plein de choses et de gens qui sont, pour lui, autant de menaces. Ainsi, il risque de s'installer dans un monde d'interdictions et de dangers éventuels.

Il faut se dire que le plus grand risque que peuvent prendre les parents pour leur enfant, c'est justement de lui éviter de prendre des risques. Bien-sûr, il est légitime de s'interposer entre les enfants et le monde extérieur lorsque des dangers les menacent. Mais il y a des petites souffrances, des petites épreuves qui forment la trame de la vie plutôt que d'y nuire.

Plus les parents se mêlent aux petits aléas de la vie de leurs enfants, plus ces petits aléas peuvent s'amplifier et se multiplier. Loin d'être protégé, l'enfant s'exposera alors à tous les coups puisqu'il n'aura pas appris à se défendre et à prendre sa place : les parents auront pris toute la place, toute sa place. Nous devons laisser nos enfants explorer la vie pour qu'ils puissent la vivre.

Les interventions continuelles des parents ont surtout pour but de sécuriser ces parents. Nous, parents, soyons aussi positifs ; Ne regardons pas seulement les mauvaises notes, regardons aussi les bonnes notes. Nous voulons empêcher ce qui ne va pas alors que nous devrions épanouir ce qui va.

Lorsque je demande à un jeune qui me raconte tous ses travers : « Ok, j'entends tout cela, mais dis-moi maintenant quelles sont tes qualités ! »

Je vois alors le visage de ce jeune s'ouvrir et sa mine s'épanouir d'un grand sourire et ses yeux s'agrandir d'un regard étonné. La rééducation des pires crapules se fait d'abord, et avant tout, en exaltant les cinq pour cent de bon de leur personnalité. Soyons positifs si nous voulons que notre enfant s'épanouisse le mieux possible.

Il n'existe pas d'enfants paresseux. Il existe des enfants inactifs parce que, le plus souvent, ils souffrent de carences affectives.

Attention, premier en classe ne veut pas toujours dire premier dans la vie ! Une intellectualisation forcée et prématurée fabrique parfois de pauvres petits qui n'ont pas eu d'enfance ; Je crois qu'il est grave, pour un être humain, de n'avoir pas eu d'enfance.

Il ne faut pas sous-estimer les réussites qui ne sont pas uniquement scolaires. La vraie réussite ne se chiffre pas. L'échec et la réussite scolaire ne sont que des échecs et des réussites partiels. Certes, l'école est important pour l'enfant, il en a besoin pour se socialiser ; Mais elle ne représente pas toute sa vie. L'école est un bon moyen pour préparer le jeune à la vie extérieure à sa famille, mais elle n'est pas le seul moyen ni le seul repère à la socialisation. L'essentiel n'est pas le moyen mais plutôt la fin que l'individu atteindra et qui seule apportera le dernier mot à la réussite ou à l'échec.

Nous devons nous persuader et faire nous-mêmes la preuve que nous éduquons beaucoup plus involontairement que volontairement. Nous éduquons surtout par le fait même de notre vie, involontairement. Il est curieux de voir que, nous parents, avons souvent l'air de nous sentir plus responsables des actes de nos enfants que de nos propres actes. Nous nous montrons plus exigeants devant les bêtises de nos enfants que devant nos bêtises et nos échecs. Nous devons nous persuader, et faire nous même la preuve, que nous éduquons beaucoup plus involontairement que volontairement.

Notre principale faiblesse de parents est de substituer notre responsabilité à la responsabilité de nos enfants. Et ceci jusqu'à mettre ces derniers dans l'impossibilité d'acquérir le sens de leur responsabilité personnelle.

L'enfant n'est pas un pantin à notre merci. L'éducation ne consiste pas à manier habilement les fils au dessus de la tête de l'enfant qui l'aideront à bouger les mains, les pieds. Nous pouvons aider l'enfant à avancer, c'est d'ailleurs l'une des missions du parent mais nous avons le devoir de permettre à son indépendance de s'épanouir et non de le mettre sous notre dépendance.

Il n'y a pas alors aucun fil qui tient le pantin parce qu'il n'y a pas de pantin.

Notre mission d'éducateur est de rendre l'enfant capable de sauter, danser, virevolter et penser par ses propres forces. Peu importe les gestes maladroits ou disgracieux car nous devons d'abord placer notre responsabilité dans le respect de la part de responsabilité qui revient à l'enfant.

Comment accompagner les familles.

Notre devoir d'éducateur est, avant tout, d'éviter que la famille du jeune garçon ressente de la culpabilité devant le placement ou ait le sentiment d'être frustrée de ses droits. Nous devons aussi souhaiter que, parallèlement à la rééducation de l'enfant, un accompagnement des parents soit mené à leur domicile par des personnes qualifiées. Ceci n'est pas encore totalement mis en pratique faute de moyens et de personnes professionnelles en ce domaine. Pour cela, il est préférable et fortement conseillé que le jeune ne soit pas placé trop loin de sa famille.

La réglementation de l'établissement évitera un trop grand envahissement des parents dans l'établissement en mettant en place un calendrier des visites et des permissions. Les visites des parents seront admises dans l'I.M.P. Il est souhaitable que la famille du jeune connaisse les lieux où vit son enfant : sa chambre, son lit, sa place à la table des repas et ses éducateurs. Les visites sont l'un des principaux éléments de contacts famille-pensionnaire et famille-établissement. C'est à ce double titre qu'il convient de les étudier et d'y être attentifs. Ces visites ne peuvent avoir lieu librement. Une règle doit en déterminer la fréquence. Une visite mensuelle ou bimensuelle semble être un bon rythme pour l'enfant et pour sa famille. Il faut, bien-entendu, s'adapter quelquefois à cette règle, selon les cas et les histoires familiales.

Il arrive que les familles viennent de très loin encore pour cette visite. Il est de notre devoir de faciliter l'accès à ces parents ainsi que le moment où la visite leur sera possible. Un aménagement reste et doit rester alors possible. Les parents ont la possibilité d'être hébergés une nuit dans l'établissement pour faciliter la visite s'ils n'ont pas les moyens de payer un hôtel. Dans ce cas, il n'est pas rare de constater que, chez l'enfant qui voit ainsi sa famille être hébergée par l'établissement, se développe une plus grande facilité à s'adapter à la vie du centre. Il considère alors que sa famille vient « à sa maison », il devient l'hôte de ses parents et ce sentiment favorise grandement son intégration. Les parents apprécient ces facilités et cet accueil. Ils se sentent alors importants et la collaboration est plus facile. Il est conseillé, si cela est possible, que les familles soient présentes le jour de l'admission de leur enfant. Cette visite doit favoriser le contact parents-enfant et le contact parents-éducateurs.

Les parents souhaitent, presque toujours, voir le directeur de l'établissement. Mais il est devenu utile que les parents puissent échanger avec l'éducateur-chef de groupe. Celui-ci bénéficie alors des conversations avec les parents pour la conduite même de ses relations avec l'enfant. Le jeune garçon ne peut que profiter de cet échange triangulaire qui permet à l'éducateur-chef de groupe de mieux connaître et donc de mieux accompagner son pensionnaire. Tendre à faire prendre conscience à la famille des problèmes de l'enfant, amener de la part des parents une attitude plus confiante et plus digne sera également pour l'établissement le souci constant qui présidera à ces contacts. Cette démarche implique que les éducateurs-chefs soient suffisamment informés sur le

plan psychologique, social, juridique mais également qu'ils soient pourvus d'une expérience valable de la vie.

Pour réunir tous ces éléments qui favorisent la bonne adaptation du jeune à l'établissement, il faut que l'équipe de direction fasse confiance aux éducateurs. De leur côté, les éducateurs doivent respecter certaines limites avec une stricte honnêteté car les rapports qu'il installera entre la famille et lui-même reflèteront l'esprit et les méthodes rééducatives de la maison et de son équipe.

Il est deux erreurs que l'éducateur doit éviter lorsqu'il y a conflit entre le jeune et sa famille. D'abord, il ne doit pas prendre parti pour les parents contre le jeune. Ensuite, il ne doit pas prendre parti pour le jeune contre les parents. Prendre parti serait évidemment résoudre artificiellement le conflit par une attitude dogmatique sans tenir compte de la mesure des événements. Cela revient à ne rien résoudre mais, au contraire, à enflammer les passions.

Comprendre, aider, ne pas juger, voilà la seule attitude positive de l'éducateur.

Le jeune pourra, lors de sa permission de sortie, retrouver le contact avec sa famille. Il est indispensable que le jeune ne se sente pas « arraché » de sa famille et « coupé » d'elle. Si la famille ne veut pas profiter de ces occasions pour recevoir son enfant, il faut organiser des séjours en famille d'accueil, par exemple, ou dans des colonies de vacances. Ceci permet aux jeunes garçons défavorisés une détente et un contact avec d'autres personnes et d'autres horizons que ceux du centre dans lequel il vit.

L'éducateur doit éviter d'être réticent à ces moments de permission. Même si l'éducateur est conscient que l'enfant va rejoindre, pour un moment, le milieu peu propice à son développement, le milieu qui est, bien souvent à l'origine de ses difficultés. N'oublions pas que ce jeune vient de passer dix à douze années (et quelquefois plus) dans cette famille avant de venir « chez nous ». N'oublions pas qu'il y retournera sûrement encore deux, trois ou dix ans après son séjour dans l'établissement. Si les conditions d'accueil de sa famille sont difficiles, voir rebutantes, il vaut mieux limiter la durée de la permission que de la supprimer totalement.

Quand ce jeune voit ses camarades partir en permission alors qu'il reste au centre, ce fait est ressenti comme une injustice. Ceci peut installer l'enfant dans une grande tristesse qui le fera régresser. Nous voyons ainsi des mois entiers de patients efforts de travail s'écrouler.

La permission n'est pas un droit stricte dont peuvent se prévaloir les parents. C'est une démarche qui est laissée à la responsabilité de l'équipe éducative de l'établissement. Il se trouve qu'elle est estimée, par la plupart comme nécessaire. De plus, cette démarche peut faire essai et test pour éprouver la solution de retour définitif de l'enfant dans sa famille lorsque cette dernière est envisagée.

Observons l'expression et la mine de ces jeunes à leur retour de permission ; sont-ils maussades ? Il y a alors quelque chose à revoir dans le fonctionnement de l'établissement ou dans

votre attitude éducative vis-à-vis de l'individu. Sont-ils rayonnants et prêts à l'action ? Quoi qu'il en soit, c'est un excellent test de la valeur de votre travail d'éducateur.

Le courrier est également un des traits d'union de l'enfant à sa famille et au monde extérieur. C'est sous cet angle que nous devons considérer cette démarche. Cette correspondance doit être aussi libre que possible. Mais son contrôle par l'établissement demeure indispensable. La correspondance qu'il installe ou non est un grand moyen de connaître mieux l'enfant.

L'éducateur doit favoriser la correspondance afin d'améliorer la relation enfant-parents. C'est un lien précieux pour favoriser l'échange parents-enfants que nous voulons éviter de détruire. Il ne suffit pas de laisser au jeune la liberté d'écrire, il faut aussi donner un élan à cette action en favorisant cette correspondance.

Il convient, pour les enfants de sept à dix ans, de prévoir un temps consacré à cette tâche. Il est conseillé de fournir, s'il est besoin, le matériel nécessaire. L'éducateur devra aussi veiller à ce que la cadence du courrier soit respectée. Il devra, si nécessaire, aider l'enfant à rédiger sa lettre et en assurer le départ. Lorsque tout cela sera fait, l'éducateur devra susciter, dans certains cas, la réponse des parents en leur écrivant lui-même. La négligence des parents à cet égard n'est pas obligatoirement signe d'abandon de l'enfant mais simplement un manque de régularité dans leur rythme de vie quotidienne.

Si l'éducateur est préposé à comprendre les enfants, présente-t-il la même aptitude à comprendre les parents ? Saura-t-il comprendre leurs difficultés matérielles, psychologiques et physiques intimement liés à leurs faiblesses et leur manque de régularité auprès de leur enfant placé ?

Le véritable éducateur saura assumer cette démarche. Il saura se refuser à profiter d'une situation qui pourrait lui apporter une satisfaction personnelle faite de l'illusion de prendre, auprès de l'enfant, valeur de « remplaçant affectif » des parents. Petite consolation mais grave erreur !

La correspondance doit être, dans l'idéal, nous l'avons vu, à la fois libre et contrôlée. C'est souvent dans cette ambivalence que s'effectue l'action de l'éducateur. Il est possible, nous l'avons pratiqué, d'obtenir l'adhésion de l'enfant qui en arrivera à vous faire lire les lettres à l'arrivée comme au départ. Il faut alors lui laisser le choix de la personne en qui il mettra sa confiance.

La correspondance des responsables de l'établissement avec les familles revêt également une grande importance. Le directeur est souvent trop submergé de travail pour entretenir cette liaison qui est pourtant indispensable. Il faut alors que le directeur donne pouvoir à l'éducateur-chef de groupe pour ce faire. Cette correspondance est absolument nécessaire car c'est par elle que pourra se faire la réinsertion sociale du jeune, point final de l'action de l'éducateur.

Aux derniers jours du séjour de l'enfant dans l'établissement, il sera bien tard pour y songer. De manière générale, les jeunes qui n'ont pas de parents souffrent, en plus des difficultés dues à leur

trouble du caractère, celles liées à l'absence d'un code familial dans le passé, dans le présent et dans la perspective qu'ils peuvent avoir en pensant à leur avenir.

À la base de la vie affective de ces enfants, nous trouvons une importante frustration, une insatisfaction des besoins élémentaires de protection, de sécurité, de valorisation qui conditionnent certains aspects de leur comportement. Toute cette carence affective peut avoir comme conséquence grave le détachement de cet enfant à la vie.

Ce jeune garçon n'offrira pas en surface de difficultés particulières. C'est dans le fond de sa personnalité que se lira son désarroi. Il s'agit bien d'un appauvrissement de la personnalité, d'un manque de ressort et de dynamique, d'une apathie affective, d'une sorte d'extinction générale des possibilités. Ce jeune semble avoir perdu la capacité de vibrer et de s'enthousiasmer.

Ces jeunes n'ont absolument rien ni personne pour se rattacher, pour s'ancrer. Ce « rien » est leur leitmotiv dans leur conversation. Le même vide est ressenti dans leur vie au centre lorsqu'il y a distribution des lettres et des colis, lorsqu'il y a des départs pour des visites, des permissions et des vacances. De même lorsqu'il songe à l'avenir : que fera-t-il à la sortie de ce centre, de cette maison ? Où se retrouvera-t-il ? Il n'en sait rien et cela lui donne le vertige.

Toutes nos solutions expérimentées en matière de rééducation pour pallier cette absence se sont révélées superficielles. Elles n'ont qu'un effet provisoire. La solution définitive et stabilisante ne peut venir que de l'enfant lui-même. C'est lui qui doit la créer. Notre rôle, pendant qu'il est avec nous, est de l'aider à trouver des sources nécessaires d'énergie pour poursuivre sa route.

Admettre l'autre.

« Dans la relation, il ne suffit pas d'écouter. Il faut, pour bien faire, s'efforcer, dans la mesure du possible, d'admettre l'autre.

Deux personnes regardent ensemble une belle rose rouge.

Le premier s'écrit : « Oh, la belle fleur rouge ! »

Le second répond : « C'est vrai qu'elle est rouge mais quelle belle rose ! »

Le premier rétorque : « C'est possible que ce soit une rose mais le plus important c'est sa jolie couleur rouge. »

Le second aussitôt réplique « c'est possible qu'elle soit rouge mais ce qui compte c'est que ce soit une belle rose ».

Et ainsi de suite...

Il serait nécessaire que chacune des deux personnes accepte que l'importance n'est pas la même respectivement.

Que la première personne reconnaisse que, pour la seconde, l'important est que ce soit une rose.

Il faudrait aussi que la seconde personne admette que, pour la première, l'important est qu'elle soit rouge.

Ce n'est qu'au prix de cette acceptation réciproque que les deux personnes pourraient parvenir, ensembles, à profiter, à la fois, de ce que cette fleur est une rose et qu'elle est rouge. »

Pierre Boyer.

SAINT-OMER 1968-1973
Centre d'Observation et de Traitement Anne Frank

« Anne Franck, la seule personne du XXe siècle qui puisse rassembler tous les suffrages où le sommet de la souffrance ne dicte en aucun cas le désespoir. »

« La façon dont nous nous comportons avec les filles ne suffit pas. Il faut également l'accomplir avec amour. »

« Si le climat de ton groupe est tel qu'il n'est pas besoin d'y feindre, elles existeront. »

Pierre Boyer.



PIERRE BOYER AU CENTRE, AVEC UNE RÉSIDENTE DU C.O.T ANNE FRANK ET UN ÉDUCATEUR

Caractéristiques de base du C.O.T. Anne Franck. (1971) À l'attention du personnel.

Je commencerai mon exposé par cette observation : Les jeunes filles du C.O.T. Anne Frank possèdent tous les moyens de nous frustrer en égard à nos meilleures intentions.

Ces quelques lignes sont destinées à présenter aux divers membres du personnel, qu'ils soient déjà en place ou arrivants, professionnels ou stagiaires, les grandes caractéristiques de base du C.O.T., telles qu'elles nous apparaissent après trois années de fonctionnement et de recherches.

Naturellement, il ne peut s'agir que d'un document de base incomplet, destiné à être remis en cause constamment et constamment révisé.

Spécialisation de l'établissement.

Notre établissement reçoit des fillettes et jeunes filles dites « inadaptées sociales, caractérielles et délinquantes ». La mission de ce C.O.T. est d'observer ces jeunes filles, de chercher et de trouver un accompagnement (nous pouvons dire aussi un traitement) à leur handicap.

En fonction des besoins de la région, de nos propres intérêts et du type d'équipement mis à notre disposition, nous avons décidé de recevoir des fillettes et jeunes filles très perturbées dont la majorité a déjà fait l'objet de diverses mesures rééducatives qui ont échouées et pour lesquelles l'internat est la seule possibilité du moment.

Comportement de nos jeunes pensionnaires.

Toutes nos filles placées ont précisément ou confusément le sentiment de vivre au centre une période de parenthèse qui les amènera à prendre une nouvelle direction de vie. Cet avenir sera décidé, à leurs yeux, de façon autoritaire. Tout au long de son cheminement au C.O.T. la jeune fille devra avoir l'impression, face à ce vide, qu'elle reprend son destin en main en étant active. Les éducateurs devront œuvrer dans ce sens.

Leur seule requête auprès de l'adulte est d'être reconnue, approuvées sans être jugées et avec bienveillance. Presque toutes ces jeunes filles ont le sentiment d'affronter un adversaire lorsqu'elles sont au contact des éducateurs ou des autres membres du personnel du C.O.T.

Pour ces jeunes filles, ces adultes appartiennent à un monde auquel elles se sont heurtées ou qui les a trompées. Elles n'ont que peu de faculté de recul et d'auto-observation. Elles ne peuvent accepter de remettre en cause leurs comportements. C'est à travers ces comportements inadaptés qu'elles ont éprouvé, si peu que ce soit, la cohésion de leur moi. Elles ressentent comme une

frustration et comme une menace de destruction toutes tentatives de les désolidariser de ces comportements inadaptés.

Leur comportement anti-social est la seule relation qu'elles puissent nouer avec la société, faute d'investissement, faute même du narcissisme qui eut permis ces investissements. Elles ont un intense sentiment de non valeur et sont convaincues d'une incommunication absolue, d'un rejet hostile de tout interlocuteur. Elles sont persuadées que notre seule recherche est de les anéantir dans la mesure où, précisément, elles ont cherché à s'affirmer. Elles possèdent tous les moyens de vous frustrer en égard à vos meilleures intentions.

Ces jeunes filles possèdent toutes l'expérience d'adultes qui ont essayé de les modifier sous prétexte de vouloir les aider. Elles ne souhaitent ni être aidées, ni être modifiées par qui que ce soit. Elles ne pensent pas avoir besoin d'aide et elles sont d'autant moins prêtes à en recevoir par le fait évident que cet aide proviendrait d'adultes choisis par ceux qui les ont laissé tomber.

Ces jeunes filles se révèlent incapables de réagir à la crainte, à l'anxiété ou à l'insécurité sans sombrer dans une agressivité mal contrôlée. Elles ne peuvent pas faire face aux sentiments de culpabilité car plus elles se sentent coupables, plus elles deviennent violentes. Elles répètent alors les mêmes comportements déjà générateurs d'angoisse et s'évadent dans des attitudes impulsives et destructrices.

Toute attente leur est impossible. Ce qu'elles veulent devrait leur être accordé immédiatement. Si un refus est opposé à leur demande, elles deviennent hostiles. Elles perçoivent difficilement les liens existant entre une situation donnée et leur comportement. Elles ne sentent pas la portée de leurs provocations.

Elles ne savent pas demander l'aide d'un adulte mais sont pourtant incapables de résoudre les difficultés sans confusion et sentiment de frustration. Tout échec, toute faute et même tout succès, libèrent des torrents d'agressivité dirigés contre leur entourage et même contre elles-mêmes. Nos erreurs sont interprétées comme les machinations d'un monde hostile dont il faut se défendre par une bouderie haineuse ou agressive.

Mission de l'éducateur.

Face à ces réactions et ces résistances, l'éducateur se doit d'aider ces jeunes filles à se faire, tôt ou tard, une place dans le monde et ce, quel que soient leurs comportements.

Comment accompagner les jeunes filles.

Voici quelques options de base puisées dans notre expérience de terrain. Ces pistes de réflexions pourront, je l'espère, vous éclairer.

Nous préférons le développement d'une personnalité originale à toute adaptation superficielle. Nous nous estimons satisfaits si la jeune fille apprend à se sentir bien dans sa peau.

Nous ne cherchons pas à les adapter à notre milieu mais à leur offrir un milieu où elles pourront s'adapter telles qu'elles sont (conviction nouvelle pour elles qu'un tel milieu existe). Il n'est pas question, pour nous éducateurs, de vouloir obtenir de force ce que nous jugerons meilleur pour elles.

Nous cherchons à améliorer les conditions de vie des jeunes (conditions matérielles et psychologiques), dans l'espoir que, constatant cette amélioration qui se produit dans leur vie, elles acquièrent la conviction qu'il est possible de changer les choses au mieux, ce qu'elles n'avaient jamais espéré auparavant.

Nous nous comportons de telle façon que les filles aient le sentiment que ni elles-mêmes, ni nous, ne sommes capables de résoudre seuls leurs problèmes, mais qu'il leur sera possible de les résoudre avec notre aide en partageant ce moment de vie en collectivité.

Mettre un frein à leur comportement asocial est notre devoir. D'une certaine façon, nous aurons à nous manifester comme représentant la loi dont le rôle principal est d'interdire la violence. Il faut aider la jeune fille à réaliser, elle-même, le passage vers un comportement socialisé. Il est nécessaire que l'adulte intervienne, à certains moments, pour stopper ces conduites.

Ces limites étant posées par l'adulte, les filles doivent ensuite décider si elles souhaitent s'engager dans l'étape suivante. Ce n'est pas à l'éducateur d'intervenir mais plutôt à la jeune fille de prendre des décisions pour aller vers un comportement plus convenable. Cette évolution ne peut venir que d'elle-même si elle en ressent le besoin et si elle en a la force. Nous prenons soin de chaque fille sans qu'elle ait à nous donner quoique ce soit en retour. Nous nous méfions de toutes nos déclarations verbales parce que preuve est faite que la jeune fille ne s'y fie que très rarement. Nous estimons qu'il est préférable d'attendre que celle-ci prenne l'initiative du dialogue sur un sujet qui lui importe plutôt que de déclencher un échange que nous estimons utile pour elle.

Nous devons toujours nous demander si la réponse que nous croyons faire aux besoins de la fille n'est pas la réponse que nous faisons à notre propre besoin (la parole authentique est celle qui se déploie en fonction du désir de l'autre).

Nous ne pourrions être efficace que dans la mesure où nous pourrions entendre au plus profond de nous-mêmes la révolte qui traverse les filles, et ceci sans projection. Introduire l'action c'est prévenir l'action « folle ». Nous cherchons perpétuellement à inventer des activités qui éviteront l'ennui et l'inaction. La fonction éducative est inductrice.

Moins nous parlons, plus nous laissons à la fille le loisir de nous observer sans être obligée de nous écouter, plus elle fera confiance à sa propre opinion. Nous nous gardons de faire des promesses qu'en règle générale, nous ne sommes pas absolument sûrs de réaliser dans les vingt-quatre heures.

Nous devons admettre que personne ne peut les empêcher de souffrir et d'être malheureuses. Nous préférons vivre avec elles sur le mode de l'action plutôt que sur le mode de la discussion.

Nos témoignages d'affection doivent être distribués sans aucune considération sur la question de savoir si la fille les mérite ou non par son comportement. La façon dont nous nous comportons avec les jeunes filles ne suffit pas, nous devons également accompagner notre mission avec amour.

Traitement résidentiel et pratique de la théorie par le comportement.

Arriver à vivre en bonne intelligence avec soi-même et avec les autres ne peut s'acquérir que si l'on vit dans un milieu affectivement stable et humainement satisfaisant. Il s'agit donc de créer et de maintenir ce milieu à Anne Frank. Chaque fille disposera des soins des différentes spécialisations (médecins, psychologues, rééducateurs...) selon ses besoins.

Le plus important demeure que chaque fille soit maintenue en contact avec la réalité. Nous devons l'aider à régulariser ses impulsions dans les limites dictées par cette réalité. Cette réalité est d'abord celle de l'institution vécue vingt-quatre heures sur vingt-quatre par la jeune fille avec les adultes qui l'entourent et partagent la vie quotidienne. Nous devons admettre que tout ce qui arrive à cette jeune fille durant son séjour chez nous peut avoir une influence capitale pour la suite de son parcours hors du C.O.T.

L'environnement thérapeutique doit donc être conçu comme le premier outil destiné à apaiser nos pensionnaires. Ce sentiment de paix était impossible dans leur environnement familial. Cette évolution vers un mieux-vivre doit leur permettre un retour vers la vie normale.

Vivre ensemble devrait successivement signifier :

- Devenir quelqu'un aux yeux des adultes et à ses propres yeux.

- Accéder à un statut original et personnel aux yeux de ses pairs.
- Découvrir et acquérir son style personnel à l'intérieur d'une communauté humaine.

Ce « vivre ensemble » se greffe inéluctablement sur un « milieu total ». Le milieu total est l'institution dont l'ensemble de l'organisation doit tendre à éveiller les forces du Moi de ses pensionnaires selon une stratégie progressive qui tient compte des troubles paralysants propres aux filles inadaptées (carences affectives, troubles sociaux).

Anne Frank doit offrir un régime de vie et un style de relation apte à stimuler l'engagement du Moi des filles afin de leur permettre de se situer dans de concrètes perspectives d'avenir. Le processus de rééducation sera donc basé sur les points suivants :

- L'institution prend figure de monde « pas comme les autres » dans lequel on se sent accueilli tel que l'on est.
- L'organisation du régime de vie invite au contrôle personnel et à la rééducation des passages à l'acte offensifs.
- Les activités assurent la découverte des capacités personnelles (la scolarité, l'apprentissage, la production et les loisirs.)

C'est un appui global et constant au Moi des filles qui devrait viser, non pas un reniement, encore moins un abandon de leur comportement, mais une prise de recul par rapport à leur attitude et leur conduite habituelle. Pour se faire l'établissement doit garantir la tolérance des symptômes, garantir la protection des individus et prévenir les passages à l'acte.

Pour Garantir la tolérance des symptômes, Il ne s'agit pas d'éviter ou de supprimer les problèmes de comportement des filles. Il faut leur donner la chance d'exprimer ces problèmes afin qu'ils puissent être exploités dans un but thérapeutique. Cela signifie que ces jeunes filles doivent savoir que leurs difficultés peuvent être exprimées sans entraîner des conséquences trop graves ou sans provoquer de rejet de la part des adultes.

Mais il faut aussi éviter qu'elles aient l'impression d'une liberté totale. Si nos pensionnaires pensaient que nous tolérons leur conduite inadaptée, comment pourrions-nous espérer un changement. Pour Garantir la protection nous devons mettre un frein au comportement asocial. Ceci est un devoir dans la mission de l'éducateur. La fille doit savoir que nous sommes forts car nous lui donnons ainsi la certitude que nous pouvons assurer sa sécurité. Ceci à la condition qu'elle accepte la protection et le contrôle que nous pouvons lui offrir.

« La liberté n'est pas l'essentiel » O.Noil.

À chaque instant l'éducateur sera tiraillé entre ces deux concepts : tolérance ou protection. L'option dépendra essentiellement de la situation et du propre talent de l'éducateur. Il est évidemment difficile d'arriver à associer au règlement suffisamment libéral, des limites précises et des barrières de protection tout en permettant d'entrer en conflit. Savoir que l'adulte interviendra si le groupe ou l'individu dépasse les limites du recevable est l'une des conditions essentielles pour créer un minimum de sécurité en internat.

Pour garantir la prévention des passages à l'acte, Nous pouvons prévenir ces passages à l'acte grâce à :

- L'ignorance intentionnelle, la dédramatisation.
- La décontamination de la tension par l'humour.
- L'appel à la relation personnelle.
- L'appel au danger.
- L'appel aux réactions d'autrui.
- L'appel à l'amour propre ou à la fierté de l'individu.
- L'appel à la hiérarchie.

Le groupe comme outil thérapeutique.

Il a été longuement décrit ce qu'est la vie de groupe pour les enfants. Cela exige de nombreux sacrifices qu'ils sont obligés d'accepter «à cause des autres» comme ils l'expriment. Ces sacrifices sont obligatoires pour que le groupe remplisse décentement son rôle et que les buts communs soient atteints.

Vivre en groupe c'est coopérer, renoncer à faire des concessions. C'est se ranger à ce que le groupe a décidé et ce, avec une chance incertaine de voir son propre désir réalisé plus tard. L'adaptation au groupe signifie un certain sacrifice de l'impulsivité personnelle accompagné d'une vague perspective de récompense.

L'adaptation au groupe signifie aussi la renonciation aux chances et aux tentations spéciales avec lesquelles la fille est confrontée dans la vie de groupe. Il n'est pas exact que l'éducateur doive seulement coopérer et partager, il faut aussi qu'il apprenne à ne pas exploiter cette chance de dominer qu'un groupe faible et confus jette sur son chemin.

Il faut veiller à ne pas se servir des autres pour nourrir sa propre pathologie même si ceux-ci vous y invitent. L'intégrité du Moi de chaque membre ainsi que l'affirmation de la structure de la propre personnalité du groupe doivent être possibles dans la vie de groupe. Il convient d'attacher une grande importance à l'adaptation des individus au groupe auquel ils appartiennent. Nous devons accorder un intérêt égal au fait que les membres de ce groupe restent des individus à part entière. La force du groupe ne peut être acquise au détriment de la structure des individus qui construisent le groupe.

Un individu qui installerait une complète dépendance à l'endroit du groupe dont il fait partie ou de certains membres du groupe, perdrait son intégrité en tant que Personne.

Nous voulons que nos pensionnaires soient capables d'affirmer leur personnalité même sous l'impact des émotions vécues dans le groupe. Leur Moi doit s'appliquer autant à ne pas perdre ses fonctions de base au contact de l'atmosphère du groupe, qu'à faire le sacrifice de certaines revendications de son impulsivité.

Les fonctions suivantes du Moi de la jeune fille doivent être maintenues :

- La faculté à rester soi-même avec les statuts du groupe. « Elle peut bien être le caïd du groupe, elle ne m'obligera pas à faire cela ».
- La faculté à conserver son pouvoir de raisonnement malgré l'excitation émotionnelle du groupe. « Tout le monde est énervé aujourd'hui, je préfère rester en dehors de ça ».
- La faculté à défendre ses droits et ses besoins même en face de la propagande émotionnelle du groupe. « Je n'ai pas envie de sortir ce soir, je suis trop fatiguée. »
- La faculté à ne pas subir la contagion du groupe quand la structure de sa propre personnalité risquerait d'en souffrir. « Je ne vais pas avec vous parce que vous allez faire des bêtises, je reste ici. »
- La faculté à se rebeller contre un état de dépendance exagéré. « Je n'aime pas que vous me disiez toujours ce qu'il faut que je fasse. »

Quelques-uns des troubles dont souffrent nos filles sont dus au fait que leur Moi manque d'un contrôle suffisant sur leur impulsivité. Elles manquent de cette envergure qui leur permettrait de se référer aux valeurs et aux buts du groupe. Leur personnalité ne résiste pas suffisamment à l'atmosphère et à l'influence du groupe. Elles ne parviennent pas à maintenir leur intégrité au sein du groupe.

L'éducateur devra veiller, très attentivement, à tous ces phénomènes en étant attentif à ce que le groupe n'impose pas des facteurs émotionnels qui pourraient menacer l'équilibre déjà très fragile du Moi de chaque fille.

L'éducateur doit avoir conscience que le groupe est destiné à assurer la sécurité matérielle et affective de chacun de ses membres. Il doit permettre l'acquisition de nouvelles valeurs ainsi que la valorisation de tous par l'accès à un statut social au travers d'un rôle ou d'une responsabilité.

L'appréciation du groupe confirme, solidifie et corrige l'image du Moi de chacun de ses membres grâce à la formation à l'identité.

Assurance d'Amour et de Satisfaction.

Les enfants dont le Moi est perturbé ont besoin d'affection et d'expériences gratifiantes pour évoluer. Pour que notre action soit efficace, il faut garantir Amour et expériences heureuses à nos pensionnaires quelque soient leur comportement.

« Je n'aime pas ce que tu as fait aujourd'hui mais toi, je t'aimerai quoique tu fasses. »

Nous avons constaté que certaines des manifestations les plus hostiles des filles pouvaient être apaisées en accentuant notre affection plutôt qu'en répondant à la menace par l'agressivité.

Punitions et sanctions.

En punissant, nous espérons aider la pensionnaire à contrôler ses tendances d'hostilité au monde extérieur. Après avoir apporté au sujet une énergie agressive supplémentaire (réaction à la punition qui lui est imposée), nous espérons favoriser le contrôle de soi-même. Ce contrôle devient effectif aux conditions suivantes :

La punition doit être ressentie comme un acte déplaisant. La frustration subie doit être reliée à la faute qui a activé la punition et non à la personne qui l'a infligée. La personne qui subit la punition doit posséder une connaissance et un système de contrôle en état de fonctionner.

Il me paraît important de souligner ici que, pour toutes ces raisons, la punition n'est pas souhaitable dans les premiers stades du séjour. Elle peut l'être si des progrès se sont manifestés dans l'évolution du Moi de l'intéressée.

L'éducateur.

L'éducateur ou l'éducatrice vit au milieu des filles. Il (ou elle) va devoir les accepter, les estimer, leur permettre d'évoluer ou les défendre contre elles-mêmes en essayant de leur faire accepter le groupe et en pratiquant la neutralité bienveillante.

La neutralité bienveillante n'est pas l'indifférence ou le désintérêt. Elle est plutôt la preuve de l'équilibre et du contrôle des affects. L'éducateur ne doit pas s'engager affectivement dans la relation qu'il établit avec l'enfant. Il doit la laisser libre de recevoir ce dont elle a besoin et de demander ce qui lui manque.

L'éducateur doit laisser la personne qu'il accompagne penser et agir, il ne se substitue pas au Moi de cette personne. La puissance et la vitalité de l'éducateur ne sont pas colonisatrices. L'éducateur doit être vivant et authentique.

Etre neutre c'est n'être en belligérance avec personne. C'est comprendre que l'autre est ce qu'il est et non pas ce que l'on voudrait qu'il soit. L'éducateur n'est pas le complice de la société qui n'a pas pu empêcher la fille d'être une personne en marge. Il doit accepter les troubles du comportement de cette personne sans aucun préjugé. .

L'éducateur représente « un adulte pas comme les autres » pour la fille. L'une des principales difficultés pour l'éducateur réside dans l'impossibilité de savoir si ce qu'il dit ou fait, ce qu'il ne dit pas ou ne fait pas, est ce qu'il fallait dire ou ne pas dire, faire ou ne pas faire. Le doute, l'inquiétude, l'incertitude accompagneront l'éducateur tout au long de son parcours professionnel. L'éducateur doit constamment assumer cette angoisse perpétuelle ravivée par des situations difficiles. Aider l'éducateur (candidat, élève ou diplômé) à assumer au mieux cette angoisse nous paraît être la condition nécessaire à l'efficacité de sa mission.

Nous n'avons jamais rencontré un seul éducateur spécialisé qui soit parvenu à assumer vraiment et complètement son doute ou son inquiétude. La plupart des éducateurs tente de fuir cette situation sous différentes formes :

Il y a ceux qui fuient leur doute par leur adhésion à des concepts tels que « respectabilité », « loi », « honneur », « conformisme social », valeurs qu'ils considèrent comme primordiales et suffisantes. Ce sont les teneurs de la Morale-Loi, incapables de percevoir la Morale-en-situation, chez eux comme chez les autres.

À l'opposé, il y a ceux qui fuient leur angoisse en choisissant le laisser-faire absolu, la liberté qu'ils confondent avec l'anarchie. Pour ceux-là, la société devient le bouc-émissaire de tous les malheurs des inadaptées et de leur propre « non-bonheur ». Ceux là n'espèrent qu'en la

révolution économique et politique : la société nouvelle ne produira plus d'inadaptés. Ils tentent, dans leur groupe, d'établir une micro société idéale entre deux manifestations.

Il y a ceux et celles qui fuient leur angoisse en se faisant les outils d'une technique. Ils se soumettent aveuglement à « un système passe partout » qui leur évite toute interrogation quant à leur propre comportement ainsi qu'à celui des jeunes inadaptés qui lui sont confiés. Il y a ceux et celles qui fuient leur angoisse en éprouvant le besoin de posséder affectivement (ou même quelquefois sexuellement) un autrui ou un groupe dont ils ne peuvent pas se passer.

Parallèlement, il y a ceux et celles qui fuient leur angoisse en se laissant posséder eux-mêmes par l'influence d'un des membres de l'équipe médico-psychopédagogique « inspireur-sujet-supposé-savoir. » Ces « possesseurs-possédés » vivent dans la crainte de perdre leur possession ou leur possesseur. Voulant fuir leur angoisse, ils la renforcent. Il y a ceux qui subissent cette angoisse, ils s'installent dans une dépendance qui les aide à compenser cette difficulté.

Il faut accepter de faire, de façon autonome, sa propre expérience des relations que nous vivons avec ces jeunes filles en difficultés de vie auxquelles nous nous confrontons. Nous ne trouverons la sécurité que dans la relation aux jeunes que nous reconnaissons sujets autonomes, trouvant eux-mêmes leur sécurité dans cette relation.

Plus nous sommes ensemble dans une œuvre commune, plus nous éprouvons que nous sommes nous-mêmes et que nous sommes plus forts. L'éducateur doit s'assumer dans l'ensemble vivant de l'équipe, créant certaines structures dans une élaboration commune et positive, destinée à construire « quelque chose d'autre » ensemble. La sécurité de l'éducateur demeure dans sa participation active à l'institution globale.

L'institution comme structure de base.

Toute structure formelle suppose la distribution rationnelle du travail en fonction d'objectifs précis et constamment redéfinis. Il convient que cette structure formelle intègre la totalité humaine de l'institution de telle façon que chacun participe à son fonctionnement et ses recherches.

Tous les membres de l'établissement sont invités à participer à cette vie dans l'institution à condition de ne pas prétendre avoir raison. Ceci n'empêche nullement que cet établissement bénéficie d'une échelle hiérarchique. Cette hiérarchie des rôles est indispensable pour la sécurité de tous les membres de la structure. Elle aide aussi à la survie d'un ordre sans lequel tout groupe risque l'anarchie ou la dissolution.

La cohésion des groupes de vie de nos jeunes filles dépend de la cohérence des couches organisées à l'intérieur de la structure totale. Elle-même forgée par les relations interpersonnelles qui s'y déploient, et ceci, à tous les échelons de la hiérarchie. L'institution est composée d'une série d'équipes parallèles collaborant sur une ligne horizontale. Toute structure devra être ordonnée à promouvoir et maintenir la vie en des cellules dynamiques. Lorsque cette unité fonctionnelle est réalisée, elle s'appuie sur un système social ordonné.

Les équipes d'éducateurs qui animent un groupe de vie puisent leurs forces dans les échanges horizontaux qu'ils s'accordent. Ces échanges maintiennent le perfectionnement des méthodes et l'approfondissement des connaissances humaines. Ils renouvellent constamment un engagement plus lucidement vécu.

La structure doit sans cesse se remettre en question pour trouver les modalités les plus susceptibles de véhiculer les valeurs indispensables au bon fonctionnement de l'établissement.

Une équipe pluridisciplinaire est nécessaire à l'institution. Cette équipe, intégrée dans les rouages institutionnels, devrait aider à l'objectivation des méthodes selon le point de vue de chaque membre représenté. Les éducateurs sont subjectivement impliqués dans la vie des groupes. Ils ne bénéficient pas toujours du recul suffisant pour percevoir toutes les interactions qui peuvent être déclenchées et qui risquent d'influencer la vie du groupe.

Des échanges animés par des professionnels de la relation sont indispensables pour aider l'éducateur à aller vers le recul qui lui permettra d'objectiver la stratégie éducative. De tels échanges requièrent un climat de confiance à l'intérieur duquel chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire est appelé à reconnaître la valeur et la qualité de l'apport professionnel des autres membres qui y participent.

La direction occupe nécessairement une place prépondérante dans l'organisation institutionnelle. De l'accomplissement de sa fonction dépend directement le climat de la maison, le maintien de ses objectifs, le fonctionnement général de l'appareil thérapeutique forgé par l'ensemble institutionnel, par un souci constant du perfectionnement professionnel de l'ensemble du personnel, l'évolution des méthodes psycho-éducatives.

La direction suscite ou permet la réalisation des projets qui découlent des échanges des diverses équipes. Ceci tout en tenant compte des modalités toujours remises à jour en accord avec les objectifs fondamentaux de la maison.

Le directeur entouré d'une équipe choisie pour partager sa tâche constitue le centre institutionnel plutôt que son sommet hiérarchique. La direction porte la responsabilité générale en ce qui concerne l'aspect matériel et l'aspect clinique de l'établissement. Il importe donc que les

membres participant à la direction représentent authentiquement les éducateurs des groupes de vie vers qui convergent bon nombre de décisions.

C'est au directeur que les problèmes ambigus et les conflits résistent.

L'ensemble des membres de l'institution est invité à la collaboration, non seulement au niveau de l'action, mais encore au niveau des échanges pratiqués à l'intérieur de la structure. Ces échanges assurent la communication des réflexions personnelles de chacun de ses membres. Ils permettent aussi une diffusion de la richesse individuelle. Ainsi, se construit une mise en commun de la maturité et des talents particuliers.

Par cette pédagogie, chaque membre de la collectivité a l'occasion de recevoir et d'autre part de donner la force qui le meut. Il s'agit donc d'un échange mutuel entre la direction et les éducateurs. De cette façon, l'agir individuel est enrichi et chacun ressent l'identité de l'autre.

Respecter cette profonde nécessité de la communication consiste à promouvoir des rencontres fréquentes où tous les membres du personnel trouveront la possibilité d'exprimer ce qu'ils sont, ce qu'ils font, ce qu'ils sentent et ce qu'ils pensent. Il s'agit d'échanger en vue de réaliser toujours mieux les buts de l'institution : l'observation et le traitement des pensionnaires de Anne Frank.

La scolarité.

Qu'elles aient eu ou non de bons résultats scolaires avant leur entrée au C.O.T., nos filles sont effrayées par l'école.

L'anxiété au sujet de l'acquisition des connaissances n'est qu'un aspect de leur peur. Elles sont aussi effrayées par la peur, plus générale, d'explorer le monde. De telles peurs s'expriment souvent par l'inhibition de tout apprentissage scolaire. En réalité, la jeune fille n'est pas effrayée par l'apprentissage en soi, mais par la possibilité de trouver des secrets concernant sa famille, secrets qu'elle estime ne pas avoir à connaître.

C'est toujours la relation personnelle, bien plus que les procédés techniques, qui fait le succès ou l'échec des efforts des éducatrices scolaires. C'est seulement parce que ces dernières ont été mises à l'épreuve de façons répétées en montrant à chaque fois que l'on pouvait leur faire confiance, que diminue la peur d'apprendre chez la jeune fille.

À cette peur d'apprendre s'ajoute la hantise de la salle de classe. Soit parce qu'elles craignent une nouvelle compétition après tant d'échecs, soit parce que gagner une compétition

signifie détruire un rival dangereux. Cette dernière crainte fait naître de tels sentiments de culpabilité qu'elles ne peuvent ni participer à la compétition, ni la gagner. C'est pourquoi il faut essayer d'éliminer toute compétition et d'encourager la jeune fille à ne pas mesurer ses propres progrès à ceux des autres, mais seulement par rapport aux siens.

Une fois l'enfant en classe, la contribution thérapeutique la plus importante que l'éducatrice scolaire puisse lui apporter consiste à lui donner la possibilité de réussir dans un travail. C'est lorsque l'enfant aura expérimenté maintes fois qu'il peut faire des progrès que ses craintes de l'apprentissage tendront à disparaître. C'est alors seulement que la salle de classe pourra devenir un endroit plaisant.

Les jeunes filles plus résistantes au système scolaire pourront se contenter d'abord de jouer en appréciant le jeu. Puis elles se rendront compte progressivement que certaines compagnes travaillent. Elles réaliseront alors avec désagrément qu'elles sont loin d'être aussi adaptées que les jeunes filles consciencieuses. Elles auront alors peut être envie de s'adapter, doucement, à l'enseignement et aux activités proprement scolaires.

Nous sommes en droit d'espérer que le conflit entre le désir de se réjouir d'une relation agréable avec l'éducatrice scolaire et les pulsions à refuser l'école deviendra si fort que l'enfant sentira le besoin de le résoudre. La jeune fille ira alors en classe à la fois pour jouer et pour travailler. C'est au travers de cette décision qu'elle diminuera sa résistance à l'apprentissage scolaire, décision qui ne viendra pas rapidement, l'éducatrice scolaire devra faire preuve d'une grande patience.

Ce que l'éducatrice sait de ce que la jeune fille doit apprendre est de peu d'utilité tant que la jeune fille n'est pas convaincue qu'elle doit apprendre pour son propre bien. La jeune fille sera convaincue de ce fait lorsqu'elle aura, consciemment ou non, compris les raisons profondes de son blocage.

Il est primordial toutefois que cette découverte se fasse par l'enfant elle-même et non au travers de la parole de l'éducatrice scolaire. Celle-ci doit attendre que la jeune fille lui exprime les raisons de ses difficultés à apprendre, même si cette éducatrice scolaire connaît l'histoire de la fille au travers de son dossier ; en aucun cas elle ne doit se servir de ce savoir pour se valoriser.

Si nous donnons aux jeunes filles l'impression de savoir, de les connaître avant qu'elles nous prouvent leur confiance en se livrant, elles bloqueront leur désir d'exprimer leurs difficultés et tout le travail devra être repris à zéro.

Tous nos efforts sont de faire en sorte qu'elles acquièrent la conviction, sans y être forcées de la valeur de l'apprentissage. Elles doivent prendre conscience que c'est l'unique voie pour acquérir cette connaissance.

Soyons surtout soucieux de renforcer le Moi de la jeune fille, d'augmenter le sentiment de sa « propre valeur », de la convaincre qu'elle est capable de comprendre, de modifier et de contrôler sa propre activité. Rien n'est plus propre à développer nos attitudes que la conviction que l'on peut mettre à jour par soi-même ce qui nous motive. Rien n'est plus vexant que d'avoir à penser que les autres peuvent comprendre mieux que nous même les principales « ficelles » de nos conduites les plus profondes.

C'est pour cette raison que nous n'utilisons pas nos intuitions et les renseignements que nous avons reçus de l'extérieur sur l'enfant avant que l'enfant elle-même nous ait informés.

Plus nous pouvons montrer à la jeune fille que nous n'avons pas l'intention d'aller contre sa liberté de s'affirmer, plus il lui sera facile d'accepter que le fait d'organiser son travail scolaire ne signifie pas que l'on veuille la forcer à entrer dans un carcan sans respecter ses désirs naturels (comme elle le croit pour l'avoir vécu au sein de sa famille avant son entrée au C.O.T.).

Nous ferons vite la preuve que plus nous laissons à la jeune fille une grande liberté de s'affirmer dans des domaines où elle en a le plus besoin, plus elle coopérera dans la plupart des autres domaines. Chaque fois que cela est possible, les jeunes filles sont encouragées à organiser elles-mêmes leur travail et à s'y livrer.

Certaines d'entre elles ont été tellement astreintes au conformisme que le seul moyen grâce auquel elles puissent affirmer leur autonomie est le négativisme. Refuser d'apprendre à l'école représente pour elles une façon de s'affirmer tellement importante qu'elles ne peuvent y renoncer avant d'avoir gagné une estime de soi suffisante grâce aux réussites réelles.

Mais avant cela, ces enfants ont besoin d'être libres, d'exprimer leur ancien négativisme pour se convaincre elles-mêmes que le seul fait d'apprendre ne signifie pas l'abandon de l'indépendance mais, au contraire, son acquisition.

La réussite sera complète si la jeune fille réussit à aimer apprendre de sa propre initiative.

L'équipe au service de l'observation des pensionnaires.

Éduquer, soigner, traiter ou aider demande d'abord une démarche d'observation. Cette observation se fera grâce à l'étude complète de la valeur fonctionnelle du comportement et des conduites de la personne, en tenant compte de sa personnalité et de son environnement.

Cette observation doit détecter les potentiels de chaque personne et rechercher les moyens de lui donner une orientation adaptée grâce à des mesures éducatives et thérapeutiques propres.

Cette définition contient déjà tout le travail d'équipe. Chacun observe, réfléchit, émet des hypothèses, rédige des constatations. Mais la compréhension, la signification de la conduite ne sont possibles qu'en replaçant les différentes « phases » dans l'ensemble de la conduite. Le rôle de tout observateur est d'aboutir à un objectif préalablement énoncé.

Nous pouvons observer pour connaître mais aussi pour agir. Nous pouvons observer pour participer mais aussi pour comprendre. Nous pouvons observer pour appréhender mais aussi pour aider. L'observation doit permettre, non seulement la compréhension la plus objective de la jeune fille, mais aussi une action thérapeutique de chacun des praticiens.

Par cette dynamique, l'observation devient action thérapeutique. Le travail d'équipe dans sa finalité technique doit être considéré comme démarche thérapeutique et analysé par rapport à cette démarche. L'action thérapeutique et le travail d'équipe sont signifiants d'une même réalité.

L'équipe est une nécessité technique car elle seule permet une action cohérente et réfléchie de chacun de ceux qui travaillent autour des pensionnaires. (Psychiatres, psychologues, infirmières, éducateurs et moniteurs, enseignants, assistantes sociales, rééducateurs, etc.) Chacun pourra remettre en cause avec d'autres ses concepts, ses idées, ses hypothèses, son action, ses attitudes. Chacun pourra les confronter et les analyser. Chacun pourra réfléchir au sens concret du terme, c'est-à-dire au sens où le miroir réfléchit une image. Ce miroir étant l'équipe qui renvoie à chaque membre l'image de son action.

L'équipe et le « traitement » de ses membres eux-mêmes.

L'équipe est aussi un moyen d'obtenir des satisfactions et de répondre à des motivations. L'éducateur a besoin de gratifications que les « soignées » ne lui donnent pas, ou très peu. Combien d'éducateurs essaient de se faire aimer par les enfants par procédés inconscients mais démagogiques. Ces attitudes sont humaines ; s'il n'y a pas d'équipe, ces attitudes rejaillissent sur les « soignants ». L'équipe va donc permettre de trouver ses satisfactions au niveau des adultes et permettre la distance relationnelle nécessaire vis-à-vis des jeunes filles.

Les réunions : « lieux de paroles ».

Les réunions invitent chaque membre de l'équipe à la participation et la concertation des objectifs, des orientations et des décisions de l'établissement. Nous organisons plusieurs formes de réunions à Anne Frank : réunions de travail, d'information, de formation, de règlements de compte, de contrôle, d'évaluation. Certaines de ces réunions sont régulières, d'autres sont occasionnelles. Elles

regroupent l'ensemble du personnel ou une partie seulement selon leur objectif. Elles ont lieu pendant les horaires normaux de travail ou en dehors de ceux-ci.

Le directeur y participe ou non. C'est lui que les anime ou il en confie l'animation à une personne de l'institution ou à une personne extérieure.

Actuellement sont organisées à Anne Frank :

- Des réunions de travail obligatoires.
- Des réunions de travail facultatives.
- Des réunions de formation facultatives.
- Des réunions de groupe d'études facultatives.

Les réunions de travail obligatoires sont hebdomadaires. Elles se déroulent au sein de chaque groupe entre les jeunes filles et les éducateurs, entre les éducateurs et la direction, entre les éducateurs-coordonateurs de chaque groupe et les éducateurs de milieu ouvert et assistantes sociales. L'équipe de direction se réunit toutes les semaines avec les éducatrices scolaires, les éducateurs techniques ou seulement entre les membres de la direction. Les réunions facultatives ont pour thèmes la formation, l'information et la recherche.

Il ne faut pas confondre les réunions d'équipe de travail avec les réunions de dynamique de groupe. Les réunions de travail ont pour but de favoriser la progression générale de l'équipe vers son objectif spécifique. La dynamique de groupe est la pratique de l'analyse des interrelations dans un milieu d'expérience bien défini et prévu comme tel.

Les membres de l'équipe qui souhaitent se spécialiser à la dynamique de groupe afin d'être réceptifs à la dynamique de l'équipe du C.O.T., sont invités à le faire dans les stages organisés à l'extérieur de l'institution.

La sécurité matérielle.

La sécurité matérielle fait partie intégrante de la thérapie par l'environnement. Il n'est pas possible de prétendre avoir une action thérapeutique dans le désordre, le désintérêt des besoins matériels de chaque pensionnaire et de chaque groupe.

Il est étonnant de constater combien les enfants habituellement sur la défensive demeurent sensibles à l'atmosphère créée par le lieu même, par l'aspect du groupe et de la maison toute entière.

Il existe une « contagion psychique » émanant des locaux et des objets.

Conclusion.

Comme nous l'avons noté en introduction, ce document de base ne prétend pas fixer définitivement notre méthodologie. Il est destiné à être remis en cause, modifié, amélioré au fur et à mesure de nos recherches communes.

Appartenir à un milieu, ce n'est pas seulement s'y insérer géographiquement. C'est aussi participer à une structure sociale donnée – participation qui se concrétisera dans l'accomplissement de son rôle spécifique, en liaison permanente avec les autres rôles ; L'ensemble étant en perpétuel état de recherche.

Biographie :

« Les étapes de la rééducation » : Jeanine Guindon.

« Les enfants agressifs » : Fritz Reel et David Wiveman.

« Le traitement des troubles affectifs chez l'enfant » : Bruno Bettelheim. « Le travail social en équipe » : Victor Jacobson et Philippe Monello. Revue « Pratique des mots » - n°6 –

L'observation et le traitement précoce des filles de 8 à 13 ans.

Il est de coutume d'exprimer que le dépistage précoce dans toutes les manifestations des troubles est la seule mesure d'ensemble qui permette de réduire le nombre et l'importance des inadaptations.

L'observation et le traitement des adolescentes en fonction d'un passé familial (et des réactions qu'elles ont dû opposer à ce passé) nous apprennent quotidiennement que leur structure psychologique a pris une forme et une solidité qui rend notre action plus délicate et plus risquée.

Si une enfant encore jeune doit être placée dans un établissement, il nous semble que l'intervention rapide, d'une part d'un centre d'observation et d'autre part d'une surveillance de la famille, doit éviter la plupart des passages à l'acte. Sur le plan thérapeutique, c'est de ce passage à l'acte qu'il convient de protéger la jeune enfant en évitant de l'exposer.

Nous savons quel rôle jouent les images éducatives, surtout quand elles sont mauvaises, dans l'organisation des comportements des enfants. Nous pouvons lire souvent des slogans comme « intervenez avant qu'il ne soit trop tard. ». C'est précisément ce « trop tard » qui nous préoccupe dans notre métier d'éducateur et dans notre mission de prévention. Nous devons rechercher une grande efficacité dans les moyens dont nous disposons aujourd'hui pour éviter le « trop tard ».

Même si aucun point de chute ne peut assurer la réinsertion familiale de l'enfant, un traitement préalable peut éviter le pire en permettant à l'enfant de mieux supporter sa situation. C'est pour cette raison que l'équipe du centre Anne Frank a pensé devoir réserver la moitié de ses places à des fillettes de 8 à 13 ans.

L'ensemble des expériences actuelles tentent à prouver que le placement des petites filles est moins demandé que celui des garçons du même âge. Nous avons l'impression que c'est, d'une part le manque d'équipement qui a créé cette habitude et d'autre part, le fait que les filles manifestent moins leur inadaptation dans les premiers temps par des conduites indésirables que par une lente destruction intérieure.

Nous invitons donc les services compétant à utiliser l'accueil qu'offre le centre Anne Frank à des enfants qu'une thérapeutique éclairée et précise peut sauver.

Pour l'équipe, le directeur Pierre Boyer

Portrait de La petite fille de 10 ans.

Cette petite fille aime sa maison ; à ses yeux, sa mère a un prestige particulier.

Cette petite fille accepte d'être dirigée, elle participe volontiers aux activités de petits groupes mais ne s'entend pas avec les enfants plus jeunes qu'elle.

Elle aime les animaux.

Elle a tendance à la boulimie.

Elle a son amie préférée pendant une certaine période. Le Moi se développe dans ces adaptations réciproques entre amies.

Elle a tendance à la bouderie.

Elle est détestée par les garçons du même âge et exprime qu'ils sont trop brutaux.

La petite fille de 10 ans s'intéresse à l'école et aime apprendre. Elle aime la présence des adultes lorsqu'ils plaisantent et font le clown. Mais elle ne supporte pas les cris des adultes. Elle se distingue par le port d'insignes (badges) mais n'aime pas être prise à partie en public (que cela soit pour des reproches ou des compliments).

Elle peut avoir des éclats de colère, brefs, explosifs qui se traduisent par des agressions verbales. Elle peut frapper ou mordre. Puis elle quitte la pièce en pleurant et en injuriant les personnes présentes et en tapant des pieds. Cette colère peut rapidement tomber si l'adulte ne dramatise pas cet état.

Elle aime que l'adulte lui montre des élans de camaraderie. Elle peut avoir de brusques élans de joie et d'affection démonstratifs, elle est jalouse de ses compagnes.

Elle n'aime pas les gros mots et hausse les épaules pour rejeter la critique.

Elle n'a jamais à sa place, elle est instable et ne tient pas en place, elle aime sauter à cloche-pied.

Elle ment rarement et préfère garder le silence que de trahir une amie.

Elle ne veut pas reconnaître ses torts.

La petite fille de dix ans a une grande pudeur physique. Son corps change, ses seins apparaissent et sont témoins de sa prise de conscience de son sexe et de celui du garçon de son âge.

Elle demande à être renseignée individuellement sur les questions sexuelles. Il est primordial de les informer sur les menstruations à venir. Certaines sont terrifiées à cette idée mais nous pouvons dédramatiser en les informant sur les raisons de l'existence des règles.

Les petites filles de 10 ans aiment grignoter entre les repas, elles font des efforts pour bien se tenir à table.

Elles se couchent entre 20h30 et 21h mais ne s'endorment pas de suite. Elles aiment rester étendues, lumière allumée, à rêver quelques instants. Elles font souvent des cauchemars et le matin elles aiment rester au lit.

Ces petites filles ont une aversion pour la toilette, c'est pourquoi il faut établir un rythme de douche bihebdomadaire et les aider à se rincer les cheveux.

L'amour des vieux vêtements domine. Elle ne soigne pas ses habits et ne les range pas ; une seule chaise suffit pour cela. Sa chambre est souvent dérangée mais elle apprécie de disposer d'un coin à elle dont elle est seule responsable. Elle y met des images et a besoin de le personnaliser.

La petite fille n'aime pas le travail ménager et n'a aucun sens de la continuité (service journalier). Elle travaille mieux à côté d'un adulte de bonne humeur.

Elle est à un âge où l'on pense peu, préférant agir plutôt que méditer. Elle possède un sentiment de justice exacerbé.

Les relations sociales.

C'est à 10 ans que le mot « famille » acquiert son sens plein. La mère est au centre de l'univers. Elle a besoin d'elle comme amie, à qui elle peut raconter des tas de choses. « Maman a dit que ». Elle a besoin d'un père sécurisant.

La petite fille réproche le trop d'indulgence « ni trop stricte, ni trop coulant ». Elle est heureuse que l'adulte ne lui permette pas de dépasser les bornes.

La petite fille adore ses amies qui prennent une grande importance dans sa vie, avec qui elle se fâche et se « raccommode » aussi vite.

Portrait de la presque jeune fille de 12 ans.

À cet âge la conscience de soi est accrue et cette jeune fille est moins instable qu'à 10 ans. Elle est aussi de plus en plus capable de travailler de façon indépendante même si le goût pour l'activité de groupe est de plus en plus évident. Elle aime discuter en groupe et partager des projets d'activité.

La jeune fille de 12 ans a le sentiment de ce qui est raisonnable, elle a développé des aptitudes à la tolérance et à l'humour. Elle est enthousiaste, curieuse et montre de l'intérêt pour tout ce qui l'entoure.

Elle aime les jeux et le mouvement. Elle apprécie aussi de traîner sans but en se prélassant.

Cette petite fille est sensible au sentiment des autres. Elle contrôle de mieux en mieux ses émotions mis à part la peur.

Il lui devient naturel de se conduire avec plus de maturité et d'accepter la discipline juste.

Elle aime prendre soin des jeunes enfants et apprécie les échanges avec les adultes. Elle progresse dans l'acquisition des formes de sa féminité et de sa fonction. Les règles apparaissent souvent à son âge.

Elle aime se maquiller.

Elle peut avoir des tendances à l'expérience de l'homosexualité.

La jeune fille de 12 ans ne boude presque plus et n'a plus de variations brusques d'humeur, elle est sensible au raisonnement.

L'inadaptation de l'adolescente. Typologie et moyens psychopédagogiques

Filles difficiles – pourquoi.

Sur le plan affectif, les filles, plus que les garçons, semblent sujettes aux réactions d'insécurité.

Le statut féminin actuel tend à l'émancipation de la femme tout en la maintenant cependant dans une certaine dépendance. L'effondrement des structures familiales est plus fortement ressenti. Il est à l'origine de troubles graves du comportement.

Il faut noter aussi une source particulièrement féminine de réactions d'insécurité et d'infériorité : le retentissement psychologique dû aux disgrâces physiques par exemple, peut déclencher de véritables troubles du caractère.

L'immaturation affective est de règle chez les jeunes filles, fréquemment associée à un hyperdéveloppement physique précoce. Cette immaturation est génératrice de déséquilibres plus ou moins provisoires de la personnalité.

Il est certain que la vie émotionnelle de la fille est souvent marquée, quelque soit le type caractérologique, par une particulière sensibilité.

Ceci explique sans doute ses réactions « jusqu'au bout », ses conduites plus ou moins spectaculaires, ses retournements apparemment déconcertants que nous observons chez les filles devenues difficiles.

Sur le plan de l'intimité relationnelle et proprement sexuelle, qu'il est d'ailleurs impossible d'isoler du plan affectif, tout le destin de la fille est orienté par son sexe dès les premières années de sa vie.

C'est en femme qu'elle s'identifie et rivalise à la fois à la mère. Dans le même temps, elle se tend vers le père. C'est en femme qu'elle se situe par rapport aux frères (même si elle paraît « garçon manqué »). C'est en femme qu'elle se constitue devant l'homme. Tout cela rejoint l'inéluctable séparation et le profond désir en toute femme et en tout homme.

Beaucoup d'adolescentes de notre établissement se trouvant dans une situation d'insécurité ou de solitude déclenchée par les déficiences de leurs liens familiaux. Elles sont amenées à passer très vite de l'état d'enfant à l'état de femme. Dès lors, elles vont rechercher l'homme (et souvent

n'importe lequel) dans un apparent débordement de sexualité. Elles deviennent alors objet du désir de cet homme.

Ces jeunes filles peuvent aussi adhérer à des mythes professionnels « séducteurs » comme la coiffeuse, l'esthéticienne, l'hôtesse de l'air ou la danseuse.

Elles ont l'assurance qu'elles se tireront d'affaire dès la majorité libératrice qui leur permettra « de trouver un garçon » comme elles l'expriment souvent.

Elles seront attirées par toutes les attitudes qui les rendent encore plus difficiles à supporter au regard des conduites morales et des conduites de prudence que les adultes tentent de leur imposer.

Il faut convenir que l'évolution psychosexuelle de la jeune fille est autrement plus complexe à équilibrer que celle du jeune garçon. Cette évolution est aussi plus exposée aux risques d'attentats sexuels subis ou de maternité précoce.

Cette évolution passe, dès le plus jeune âge, par des sinuosités qui la font, tour à tour, et même quelquefois simultanément, s'identifier à la mère, réagir agressivement en profondeur contre celle-ci puis revenir à elle ; revendiquer la puissance phallique contre l'homme puis y renoncer et apprendre à accepter la marque menstruelle de la fécondité ; pour retrouver enfin quelque chose de cette puissance masculine dans la conquête de l'homme et l'accession à la maternité.

Plus cette évolution est sinueuse et longue, plus elle implique de vulnérabilité et de risques de troubles. Il faut y ajouter la force des interdits sexuels sociaux et familiaux et « la peur d'avoir un enfant » qui est décrite (par les adultes) à la jeune fille comme étant une barrière sociale alors qu'elle ressent cette perspective comme étant son accomplissement instinctif.

La génitalité de la jeune fille apparaît, dans le cadre de son évolution psychosexuelle, profondément intégrée à l'ensemble de sa personnalité féminine, de ses émotions, de ses sentiments. Parvenue à l'adolescence, la jeune fille est inquiète, insatisfaite. Elle s'exposera d'autant plus au danger qu'elle aura vécu un manque affectif dans son entourage familial.

Dans ces conditions, elle peut s'exposer à des expériences sexuelles prématurées qui pourront avoir des conséquences graves pour son avenir.

Souvent, ces jeunes filles difficiles n'ont pas connu leur père. Ce manque a faussé, dès le début de leur vie, toute relation à l'homme. Cette situation introduit chez elle des sentiments contradictoires de rancœurs, de défiance, de nostalgie et d'attente qui s'ajouteront à l'insécurité due à l'absence d'autorité et de protection masculine.

Des filles difficiles – comment plutôt que pourquoi.

Les traits généraux.

Ce que nous venons de dire des conditions spécifiant plus particulièrement le comportement des filles, donne déjà une indication sur la tonalité générale de ce comportement. Nous y ajouterons quelques remarques.

La sensibilité et la diffusion des réactions émotionnelles sont responsables d'une susceptibilité chez la jeune fille souvent très vive. Cette susceptibilité se traduit par des manifestations massives, impulsives ou spectaculaires. Elle est à l'origine aussi d'attitudes changeantes ne prenant pas toujours un unique sens, n'encourant pas tous les risques et pouvant s'associer à des conduites « calculées » et indirectes beaucoup plus nuancées, donnant au comportement une certaine hétérogénéité (que certains hommes appellent « illogisme »).

L'importance des besoins affectifs s'exprime dans l'intolérance aux frustrations, dans la crainte de l'abandon, dans la peur de perdre, dans la méfiance, dans les réactions de jalousie, dans la possessivité. Cette importance se traduit aussi dans la ruse « d'avoir l'autre » pour « ne pas se faire avoir ».

Le facteur âge.

Pour la fillette, l'autorité et la discipline sont acceptées si les identifications maternelles et féminines sont heureuses et si les besoins affectifs sont satisfaits dans le milieu familial. Toutefois, elles sont rejetées avec révolte, colère et contrainte dans le cas contraire.

Chez l'adolescente, la liberté devient, mêlée à sa sexualité envahissante, le thème même de sa revendication plus ou moins agressive contre le cadre des impératifs.

Parfois, l'adolescente fuit tous ses changements dans une attitude repliée de victime passive, ou dans un chantage au suicide. Cette dernière évocation verbalisée est quelquefois une protestation ultime contre la règle ou quelquefois un désespoir réel devant l'impasse. Elle représente souvent une velléité spectaculaire traduisant l'échappement devant une destinée féminine qui apparaît contraignante et inacceptable.

Le retentissement scolaire des troubles est inévitable, sous forme un peu différente chez la fillette que chez l'adolescente. Chez la première, ce retentissement se traduit par l'instabilité et le

refus actif ou passif de discipline et de travail. Chez la seconde, il se traduit par le désintéret souvent total envers la tâche intellectuelle obligée, quelque soit les prétentions d'avenir.

La notion de groupe.

Quiconque a vécu dans un centre féminin de rééducation a pu relever certaines caractéristiques de groupe assez particulières aux filles :

La fréquence, surtout chez les préadolescentes, des inféodations successives à telle éducatrice ou à telle meneuse de groupe, suivies de rejets brutaux.

La constitution de sous-groupe par affinité ou par opportunisme. La construction de couple « maître-esclave » qui traduit une réaction vive à la venue d'une « nouvelle ».

Les réactions agressives comme les griffes, les morsures sont des manifestations bien féminines qui deviennent féroces lorsqu'elles se libèrent. Ces réactions peuvent être raffinées dans la cruauté et s'accompagner de verbalisation. Elles deviennent alors jouissives pour la fille surtout si elles sont destinées à une jeune éducatrice peu rassurée.

Certaines se révèlent habiles à « faire du mauvais esprit » en travaillant sournoisement le groupe contre l'autorité à partir d'une susceptibilité personnelle ou d'une interprétation également personnelle.

Portraits – type.

Voici quelques portraits individuels relevés auprès d'éducatrice spécialisées et certainement très « vécus ».

Chez la fillette :

L'imperturbable sournoise, l'écrasée, la résistante passive, l'enfant gâtée, le tyran, le grand bébé, la boudeuse, l'aversive, la bagarreuse, le chef de bande, la chipie, l'initiatrice, le tourbillon, la poupée...

Chez la préadolescente et l'adolescente :

La yéyé, la pin-up, la Brigitte Bardot, la chatte, la romantique, la collante, l'hystérique, la dure à cuire, le caïd, l'oie blanche, le bouc-émissaire, l'inaperçue, la taupe, la pétroleuse, le bulldozer...

Nous n'avons bien sûr pas la fonction de coller ces étiquettes sur nos pensionnaires mais il serait intéressant d'analyser chacune des appellations sur le plan psychologique.

Comment agir, de façon thérapeutique, auprès de ces jeunes filles.

Pour vouloir répondre pleinement à cette question, il faudrait oublier la modestie nécessaire à l'abord de tout problème. Il nous est seulement possible d'ouvrir le débat où chacun apportera la contribution de son expérience. Il n'existe pas de recettes en psychopédagogie. Le rôle d'une pédagogie émotive peut être conçu comme reconditionnement favorable de ce qui a été précédemment mal conditionné par des circonstances et des liens défavorables. Ceci implique, pour l'éducateur, la nécessité de ne pas retomber lui-même dans les lacunes, les attitudes inadaptées et les erreurs qui ont précédé à la naissance ou à l'entretien des troubles de la jeune fille.

L'éducateur doit se connaître suffisamment et connaître suffisamment son métier pour pouvoir comprendre librement ce qui est en cause. Il doit trouver les conduites éducatives répondant à l'insécurité de l'enfant, à ses besoins profonds étouffés, à ses nœuds conflictuelles et, plus généralement, aux significations intérieures que les troubles recouvrent et expriment à la fois.

Il n'y a pas de remèdes préfabriqués, il ne s'agit plus d'éduquer et de trouver des bonnes manières, il s'agit ici de guérir.

La notion de conditionnement ne doit pas être prise au sens étroit d'une éducation de réflexes dans un cadre d'habitudes. Elle correspond plutôt à une structuration du comportement dans le cadre des liens. Ce sont précisément ces liens qui tiennent une place dominante en particulier par le jeu des identifications nécessaires grâce auxquelles l'enfant organise (bien ou mal selon la qualité de ces liens) sa personnalité. Il identifie des membres de sa famille, de son entourage scolaire ou social à des célébrités comme Claude François ou Antoine par exemple. Ces repères lui appartiennent, il les a choisis et l'éducateur se doit de les respecter même s'il n'adhère pas à ces choix d'identification.

Ces identifications jouent le rôle de déviations passées en proposant de nouveaux échanges dans un style de relation nettement différent et plus profondément satisfaisant. En cela consistent les possibilités de déconditionnement et de reconditionnement. La personnalité même de l'éducateur y est impliquée en tant que qualité des liens et des identifications.

Le but est d'offrir aux adolescentes des identifications nouvelles et plus valables dans ses relations quotidiennes, d'offrir une proximité suffisante accompagnée d'une personnalité mûre qui aidera la fille à devenir capable d'assumer sa féminité et d'intégrer ses pulsions sexuelles dans des voies désormais acceptées et socialement acceptables.

L'éducatrice (plus souvent choisie que l'éducateur pour encadrer et accompagner les jeunes filles) doit être consciente que cette démarche est plus facile à exprimer qu'à agir, à dire qu'à faire, et même à vivre pour elle-même !

Il est donc essentiel pour l'éducatrice d'avoir elle-même assumé sa féminité, être affectivement épanouie et mûre.

Une véritable formation du jugement affectif doit accompagner la jeune fille en restituant une image plus réelle de l'homme ; d'où la prise de conscience de l'équipe éducative d'une participation masculine aux équipes des établissements féminins.

La notion d'autorité dans la pratique de cet accompagnement psychopédagogique est très importante. Autorité qui doit toujours être accompagnée de liberté, ces deux notions n'étant pas contradictoires mais complémentaires dans notre mission d'éducateur.

L'autorité de groupe est la base même de la sécurité d'une restructuration du comportement individuel selon des points de repères précis. Le cadre est indispensable pour réorganiser des liens interindividuels en vue d'une meilleure intégration sociale.

Cette autorité ne doit pas être une discipline arbitraire ou écrasante (celle que l'on impose pour « avoir la paix ») dont les seuls effets sur l'enfant sont l'impossibilité d'expression, le refoulement renforcé des tensions intérieures, le confinement dans la dépendance passive ou le développement d'une agressivité et d'une opposition plus ou moins ouvertement manifestée.

L'autorité doit d'abord ne pas entraver l'expression individuelle si indésirable que celle-ci puissent paraître.

La liberté la plus nécessaire est la liberté d'expression. Nous ne pouvons pas, nous éducateurs, exiger la perfection morale et la soumission aux principes avant d'avoir perçu et résolu les problèmes.

En revanche, le « laisser-faire » abusif n'aboutirait qu'à la libération désordonnée des pulsions incontrôlées. Cela ferait émerger l'anxiété qui se déclencherait faute de limites aux agissements et de protection contre soi-même par l'adulte.

Dans la conduite d'un groupe de filles, il faut d'abord remarquer que la règle purement extérieure ainsi que « la règle pour la règle » sont particulièrement mal acceptées. Les femmes n'ont pas vraiment la vocation de la discipline militaire (ou alors je doute pour celles-ci de leur féminité !).

L'étape initiale est d'obtenir la confiance en permettant l'expression, en ne demandant pas plus que ce qui est possible pour la pensionnaire, en ne chicanant pas sur les petits détails, en

donnant des responsabilités, en valorisant, en faisant confiance soi-même et en exerçant une justice « affective » qui se réfère plus aux émotions qu'à une règle impersonnelle.

Le développement de relations personnelles confiantes permet d'introduire le sens de la communauté et de la solidarité. Les problèmes de discipline, comme ceux de l'organisation concrète de la vie de groupe, peuvent être discutés en réunion, dans un climat qui ne soit ni autorité ni strictement démocratique.

Ce climat doit avoir quelque chose d'un régime de monarchie constitutionnelle ou d'un régime démocratique présidentiel. La fonction de la « présidente » y est essentielle. C'est finalement sa personne qui est acceptée et qui devient le vecteur des règles de la communauté.

Ainsi peut on faire accéder, peu à peu, les filles à une forme de discipline personnalisée et intérieure. Cette discipline, vue sous cet aspect de relation, leur conviendra plus que toutes règles générales et extérieures.

Un aspect particulier vient évidemment du fait que l'autorité est exercée ici par une femme dont l'action est, dans sa ligne naturelle et maternelle, persuasion et influence personnelle plutôt qu'imposition.

L'écueil serait pour elle de vouloir se forcer à commander et ainsi, d'en arriver à des mesquineries et à des tracasseries de détail qui ont le don d'exaspérer les filles. Cette réaction les amènerait elles-mêmes à copier cette attitude sur leurs compagnes plus jeunes ou plus « nouvelles ».

Mais pourquoi l'éducatrice se forcerait-elle, sinon par une forte conception de son rôle. N'est-elle pas la mieux placée, en agissant en femme, pour offrir à la jeune fille des possibilités d'identification qui sont finalement le meilleur garant d'une discipline personnellement acceptée.

La présence de différentes monitrices (même si cela crée parfois des difficultés) viendra diversifier heureusement ces possibilités d'identification. Elle donnera l'accession à la jeune fille de relations variées, les unes plus formalistes, les autres plus libres, selon les formes d'activité, les lieux et les moments. Cette variété de personnalités accompagnantes donnera l'occasion de trouver chez telle éducatrice un « substitut » maternel dont elle a besoin pour se réconcilier avec son image.

La présence souhaitable d'homme dans l'équipe offrira la possibilité aux pensionnaires de relations différentes vers lesquelles elles pourront transférer leur besoin d'une image paternelle accueillante. L'adolescente pourra ainsi trouver la possibilité de s'exprimer devant un homme réel et équilibré.

Un brin de coquetterie
Une solide couche de parti-pris
Trois larmes de crocodile
Une cervelle de linotte
De la poudre de langue de vipère
Un carat de rouerie
Une poignée de colère
Un doigt de tissus de mensonge, cousu de fil blanc Une pincée de mauvaise foi
Un dé d'inconscience
Un trait d'orgueil
Une pinte d'envie
Un zeste de sensiblerie
Une part de sottise, une part de ruse Beaucoup d'esprit volatil et d'obstination
Dix kilos de sincérité successive
Enfin, une chandelle brûlée par les deux bouts. Et vous avez une Schtroumpfette idéale.

Le concept d'autonomie au C.O.T. Anne Frank.

Le terme même d'autonomie doit être précisé.

« L'autonomie consiste à se faire soi-même sa loi, à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs.

Le Moi est principe d'autonomie, on ne peut parler d'autonomie que lorsqu'il y a conscience de ce Moi.

Toutefois l'autonomie n'est jamais complète et doit se reconquérir sans cesse car nous resterons toujours dépendants de notre affectivité, de notre tempérament et des exigences sociales.

« Autonomie ne saurait se confondre avec liberté absolue ou avec isolement ; être autonome c'est choisir entre les valeurs et les courants d'opinion divers qui nous sont offerts. C'est adhérer consciemment à telle ou telle de ces valeurs pour les faire siennes.
» Lafon.

Dès que ces individus autonomes se rassemblent, ils forment une équipe. L'équipe est « Un ensemble d'éléments solidaires, reliés entre eux par un certain mode d'organisation tel que chacun dépende des autres et ne peut être ce qu'il est que dans sa relation aux autres. » Menelle (?)

L'équipe est aussi « Une totalité, un groupe psychosocial vivant et évoluant, une interdépendance concentrée où chacun apporte sa science, sa compétence, son expérience, sa technique, mais aussi sa personne. C'est un engagement, une communauté d'actions. Ce qui ne veut pas dire une identité d'action, bien au contraire, mais plutôt une complémentarité d'actions.

Il s'agit d'une action humaine où, à côté de la technique, la relation interhumaine va jouer un rôle essentiel qui implique, outre la formation de chacun et l'amalgame de l'ensemble, l'établissement de toute une série de relations des membres de l'équipe entre eux ou avec le groupe d'enfants qui lui sont confiés. » Lafon

« L'équipe est un système de médiations en vue d'assurer un échange interhumain qui puisse satisfaire les exigences appelées « demandes » de chaque membre du groupe. La médiation apportée par l'équipe permettra l'articulation entre la demande individuelle et la demande du groupe. Articulation qui n'est possible qu'à la faveur d'un échange qu'elle a la fonction d'organiser. » Michaud.

L'équipe éducative.

Dire qu'il existe une équipe dans un établissement de rééducation est un pléonasme. Le propre de toute institution, éducative en particulier, est justement de regrouper plusieurs adultes pour s'occuper d'un nombre plus grand d'enfants. Ce rassemblement est supposé être efficace et économique.

Cette notion d'équipe, c'est-à-dire de groupe d'hommes et de femmes unis dans une tâche commune, n'est pas seulement implicite à l'institution mais à l'éducation également. L'équipe n'est pas seulement imposée par l'établissement, mais aussi par la nature même de l'éducation ainsi que par la demande de l'enfant, des enfants.

En effet, dans toute situation éducative, nous sommes renvoyés au modèle familial et au triangle « enfant-mère-père » qui a conditionné toute relation passée et qui conditionnera toutes les relations à venir. La question qui se pose est bien de comprendre comment cette équipe est amenée à se structurer de façon naturelle et ce que cette structure implique.

Il y a beaucoup à dire sur le mythe à la mode concernant l'équipe. Dans la plupart des cas, le retour à ce terme s'avère purement magique. Il est destiné à conjurer les difficultés des relations entre adultes. Si l'on est « dans le vent » éducatif, on parle de « structurer une équipe », on « se parlera en équipe », « ça dépend de l'équipe », ou encore, le plus souvent, « j'ai une bonne (ou une mauvaise) équipe. »

Les équipes nouvelles.

Il existe aujourd'hui des équipes à structure horizontale. Ce nouveau fonctionnement fait suite au fonctionnement dit « archaïque » de l'équipe verticale (c'est-à-dire l'équipe dirigée par un chef qui a toute puissance).

Cette forme horizontale de l'équipe est motivée par le fait que la personne éduquée est un tout et ne peut être saisie que dans cette totalité. Cette équipe, ainsi définie, ne peut en aucune façon être morcelée et répartie entre diverses spécialités plus ou moins hiérarchisées. Elle ne peut pas plus être réduite à une juxtaposition de fonctions.

Ce n'est donc pas par la fonction ou le rang hiérarchique de ses membres qu'une équipe horizontale devra se définir.

La notion de fonction ne doit jamais obscurcir le sens que revêt, pour l'éducateur comme pour l'éduqué, la présence de chacun des membres de cette équipe.

Il est bien évident que ceci postule, non seulement une visée commune, mais un langage commun et même une formation commune à tous les membres de l'équipe.

Attitudes de base de l'éducateur.

La jeune fille ou la fillette placée au C.O.T. a besoin d'aide. Les éducateurs vont, précisément, chercher à répondre à ce besoin. Y parvenir suppose un certain nombre d'attitudes de base que je vous propose aujourd'hui :

Acceptation et respect.

Acceptation de la personne telle qu'elle est, sans jugement de valeur et sans fausse pitié et désengagement de soi-même.

Disponibilité et écoute.

Perception des besoins de la jeune fille et réponse à ceux-ci sans rechercher à se mettre soi en valeur.

Engagement.

Acceptation délibérée de vivre avec l'inadaptée en relation quotidienne. Ce qui signifie engagement de toute sa personne et témoignage.

Observation et action.

Rééduquer sans observer ou observer sans agir serait vain. Répondre aux besoins signifie évaluer ces besoins et aider l'avancement dans la psychologie en quête de ces besoins.

Continuité.

Effort qui se situe sur deux plans :

Continuité dans le temps. Vivre avec l'inadaptée sa réalité quotidienne veut dire être Présent avec une Densité et une Régularité qui sont très spécifiques à la fonction d'éducateur spécialisé.

Continuité dans l'espace. A travers les différences étapes d'une rééducation puis d'une réinsertion dans un milieu préparé, voire modifié.

Authenticité.

Le meilleur outil de l'éducateur spécialisé est sa personnalité.

Engagement.

Mise en gage : dépôt que l'on fait de soi au service de quelqu'un – garantie. Action de s'engager par un acte volontaire.

Par extension : s'obliger envers quelqu'un.

S'avancer, s'appliquer à.

Les différentes étapes de la réunion au sein des groupes de filles.

La vie de groupe se passe d'abord dans la vie quotidienne et dans les multiples interactions entre ses membres.

Les réunions de groupe avec les jeunes filles placées au C.O.T. ont pour but général de prouver, petit à petit, à chaque membre du groupe, qu'il est capable d'entrer en communication avec les autres, de régler les conflits et donc de renforcer son Moi.

La communication est bien complexe au cours de ces réunions. Cette communication est pleine d'embûches et la socialisation est difficile à obtenir.

Nous avons pu constater, au fur et à mesure de notre pratique des réunions, trois étapes de comportement chez les jeunes filles participant aux réunions de groupe.

La phase dite « de dialogue de sourd ».

Les jeunes filles du C.O.T. se perçoivent, en ce qui concerne le passé et le présent, comme les brebis galeuses de leurs familles, les insubordonnées de l'école, les voyous du voisinage. En ce qui concerne leur avenir, elles sont obsédées par la crainte de devenir « des filles de mauvaise vie » au regard de la société.

Elles sont prisonnières de l'image qu'elles ont donné à leur entourage depuis longtemps déjà, celle « d'une bonne à rien » selon leur expression.

Pour assumer ce rôle antisocial avec plus d'aisance, elles vont spontanément épouser les attitudes cyniques de la compagne plus âgée qu'elles. Ces filles ont appris à se montrer presque insensibles. Elles prennent l'habitude de ne plus dire ce qu'elles pensent et se cachent sous un masque de mensonges et de simulations.

Il n'y a donc rien d'étonnant à ce qu'elles se sentent incapables de causer avec nous et ne veuillent rien savoir de nous.

Lorsque l'on tente d'entrer en contact avec elles, la conversation devient un dialogue de sourds dès lors que l'on essaie de donner une allure sérieuse à l'échange en tentant d'y introduire un minimum de jugement de valeur.

Toute communication authentique s'avère très vite presque impossible avec un groupe exclusivement formé de jeunes filles.

À notre proposition de leur venir en aide, en proposant des réunions de groupe, elles opposent longtemps un scepticisme persifleur, une méfiance explicite, une hostilité plus ou moins camouflée et exacerbée par notre persévérance à les affronter en dépit de tout. Lorsque nous devinons l'inquiétude qu'elles essaient de déguiser sous cette armure défensive, elles adoptent une autre tactique en choisissant le mutisme obstiné.

Toutefois, si nous réussissons à garder, comme elles, le silence calmement, elles s'aperçoivent vite que ce silence est pesant puisque ce n'est plus elles qui en sont à l'origine mais quelqu'un d'autre qui s'y installe. Elles doivent alors subir ce silence sans pouvoir le maîtriser comme elles le souhaitent. Il devient alors difficile à supporter.

Alors, l'une ou l'autre osera poser quelques questions, ouvrant la porte à des considérations qui rendent le silence encore plus difficile. L'unique façon de se sortir de cette impasse sera, pour elles, de recourir systématiquement à un brouhaha qui empêchera toute communication avec nous.

Il se formera, peu à peu, par deux ou par trois, quelques sous-groupes, tout comme si nous n'étions pas là, on nous ignorera complètement en cherchant à provoquer la pagaille qui nous obligera à stopper la réunion.

Pour contourner cette résistance il faut se rappeler que le groupe a recourt à tous les moyens disponibles pour renforcer sa cohésion. Il ne se laissera aborder qu'en ses propres termes et ses propres intérêts.

Il suffit alors de leur montrer que nous sommes prêts à écouter ce qu'elles ont à nous dire, quelque soit le contenu de leur discours. Certaines, celles dont le Moi est capable d'une meilleure perception de la réalité, seront capables de s'acheminer vers une phase de communication.

La phase de la communication naissante.

À ce stade, les jeunes filles laissent voir leur velléité d'exprimer des pensées qui prennent une certaine consistance. Elles éprouvent alors le besoin d'exprimer leurs idées et de les clarifier. Même si toutes semblent d'accord pour parler de quelque chose, aucune n'ose exprimer son point de vue d'une façon explicite et franche.

Pour sortir de cette difficulté, certaines nous prient de proposer un sujet ou nous invitent à nous exprimer sur un problème particulier.

« Je voudrais bien parler mais ça ne veut pas sortir », « on se raconte des histoires à deux ou trois mais on sait très bien qu'il n'y a pas grand-chose de vrai dans tout ça », « on voudrait bien arriver à parler sérieusement. » Ainsi s'expriment-elles au sujet de leur obstacle à la parole, même lorsque cette parole est désirée.

Les origines de ce blocage peuvent s'expliquer par la timidité, la pauvreté de langage, le parti-pris de ne pas se confier, le sentiment d'infériorité, la peur du ridicule. Mais ce blocage vient surtout du fait que ces jeunes filles se sont senties contraintes, toute leur enfance, de feindre sans cesse, il ne leur paraît plus naturel de dire tout simplement la vérité.

Elles sont incapables de se séparer du sentiment qu'elles risquent à s'exprimer avec une entière sincérité. Elles ont aussi appris à se méfier très tôt des autres de qui elles n'ont reçu que réprobations, humiliations et punitions.

Comment peuvent-elles, dès lors, sans résistance, s'engager dans une aventure dans laquelle elles pressentent être victimes de la tromperie ou de la ruse.

La phase du recouvrement du langage.

Lorsque les filles réussissent, malgré leur résistance, à tenter de communiquer, elles ressentent que leur désir d'aller vers le dialogue, de sortir de leur isolement, est freiné par le sentiment d'incapacité à mettre en œuvre cette action.

C'est alors que la thérapie de groupe animée par une personne expérimentée peut jouer un rôle essentiel. Cette démarche fournit à la jeune pensionnaire un cadre dynamique où un tel affrontement entre le désir de s'exprimer mêlé à l'impossibilité de dire peut s'effectuer dans les conditions les plus favorables.

La fille qui le désire pourra courir le risque de réfléchir à cette double envie en étant assurée de trouver un appui et un soutien efficaces lorsqu'il s'agira de prendre nettement position dans le groupe face à celles qui désirent rester dans la résistance.

Ce geste de sincérité équivaut, pour la jeune fille, à couper les ponts, une fois pour toute, entre elle et ce monde où l'on ne respire que perfidies et mensonges, ce monde dont elles ont appris à se protéger en évitant l'échange.

Aussi longtemps qu'elle n'a pas eu le courage de se montrer telle qu'elle est avec une complète franchise, elle sent fort bien que ses bonnes intentions demeurent précaires.

Mais dès qu'elle prend la décision de parler pour ne dire que la vérité, elle est très consciente d'accomplir une démarche qui va lui permettre le dialogue d'abord dans le C.O.T puis ensuite de reprendre sa place au sein de la société.

Cette parole se libérera d'abord le plus souvent en relation individuelle puis se poursuivra en relation de groupe. Parfois, elle se libèrera plus facilement en relation de groupe pour tendre vers une relation individuelle. Relation individuelle et relation de groupe sont inséparables dans la démarche thérapeutique.

En résumé.

La réunion de groupe est destinée à renforcer le Moi des filles. Cette réunion ne deviendra thérapeutique que si la relation individuelle entre chaque fille et leur éducateur ou éducatrice progresse.

Il ne faut pas s'attendre à ce que ces réunions soient immédiatement productrices. Il est bon de commencer par une réunion d'information descendante qui mette en présence un orateur chargé d'un exposé d'information.

Il s'agit d'une réunion d'information préliminaire à laquelle vont participer, de façon active et personnelle, chaque membre du groupe. Il ne s'agit plus d'une connaissance documentaire, mais de la compréhension d'une mission personnelle dans le cadre d'une mission générale.

Nous pouvons ensuite passer à la forme de réunion d'information ascendante ou interview de groupe destiné à interroger le groupe sur ce qui l'empêche de progresser. Puis nous pouvons organiser la réunion de décision et de résolution des problèmes. Nous cherchons alors, ensemble, les façons de résoudre ces problèmes.

Enfin, nous pouvons aboutir aux réunions dites aujourd'hui « brainstorming » qui nécessitent des compétences particulières pour les animer.

Pourquoi les réunions sont un problème pour les éducateurs et éducatrices.

Quand l'éducateur conduit une réunion, il sent à la fois que le groupe attend quelque chose de lui et que le groupe va le juger. Il se sent à découvert et en danger. Il tend alors à se raccrocher à un statut social et à sa méthode qui consiste à transposer, dans la situation de réunion, son style habituel de commandement et de relation humaine.

Cet éducateur peut craindre le changement, il résiste alors par peur d'être dépossédé de son statut habituel et ainsi, de perdre son autorité.

L'éducateur peut aussi se méfier du groupe car le groupe peut atténuer sa personnalité dans ce qu'elle a de dynamique et de créatif. Devant cette méfiance, il a tendance à compenser par le recours à l'autorité, par le souci de convaincre le groupe, par la recherche d'une technique ou de recettes.

La famille possessive (Examen d'inconscience)

L'examen d'inconscience des parents des jeunes pensionnaires est plus important à réaliser que l'examen de conscience.

Il faut que l'examen d'inconscience soit fait dans le calme. Son but n'est pas de provoquer un sentiment de culpabilité stérile mais plutôt de modifier les comportements des parents et en particulier des parents de nos jeunes filles du C.O.T souvent plus inconscients que conscients.

Le plus important de ces comportements inconscients est, sans aucun doute, l'instinct possessif des parents. Il s'agit d'une attitude affective possessive et égocentrique qui consiste en ceci que, malgré des intentions très réfléchies de traiter l'enfant comme un sujet, on le sent et on l'éprouve instinctivement comme un objet ; c'est-à-dire, comme une chose sur quoi l'on exerce sa puissance et dont on attend une certaine satisfaction.

Or l'enfant est un être humain, même si, nourrisson de huit jours, sa qualité humaine propre est enfouie dans le chaos de ses débuts élémentaires. Quelque soit son âge, l'enfant est déjà un sujet et doit être considéré comme tel intégralement, .au risque que, plus tard, ayant été frustré de cette sensation valorisante, il aura lui-même tendance à prendre instinctivement, à son tour, les autres comme objets.

Rien n'est plus facile que de prendre, sans s'en rendre compte, un enfant pour objet ; il met en général, un certain temps à s'en défendre, s'il s'en défend.

La première exigence du rôle de parents est manifestement de se convaincre profondément de cette vérité élémentaire que les enfants ne leur « appartiennent pas ».

Les parents sont responsables devant ces Personnes que sont déjà les enfants. Cette responsabilité ne doit pas impliquer un sentiment d'appartenance. Il importe que les parents commencent par accepter l'idée qu'ils peuvent se tromper, malgré leur meilleure volonté, qu'il est même impossible qu'ils ne se trompent pas.

Cette persistance d'un instinct possessif égocentrique se rencontre par exemple dans certaines attitudes d'autoritarisme de type « paterfamilias ».

La possessivité maternelle est un peu différente. Elle prend moins l'allure de l'autorité ; sauf dans le cas où c'est la mère qui joue le rôle masculin dans la famille.

La mère possessive se reconnaît souvent dans son désir, et même son besoin persistant de « pouponner » son enfant. Cette attitude peut s'expliquer par une insuffisance d'épanouissement en tant qu'épouse.

Rien n'est plus inquiétant d'entendre une femme qui proclame non sans fierté révélatrice de conflits inconscients pour un regard averti : « Moi, je suis plus mère qu'épouse. ». Cela peut se traduire par : « ne pouvant parvenir à aimer mon époux, je me rabats sur mes enfants pour avoir quelque chose à aimer. »

Les enfants de cette mère (plus qu'épouse) sont à ses yeux, conçus de telle manière qu'il est intolérable de les voir grandir et devenir des adultes autonomes.

Elle ne peut les sentir et les accepter que comme petits, voir bébés définitifs. Plus tard ces enfants devenus adultes auront plus ou moins de peine à se dégager de cette « mère poule » pour assurer librement et personnellement leur existence d'homme ou de femme.

« Mon fils est très sage, il travaille bien, il nous fait honneur. » C'est ainsi que cette mère décrira son enfant, comme si cet enfant était destiné à être une preuve de la qualité éducative de ses parents.

« Mais monsieur, il faut que mon enfant réussisse. » Certes, cela est vrai, à condition qu'il ne soit pas sous-entendu : « que mon enfant réussisse ce que j'avais rêvé pour moi-même ».

Les enfants auront eux-mêmes à réaliser ce qu'ils voudront être. L'éducation consiste « simplement » et essentiellement à leur fournir les éléments affectifs et intellectuels pour atteindre ce but.

Psychothérapie institutionnelle. Conférence donnée en 1970 à Lille.

La psychothérapie institutionnelle est une psychothérapie d'ensemble utilisant la vie sociale et matérielle, les locaux, l'espace, les activités diverses, le personnel dans son ensemble, visant à sortir l'enfant inadapté d'une situation d'objet d'un traitement pour devenir un sujet participant et vivant réellement.

La relation « soignant-soigné », « éducateur-éduqué » fait place à une relation de sujet à sujet, de personne à personne.

Les problèmes de vie quotidienne sont discutés et remis en cause par tous. L'institution, dans sa totalité, se modèle et se définit progressivement grâce à la participation de tous ses membres.

Cet outil de travail a déjà fait ses preuves à l'I.M.P. d'Oxelaëre. Il consiste à poser un regard sur notre fonction et à diriger notre travail. Il n'en reste pas moins précaire. Nous espérons avancer encore dans sa technique. C'est la raison pour laquelle j'ai accepté d'animer cette conférence.

Je vous propose donc aujourd'hui quelques réflexions à partir de situations vécues.

Un des principes fondamentaux de la psychothérapie institutionnelle pourrait être une entreprise de dévoilement progressif de la vérité accompagnée d'un cadre rigoureux qui a pour fonction de protéger l'institution et les personnes qui la représentent.

Quiconque a fréquenté quelque peu un centre de rééducation a pu faire deux constatations. La première est que toutes les fois qu'une vérité, jusque là masquée, vient à se faire dans une collectivité, il en résulte, pour celle-ci, un progrès visible.

La deuxième constatation est que malheureusement, cette vérité est souvent difficile à dégager dans un milieu fragilisé par la mission d'accompagnement de jeunes eux-mêmes fébriles. Les membres de cette collectivité (qu'ils soient éducateurs ou éduqués) ont tendance (et cela est compréhensible à se protéger en se réfugiant dans la dissimulation.

Il s'agit d'aider toutes ces personnes à « être au lieu de paraître », à faire tomber les masques. Pour être n'a ton pas besoin, nous éducateurs, de porter un masque.

Cette nécessité réclame une grande tolérance. De la par de éducateurs ou des pensionnaires de l'institution. Cela n'est pas facile, il faut l'admettre. C'est la raison pour laquelle les internats habituels ont tendance au mouvement inverse qu'est l'hyper-structuration des relations : isoler chacun dans sa fonction et dans son bureau soigneusement fermé.

Dans ces institutions, rien n'est créé, tout est prévu à l'avance. Quelquefois, l'équipe de direction de ces centres stipule, par des notes de service que « les fonctions de chacun ne doivent, en aucun cas, empiéter sur les fonctions des autres ». Faire de la psychothérapie institutionnelle dans un tel milieu représente une entreprise insensée.

Nous avons beaucoup travaillé, depuis nos débuts dans les internats en 1951. Nous avons dû supporter des luttes, des déceptions. Nous ne pouvons accepter ce retour en arrière. Les jeunes futurs éducateurs doivent garder l'envie de travailler dans des internats ouverts au progrès. Ils ne doivent pas être freinés, voir découragés, par des ambiances rigides. Ces futurs éducateurs risquent de se tourner vers des formules plus individuelles en milieu ouvert ou préventif.

Il existera toujours des jeunes inadaptés qui auront besoin d'une structure en internat pour reprendre, après leur séjour plus ou moins long, une vie sociale plus confortable. Ces jeunes en grande difficulté de vie ont besoin de ces structures.

Un enfant qui n'a pas eu l'opportunité d'accéder à son statut de « sujet » aura besoin d'une réadaptation dans un milieu particulièrement tolérant à ses symptômes qui lui permettra, peut-être pour la première fois de sa vie, d'exister.

C'est cela la psychothérapie institutionnelle : permettre au sujet d'exister dans un milieu particulier et sécurisé ; lui permettre de vivre tel qu'il est ; l'aider à s'aider lui-même et non à céder, à se prendre en charge et non à être pris en charge par l'adulte, à se responsabiliser, à s'assumer tel qu'il est afin qu'il puisse assumer les autres tels qu'ils sont, les « autres » de l'institution et par extension, les autres qu'il rencontrera plus tard dans la société.

Pour que cette démarche évolutive soit possible, il est nécessaire que l'adulte qui accompagne cet enfant soit dans la même démarche. Il doit avoir pour but professionnel d'accéder à un statut de sujet. Il doit pouvoir se définir en tant que sujet parmi les autres sujets adultes ou enfant de l'institution.

J'ai pu constater, tout au long de mon cheminement professionnel, que cette démarche est quelquefois plus difficile pour l'adulte membre de l'équipe éducative que pour l'enfant.

En psychothérapie institutionnelle, personne ne peut prétendre avoir raison et tout le monde travaille sur soi. Chacun est invité à prendre sa place en tant que sujet sans rester barricadé dans sa fonction. Chacun est invité à se mêler de ce qui ne le regarde pas car tout, en fait, le regarde.

Cette pratique institutionnelle se fonde sur d'une part, l'analyse permanente du milieu institutionnel de travail impliquant les dispositions légales et réglementaires extérieures qui régissent les conditions de notre action.

D'autre part, cette pratique se fonde aussi sur l'invention, la mise au point et l'application des mesures institutionnelles propres à faire évoluer ce milieu.

Cette tâche exige beaucoup de souplesse. Elle demande que nous sachions écouter et répondre quand il le faut et surtout, que nous acceptions de ne pas pouvoir encore répondre.

Il faut de la patience, une certaine aisance et une certaine liberté à l'égard de nos propres contraintes et de notre problématique personnelle (consciente et inconsciente).

Cette démarche invite à s'engager de plus en plus tout en se dé impliquant affectivement de plus en plus. Elle requiert beaucoup d'humilité.

L'humilité vraie est souvent d'accepter de paraître ne pas en avoir. Cette humilité est particulièrement mise à l'épreuve par une règle de psychothérapie institutionnelle qui est de lutter constamment contre ce que l'on appelle les « petits royaumes » : lieux d'isolation où se forment, en vase clos, des systèmes artificiels (groupe, relation individuelle privilégiée, sciences psychologiques ou thérapeutiques). Ces luttes permanentes contre ces sortes de gélifications locales, entraînent souvent des tensions et des conflits plus ou moins supportés par les intéressés. Chacun, en effet, réagit suivant son équation personnelle, suivant sa capacité de se décoller ou non des rôles qu'il assure. Humilité aussi lorsque l'on constate combien est fallacieuse la distinction entre soignant et soigné. Il est pourtant évident que tel inadapté peut avoir sur un autre, ou sur un adulte éducateur, une influence bénéfique que n'aura jamais tel ou tel membre du personnel ; de même que l'arrivée ou le départ de quelqu'un participe, d'une façon positive ou négative à l'évolution d'un autre.

Typologie du leader.

Cette note s'adresse à tous ceux qui, dans le cadre du C.O.T., ont une responsabilité qui les assène à une situation de leader.

Je vous propose une typologie du leader en quatre points. Elle pourra vous aider, par la connaissance que vous avez de vous-même, à vous situer au sein de l'un ou de plusieurs de ces caractéristiques. Ceci, dans le but d'évoluer dans cette fonction. Vous pourrez aussi demander à un autre qu'il vous situe.

Vous pouvez aussi, dans un second temps, observer l'autre dans sa situation de leader pour mieux le comprendre et par là même, améliorer vos relations avec eux.

Le leader autoritaire.

Ce leader impose un point de vue, parfois de façon subtile mais c'est toujours lui qui dirige. Cela est presque vital pour lui sous peine de retrouver son angoisse. Il a tout à fait intérêt à ce que les personnes qui constituent son groupe l'acceptent et dépendent de lui. Lorsqu'on le remet en question, il devient agressif, incisif et a besoin de reprendre très vite le dessus. Une autre manière pour lui de se défendre des autres est de ne pas les écouter, il tient compte de leur avis dans la mesure où ils ne l'impliquent pas complètement. Toute participation trop vitale lui fait perdre sa personnalité. Il craint de ne plus contrôler ses sentiments et d'apparaître tel qu'il est.

Il est un chef ayant le sens du commandement, de l'organisation et des réalisations. Mais il est trop autoritaire et empêche les autres d'être eux-mêmes. Son attitude est source de conflit. Il est incapable d'entrer en résonance avec le groupe, de suivre et d'accompagner les personnes qui l'entourent jusqu'au bout de leurs passions, de leurs doutes, de leurs anxiétés et il prend soin de vite mettre bon ordre à toutes « ces sensibleries ». C'est une façon de contrôler sa propre sensibilité.

Le leader didactique.

Ce leader ressemble au leader autoritaire. Il fait partie de ses gens qui parlent tellement d'une chose que l'on peut se demander s'ils en sont convaincus eux-mêmes. Le groupe communique peu en sa compagnie mais ce leader sécurise par son cadre.

Il détient la science et la vérité, c'est ce qu'il croit, ceci avec une certaine intolérance. Il invite à ce que l'on ait envie de le croire pour éviter de se poser des questions.

Il donne réponse par son expérience à ceux qui auraient besoin d'un modèle pour organiser leur personnalité et leur idéal. Il a une grande capacité pour transmettre son savoir. Il cherche à se repérer très vite dans une discussion de telle sorte que cela ne déclenche pas chez lui une anxiété profonde.

Mais il n'accompagne pas toujours ceux dont il a la charge et c'est lui qui contrôle par crainte d'être contrôlé.

Ce leader laisse peu paraître ses sentiments ; il s'en défend à l'aide de son intellect. Il est aux antipodes du leader non directif et il peut entraîner très loin les personnes qui s'en remettent à lui. Il est le type du prophète, du militant, de celui qui « a la foi et qui veut la partager ».

Il ne respecte pas suffisamment l'indépendance d'autrui, il en fait des disciples et non des créateurs.

Le leader non-directif.

Ce leader accepte facilement les contradictions (de lui-même et des autres). Il vit parfois les situations d'autorité dans l'incertitude. Il ne donne pas l'impression d'être inébranlable. Il est très impliqué dans les groupes où il vit, il vibre en harmonie et reflète ce qui se passe avec authenticité.

Ce leader croit réellement que chacun porte un potentiel positif qui lui permet de se développer et de se construire face aux autres. A ses yeux, les désirs, les anxiétés, les projets de chaque membre du groupe doivent pouvoir émerger librement, sans barrages ni récupération. Ce comportement donne parfois l'impression qu'il ne s'engage pas et qu'il ne prend pas ses responsabilités. On lui reproche souvent d'être trop neutre.

Il permet aux autres d'être eux-mêmes, indépendamment de lui tout en gardant sa place de leader. Il n'empêche pas d'évoluer ; d'où l'impression très agréable qu'il aime tout le monde avec une grande tolérance envers les idées qui ne sont pas les siennes.

La clé de sa personnalité se trouve dans l'expérience qu'il fait d'un lien profond entre les hommes à partir du moment où ils acceptent de vivre sans masque, à visage découvert, c'est-à-dire sans prestance ni autoritarisme.

Le leadership.

Ce leader exprime, de façon très exacte, les sentiments, les attitudes et les anxiétés du groupe dans lequel il travaille. Il s'impose d'autant mieux comme « meneur d'hommes » qu'il catalyse leurs aspirations et leurs craintes.

Il est très souvent chef de file, de mouvement, promoteur d'idées et d'opinions, sans qu'il soit possible de savoir réellement si elles viennent de lui ou de ceux qui forment le groupe.

Il se fait très vite des relations parce qu'on recherche son enthousiasme et son dynamisme. Mais, s'il se sent délaissé, il retrouve son anxiété qu'il puise dans la recherche de réponse à la question « qui suis-je ? ».

Il est capable d'intervenir avec brio dans un groupe en conflit car il vit ce conflit. Il le dramatise et le fait éclater en espérant, inconsciemment, qu'en s'occupant ainsi des autres, il viendra en aide à lui-même.

Il exclut tout ce qui peut le dévaloriser, il aime discuter car il vérifie ainsi sa propre indépendance. Meneur d'hommes, il est à l'aise dans la communication avec une franchise un peu brutale, une certaine intolérance face aux divergences et une difficulté à admettre le pluralisme. Il va jusqu'au bout de ce qu'il pense afin qu'on le suive dans son enthousiasme.

Si son interlocuteur est supérieur intellectuellement, il craint d'être jugé, manipulé ou dépersonnalisé ; il devient alors caustique, agressif. Il ne comprend plus du tout comment on peut ne pas être d'accord avec lui. Il doit rester dans ses limites ; il ne peut révéler les personnes à elles-mêmes sans les aliéner un peu. Il permet le transfert mais il n'est pas capable d'y mettre un terme.

Conseil.

L'éducateur ne doit pas chercher à se caser dans un seul de ces types de leaders. Il doit aller et venir dans quelques-unes des caractéristiques de l'ensemble de ces portraits.

La notion de conflit dans la structuration de la personnalité.

Par conflit, il faut entendre toute situation d'affrontement entre deux personnes, entre une personne et un certain nombre d'autres personnes ou entre deux groupes de personnes. Ces situations peuvent être très variées.

Cet affrontement dérange les personnes qui le subissent, quelque soit leur nombre. Ce dérangement entraîne une tension qui peut aboutir, soit par un accord, soit par un désaccord.

Nous pouvons déjà dire que si le désaccord persiste tout au long de la relation engagée, Il joue alors le rôle de dynamisme fondamental qui, justement, permet à cette relation de progresser. Ce désaccord peut, et doit, se résoudre en dialoguant : chacun parvient alors à traverser le discours de l'autre et son propre discours pour progresser vers ce que l'on peut appeler une entente réciproque.

Il se peut aussi que ce désaccord aboutisse à une non-acceptation réciproque, soit dans la fuite, soit dans la violence de quelque nature qu'elle soit. Cette tension révélera alors une émotion et surtout une réaction. L'être humain ne peut exister et se situer progressivement dans une recherche d'identité que parce qu'il existe aussi « un autre » avec lequel, en général, l'affrontement se produit.

Ainsi, nous pouvons dire que naître c'est entrer en conflit. Lorsqu'il naît, un enfant apporte une modification profonde, voire une perturbation, dans le réseau des relations où il s'inscrit. Relations qui préexistaient à son existence, même encore en projet. Quelque soit l'ambiance familiale au moment de sa naissance, la venue de cet enfant dérange un système de relation préalablement établi dont il ne faisait pas (encore) parti.

Ainsi, par le fait même de sa venue au monde, l'enfant est un intrus ; qu'il soit l'intrus que l'on attendait, que l'on désirait, ou, au contraire qu'il soit l'intrus qui gêne, il oblige au changement auquel les membres de la famille doivent s'adapter. Nous pouvons dire, en tenant compte de cette vision de changement, que l'existence d'un être humain commence donc par un affrontement.

Du point de vue obstétrical, l'accouchement lui-même est évidemment une bataille. Il existe chez la mère, à ce moment précis, et même quelquefois bien avant, à la fois le désir de posséder, de garder ce nouveau (pas encore) venu, tout en même temps que le désir d'expulser et de voir en face cet être vivant qui sort d'elle et qu'elle a fait.

Il est surprenant de constater que, au moment même de la mise au monde, le langage courant parle de « délivrance ». Parle-t-on de la délivrance de la mère ou de celle de l'enfant ?

Que sait-on de ce petit être qui vient ? Tout se passe comme si l'enfant n'existait pas tant qu'il n'a pas « poussé son premier cri ».

Or, précisément, ainsi que le montre l'étude clinique de la psychologie inconsciente, cet enfant existe avant sa naissance. Un certain dynamisme le pousse à se séparer de sa mère pour devenir progressivement lui-même, dans une autonomie qui est à la fois biologique et psychologique.

Cette autonomie est la condition même de l'existence. D'autre part, de façon à la fois complémentaire et paradoxale, une autre instance affective le pousse à un certain désir nostalgique antérieur : le désir du retour au sein maternel.

C'est donc par rapport à cet autre qui est la mère que l'enfant parvient à se situer de façon initiale dans une autonomie biologique facilement observable (puisqu'il n'est plus dans le ventre de la mère) et dans la virtualité d'une autonomie psychologique. Cette autonomie ne peut se manifester que dans la dialectique d'une relation ambivalente, et donc conflictuelle, entre l'enfant qui naît et sa mère.

L'étape suivante de cette séparation qui « fait être » l'enfant est le sevrage. Il s'agit, là aussi, d'une phase importante de l'affrontement ambivalent et contradictoire de deux autonomies.

D'une part, l'enfant veut déjà exercer son autonomie tout en désirant ne pas perdre l'objet bénéfique qu'est le sein maternel (ou son substitut). De son côté, la mère veut promouvoir l'autonomie de son enfant. Petit à petit, elle lui apprend à manger par lui-même. Ce qui va amener l'enfant à être, à la fois, plus indépendant et plus distinct d'elle. Mais, en même temps, cette maman ne veut pas perdre son enfant qu'elle ressent déjà comme personne autonome puisque distinct.

Nous constatons, dans cette deuxième phase de séparation, un véritable affrontement de deux autonomies. Ces autonomies sont, dès le départ et chacune pour elle-même, plus ou moins contradictoires.

L'installation de ce conflit nouveau va permettre sa solution dans un nouveau type de relation qui s'établit : la fonction de l'enfant comme sujet dans une amorce plus poussée de son autonomie singulière.

Au cours d'une phase ultérieure du développement affectif, c'est encore dans un conflit avec l'autre (c'est à dire la mère), que l'enfant va pouvoir acquérir une dimension de lui-même tout à fait essentielle. Il s'agit du moment, toujours conflictuel, de l'éducation de la propreté.

En fait, la mère demande à son enfant de discerner et de contrôler son activité sphinctérienne. Cette demande dérange le monde affectif de l'enfant mais il est capital, pour lui, de

ne pas perdre l'amour de sa mère. Il va donc s'efforcer d'intégrer cette demande, d'accepter le dérangement qu'elle occasionne. Grâce à cet effort, il va découvrir la possibilité qu'il a « de faire quelque chose par lui-même. ». Quelque chose qui sort de lui, qu'il peut, à son tour, offrir ou refuser.

Grâce à ce conflit surmonté, l'enfant réussit à connaître la joie de donner, de répondre à la demande de sa mère, à la demande de l'autre (qui n'est pas lui parce que distincte de lui). Il découvre aussi la possibilité d'un certain plaisir à refuser.

À partir de là, c'est en fonction de la différence sexuelle que va s'amorcer et se résoudre les affrontements. Ces affrontements culminent au moment du conflit œdipien.

Chaque enfant, parvenu à une certaine prise de conscience de lui-même, se trouve en conflit d'opposition avec le parent adulte de même sexe. C'est précisément ce conflit qui va lui permettre, pour trouver sa place dans le monde, de s'assumer lui-même dans son identité sexuelle en résolvant l'opposition à cet adulte grâce à ce que l'on nomme : « le processus d'identification ».

Lorsque tout se passe à peu près normalement, l'enfant se construit, peu à peu, sa propre identité sexuelle de femme ou d'homme, non pas en copiant son père ou sa mère, mais en s'inspirant, en quelque sorte, du monde qu'ils représentent.

Cette identification, lorsqu'elle est réussie, déclenche chez l'enfant une prise continuelle de distance qui ne se vit pas sans conflits ouverts et qui est, d'une certaine manière, vécue comme un affrontement de tous les jours.

À l'adolescence, cet enfant se préparant à l'âge adulte, les difficultés et les obstacles s'enchaînent. L'enfant grandit et se pose en s'opposant.

À cette période de vie, le conflit ne se produit pas seulement entre le jeune et l'adulte mais d'abord et plus profondément, chez l'adolescent lui-même. Il est partagé entre le désir d'une autonomie complète, qui le fera reconnaître comme tel dans le monde des adultes, et une obscure nostalgie de son état antérieur dans lequel il se sentait protégé et aimé.

Cette crise intérieure ne peut que retentir dans le contexte relationnel. Les adultes et les parents se trouvent directement mis en question par cette éclosion de leur enfant. Ils sont eux-mêmes partagés entre le désir qu'ils ont de voir leur enfant devenir adulte autonome et le regret de la période infantile qui représente pour eux, forcément, tout un ensemble de souvenirs de jeunesse.

Le jeune ne parvient à progresser, dans son identité propre et dans son articulation avec le monde adulte, qu'aux prix d'affrontements et de conflits, souvent explicites et successivement résolus.

Puis, spontanément, l'évolution affective et sexuelle invite le sujet à instaurer une relation nouvelle qui est celle du couple. Cette invitation spontanée (tôt ou tard) représente une infinité de conflits, intérieurs ou visibles, qui aboutit à la possibilité et à l'engagement du choix de vie avec « un autre ».

Par exemple, sur un comptoir où est posé quatre belles oranges, si je ne peux en choisir qu'une, cela signifie que je renonce aux trois autres qui pourtant auraient pu avoir de l'attrait. Le choix, par lui-même, est donc une situation conflictuelle personnelle. Ce choix conflictuel peut s'appeler hésitation.

Lorsque l'on choisit de vivre en couple, la relation avec notre partenaire ne peut être réaliste que dans la perception minérale de la difficulté de vivre à deux à certaines heures de la vie conjugale. Or, c'est précisément dans la capacité à assumer ensemble ces conflits que va se situer la fécondité de la vie conjugale.

Le conflit commence avec le choix de l'autre. Il semble qu'il y ait bien conflit naturel dès lors que deux êtres se trouvent face à face. Si paradoxal que cela puisse paraître, c'est précisément ce conflit permanent, dans la mesure où il est assumé le plus clairement possible, qui permet l'approfondissement, l'enrichissement de ce choix de l'autre continuellement remis en questions et éclairci, aux prix de renoncements et de concessions réciproques.

À certains moments de son existence l'homme doit s'adapter à de nouvelles conditions et, en quelque sorte, corriger sa trajectoire.

L'existence humaine toute entière s'inscrit en permanence dans cette démarche d'adaptations tout au long des différentes étapes de la vie. L'être humain est appelé, sans cesse, à modifier son comportement selon son âge, ses relations. Cela lui demande une faculté d'adaptation lorsqu'il faut passer d'une situation ancienne connue à une situation nouvelle méconnue.

En ce sens, nous pouvons considérer que l'être humain est, en quelque sorte, « inachevé » car notre vie est toujours à reprendre. L'inachèvement de l'homme signifie qu'il vit dans une histoire riche d'évènements qui le sollicitent, à tout instant, de prendre en main ses conditions d'existences et de les transformer.

L'homme est toujours situé dans un lieu ou dans une époque, qu'il se rattache au passé ou qu'il marche vers l'avenir. L'homme est dépendant de ces situations.

Cette tension perpétuelle qui nous amène à nous réadapter tout au long de notre existence, est, d'une certaine manière, ce qui nous tient éveillé, c'est la musculature de l'esprit, c'est le signe infallible que la conscience vit.

Dialogues.

Samia

Samia ne me lâche pas la main. Six ans à peine, eurasienne, ses yeux n'arrêtent pas de rire. Samia est très maigre, très intelligente. Samia ne doit pas savoir ce qu'est l'affection et la tendresse. En camp de vacances, elle m'a envoyé un joli dessin : un bonhomme mi-humain, mi-têtard qui occupait presque toute la page. En haut du dessin, un grand soleil et des bateaux en bas de la page.

À son retour, Samia m'a regardé, elle a rit avec ses yeux, elle a pris ma main gauche et l'a serrée très fort.

Nous ne nous sommes rien dit. Les paroles étaient inutiles.

Samia ne m'a lâché la main qu'à l'heure du déjeuner.

Jacqueline.

« Mon bonheur, c'est comme s'il était caché tout en haut et je ne peux pas l'attraper ! »

Me dit Jacqueline 13 ans, un soir où je l'avais trouvée au fond d'un couloir, toute seule dans le noir, assise sur le carrelage, pensive, le menton sur les genoux. Ressentant l'importance de cet aveu accompagné d'une grande tristesse dans son regard, J'ai invité Jacqueline à venir discuter de cela dans mon bureau.

Nous nous sommes assis face à face :

- « oui, tu vois là, tout en haut de ton armoire, c'est là qu'il est le bonheur ! et je ne suis pas assez grande pour aller le chercher. »

Jacqueline s'était levée pour me prouver son incapacité à dénicher ce bonheur. Elle s'était même mise sur la pointe des pieds, s'était allongée au maximum, avait tendu les bras, la main, le long de l'armoire.

- « Là, tu vois, c'est trop haut pour moi, même en sautant j'y arrive pas. » Comme on ne sait jamais, elle a sauté, pour voir... Elle avait raison, le haut de l'armoire était très haut... Plus qu'elle et moi ne pouvions l'imaginer...

Un long silence pour souligner notre déception à tous les deux. J'ai pris une chaise, je l'ai placée contre l'armoire pour aider Jacqueline en l'invitant à y grimper pour attraper ce qu'elle désirait. Je

pensais qu'elle aurait apprécié ce geste. Je pensais qu'elle aurait souri et qu'elle se serait prouvé qu'avec mon aide elle atteindrait le bonheur ! (situé tout en haut de l'armoire). Au contraire, son masque s'est durcit.

- « Pfft...ça t'a beaucoup fatigué, hein, de me passer ta chaise et de dire « monte » comme si t'avais fait le plus gros travail, comme si c'était pas moi qui devait faire le plus gros effort... Et si j'avais le vertige, et si je tombais ? »

- « Je suis là si tu tombes, je peux te retenir. Je peux aussi t'aider à monter sur la chaise. Mais, ce que je ne peux pas faire c'est monter à ta place. Veux-tu essayer de monter sur la chaise ? ».

- « J'veux bien essayer ». Son regard s'est adouci. S'agissait-il d'espoir ?

Elle s'est levée cérémonieusement et a entrepris l'escalade, j'étais content. Debout sur la chaise, elle a lentement levé le bras. Il était trop court. Avec beaucoup de volonté, elle s'est hissée sur la pointe des pieds. Encore trop court ! Elle a gagné quelques centimètres en se plaquant, collée à la grande armoire, tendant tous ses muscles dans un effort suprême.

Encore trop court !

Elle n'a rien dit, s'est subitement rapetissé. Elle s'est assise sur la chaise. En me vouvoyant, elle a dit :

- « Vous voyez, je n'y arrive pas ! Votre chaise est beaucoup trop basse ! ». J'ai fait un geste immédiatement interrompu.

- « Oh, je sais bien, vous allez mettre le petit tabouret sur la chaise, ça suffirait,

Mais je ne veux pas. Pas maintenant, lorsque j'aurais un petit tabouret à Moi ». Et elle est partie en courant.

Cherifa.

Une athlète. Pour pouvoir sortir du C.O.T., ses deux « convoyeurs » venus de l'extérieur, ont dû passer par une porte dérobée ; Cherifa leur ayant interdit le passage par la porte principale !

Hurllements et injures puis larmes après la découverte de ces compères dans le C.O.T. Sans rien dire, nous avons laissé passer l'orage.

Dix sept ans de vie dont trois ans de fugues et huit mois sous les ponts de Paris en mauvaise compagnie. Drogue et prostitution. Sur un ton plein de provocation elle me dit, dès son arrivée :

- « dans ma situation m'sieur, que pensez vous que je vais faire ! enjambrer le mur ! »

À peine arrivée au centre, elle pense à fuguer.

- « Tu fugueras si tu veux, mais cela ne changera rien. De toute façon, tu dois savoir que je ne vais pas te courir après. Je ne suis pas un policier. ».

(Comme c'est facile de lui dire ce que je ne suis pas mais comme c'est difficile de lui faire comprendre ce que je suis.).

- « Mais j'parle pas du mur de votre tôle ! j'parle du mur de Sartre.»

- «!!!»

- «Vous l'avez lu?»

- « Naturellement, qu'est ce que tu sais du mur de Sartre ? »

Cherifa avait bien lu cet ouvrage, la précision de sa réponse me l'a prouvé. Elle avait lu aussi Simone de Beauvoir, Camus et Cocteau ! Son visage s'illuminait en me racontant « les parents terribles » et « l'étranger ». Je n'ai donc pas pu faire autrement que de la nommer « bibliothécaire en chef ».

Paulette.

Grande blonde de 17 ans, Pupille de l'état, litanie de placements successifs, fugues. Une dizaine « d'entretiens » silencieux, puis, un jour :

- « j'voudrais bien vous dire quelque chose mais je n'ose pas. »

-

- « si je vous le disais, vous penseriez du mal de moi ».

-

- « Je sais bien que c'est impossible, mais il faut que je vous le dise, c'est plus fort que moi. »

Paulette sanglote.

- « Je vais avoir un enfant. »

- « Tu crois que tu es enceinte ? »
 - « oui, depuis que c'est arrivé, j'ai plus mes règles. »
 - « qu'est ce qui est arrivé ? »
 - « ben m'sieur, j'aimais bien un garçon, j'avais envie de coucher avec lui, mais il n'a pas voulu..... »
- Voici un désir avoué !

Agnès.

Agnès, 16 ans, est seule dans la vie mais au C.O.T. elle reste toujours avec Bernadette, 16 ans aussi. Elles s'habillent de la même façon. Pour Agnès, Bernadette représente à la fois la camarade, la grande sœur et la mère. Agnès obéit fidèlement à tout ce que lui demande Bernadette. Un jour, Bernadette se promène avec Sonia. Agnès pleure à chaudes larmes ce nouvel abandon.

- « tu es malheureuse Agnès. » me risquai-je.
-
- Bernadette te lâche. »
-
- Mais dis moi, tu n'es pas un objet que l'on peut prendre ou laisser. Tu n'es pas l'objet de Bernadette ! Tu t'appelle Agnès avec un A majuscule.

Agnès devient toute rouge et me rétorque :

- « M'sieur, j'voudrais un enfant de vous. » !!!

Fabienne.

Le lendemain de son arrivée, Fabienne casse tout dans son dortoir, l'éducatrice n'en n'est pas maître et m'appelle à la rescousse. Toute excitée, Fabienne m'accueille à sa façon :

- « Tout dirlo que t'es, ch'te fous ma serviette hygiénique à la gueule. »

Les filles du C.O.T. savent qu'elles peuvent me dire beaucoup de choses au cours d'un entretien individuel, mais en situation de groupe, j'exige le respect. En s'exprimant ainsi devant ses compagnes et l'éducatrice, cette jeune fille essayait de prendre mon autorité d'emblée, dès son

arrivée. Ceci afin d'exister comme leader du groupe. Fabienne reçoit donc un aller-retour (cela ne m'arrive que très rarement) dont elle a dû se souvenir longtemps. Le lendemain, Fabienne frappe à la porte de mon bureau :

- « Si vous saviez comme vous m'avez fait du bien, merci m'sieur, ah, si j'avais un père comme vous, j'en serais pas arrivée là ! »

Mireille.

Mireille a 9 ans, sa mère l'a abandonnée 10 jours après sa naissance. Son père l'a recueillie. Il s'est remarié et a eu d'autres nombreux enfants. Mireille était la boniche dans ce nouveau « foyer » familial. Elle subissait quotidiennement des vexations et des coups. Non, non, ce n'est pas l'histoire de Cendrillon mais bien l'histoire de Mireille !

Son père meurt. On retrouve sa mère qui vit en concubinage avec un père de cinq garçons. On lui confie la fillette qui devient vite une jeune fille. Mireille ressemble beaucoup à sa mère, en plus jeune...Alors.... ! Alors, deux fois par semaine, Mireille devait se laisser « caresser les seins », comme elle dit, par son beau-père. Mireille se fera cogner le lendemain par sa mère jalouse.

- « Vous comprenez m'sieur, ch'croyais que c'était normal ce qu'il faisait le beau-père. Quand j'ai su que c'était un salaud, j'me suis barrée....j'ai eu très vite faim alors j'ai été sur le trottoir, alors, voilà M'sieur, c'est tout. »

Marie-Thérèse.

Marie-Thérèse a 15 ans et déjà 6 mois de prostitution. Toute seule dans la vie, elle est élevée par sa grand-mère acariâtre. Cette jeune fille s'est fait tatouer un cœur sur l'avant-bras gauche. Pendant son séjour au C.O.T. Marie-Thérèse fugue plusieurs fois et agresse le personnel. Nous n'avons pas relevé ses nombreuses fugues. Nous avons attendu, simplement motivés par l'idée que le temps la ferait grandir un peu.

Attendre, même activement, c'est long.

Un matin elle est venue me demander si on pouvait effacer son tatouage. Cela fut fait.

Cette jeune fille ne sort jamais seule du centre, elle est toujours accrochée au bras de l'éducatrice. Ce qui veut dire que le plus dur reste à faire : la sécuriser. En effaçant le cœur tatoué sur son bras gauche, il faut espérer que nous ne lui avons pas effacé le cœur qui bat au milieu de sa poitrine.

Marie-Thérèse et Fatima.

Jeannette et Florine ont fugué. Elles sont beaucoup trop jeunes pour les laisser ainsi dans la nature en attendant qu'elles rentrent de leur propre initiative. C'est la raison pour laquelle je décide de tenter de les retrouver. Marie-Thérèse et Fatima me proposent de m'accompagner. Après tout, pourquoi pas.

Nous nous dirigeons tous vers le fort de Saint Michel qui depuis des années est le haut-lieu des rendez-vous « galants » de nos pensionnaires. Cet endroit offre un toit pour éviter les intempéries et surtout, parce qu'il est très loin de toute route : la police n'y vient que rarement, freinée par le trop long chemin à faire à pied pour s'y rendre.

C'est vrai que c'est loin et le terrain est très glissant. Je demande aux filles de me donner le bras pour ne pas tomber.

C'est elles qui me soutiennent ! Juste retour des choses, très apprécié de part et d'autre.

Marie-Rose.

Un monsieur très digne visite le centre Anne Frank, je l'accompagne.

Une très ravissante jeune fille vient vers nous. C'est Marie-Rose, 16 ans, trois mois de « trottoir », un corps de mannequin, très fine, mini- mini- jupe et décolleté aguicheur. Marie-Rose ne résiste pas à la tentation de provoquer ce « monsieur très digne ».

- « Vous me trouvez mignonne ? ».

-

- « Vous avez envie d'baiser ? »

Tête cramoisie du monsieur très digne ! J'ai eu peur de l'infarctus, j'ai eu envie (réfrénée) de lui desserrer sa cravate !

- Allons mademoiselle, je vous en prie, pour qui me prenez-vous, je ne suis pas celui que vous croyez ! ».

Marie-Rose s'esclaffe et heureusement s'en va, fière et contente de son aparté, en tortillant des fesses. Je me suis souvenu, après cet « incident » qui ne manquait pas d'humour, que cette jeune fille m'avait dit, toujours avec le même ton provocateur, dix minutes après son arrivée au C.O.T. :

- « Tu me trouves mignonne, toi, monsieur le directeur ? »
- « Oui »
- « T'as envie de coucher avec moi » (pas de point d'interrogation car le ton qu'elle employait était plus une exclamation qu'une question.)
- Non, mais si j'en avais envie, je ne le ferais pas ».
- « Ah, pourquoi »
- « Parce que, pour moi, tu n'es pas un objet mais une personne »
- «.....»
- « Tu comprends ce que je veux dire ? »

Pas de réponse, silence de réflexion.

Jeannine.

Fillette de 11 ans, père alcoolique, mère débile. Jeannine vit dans l'ailleurs où elle se fuit et fuit les autres.

Séjour à l'hôpital pour fièvre inexplicquée. Le personnel de l'hôpital la prend sous sa protection. « Elle est fragile ». Un soir, à son retour au C.O.T. elle me dit, avec une grande sincérité dans le regard :

« M'sieur, vous savez quoi, l'hiver, j'voudrais être à l'hôpital et l'été j'voudrais revenir ici. »

Un peu de conjugaison.

Apprendre aux jeunes filles, pensionnaires au C.O.T Anne Frank, à conjuguer le verbe être puisqu'elles n'ont entendu conjuguer que le verbe avoir ; leur entourage familial ignore le sens et le ressenti du verbe être.

Avoir ne permet-il pas de ne pas être.

Le soi-disant « adapté social » conjugue le verbe avoir par la forme affirmative. Les jeunes filles du C.O.T. ont appris cette règle tout en ayant le sentiment profond de ne rien posséder. Elles conjuguent « avoir » à la forme négative à tous les temps car elles remplacent « je suis » par « je n'ai pas, je n'aurai pas, je n'avais pas, même si je m'efforce. ».

Apprendre à ces jeunes fille « je suis », implique de leur apprendre « je ». Pour cela, il faut d'abord leur apprendre « il ou elle est » qui permet de concevoir l'existence d'autrui. Puis l'étape suivante sera de rassembler les « il ou elle » dans un « nous » qui comprend aussi le « je ».

Nous sommes donc je suis.

Le temps présent du verbe Etre est le plus difficile à investir. Ensuite, il sera bon de passer directement au futur non conditionnel : « je serai », en laissant de côté l'imparfait de « j'étais ». Pour se faire, il faudra souvent affirmer « tu es » et « il y a toi ».

« Il y a toi ici et maintenant. » C'est-à-dire : « tu es, ici et maintenant. » C'est cela notre travail d'éducateur : conjuguer le verbe être.

Quelques conseils à l'éducateur. 1973

Ne viens jamais éduquer ni rééduquer et surtout pas réadapter. Viens simplement vivre avec les jeunes filles du C.O.T. la vie de tous les jours : viens les accompagner.

Elles n'ont que faire de ton jugement même le plus bienveillant. Elles n'ont que faire de tes commentaires, de tes conseils. Accepte qu'elles souffrent parce que, lorsqu'elles souffrent, elles existent.

Ne leur parle pas de maturité car, sauf exception, elles sont dix fois plus mûres que tu ne peux l'être toi-même.

Ne t'indigne pas trop de leur statut de pensionnaire d'un internat archaïque, la liberté n'est pas une question de barreaux.

Ni elles ni toi ne pourront supprimer leur désir.

Ne mise pas sur leur sentimentalité et méfie-toi de la tienne comme de la peste.

En vérité, elles t'aiment et elles t'admirent pour ta patience et ton dévouement. Les pures ne l'avoueront jamais. Si elles sentent que tu cherches à te faire aimer, tu paieras cher un amour qu'elles mettront sauvagement à l'épreuve.

Tu ne seras jamais de taille à partager leur peine.

Si tu les hais, tu les gratifies.

Elles fuguent aussi pour la joie de te faire courir.

Seul ton accompagnement absolu et gratuit a quelques chances de la marquer profondément. Donc ne leur envoie jamais la facture.

Avoue que chaque fois que « tu passes l'éponge », c'est, au fond, que tu les approuves.

Elles ne te veulent ni mal ni bien, sois donc le plus discret possible.

Ne prends pas à la lettre leur réplique, entre ce qu'elles disent et ce qu'elles pensent, il y a toute la différence de l'indifférence à la panique.

Elles cachent leurs amitiés plus soigneusement que leur haine.

Méfie-toi de leur bienveillance et de leur loyauté.

Elles sont exclusivement propriétaires de leur Moi, ne te fais pas voleur.

Si le climat de ton groupe est tel qu'il n'est pas besoin d'y feindre, elles existeront.

Et pourquoi ne fugueraient-elles pas simplement pour nous faire comprendre qu'elles n'ont que faire de notre bonté ?

Ces jeunes filles sont des pures et c'est le plus purement du monde qu'elles ont volé, qu'elles se sont prostituées, qu'elles se sont « débauchées ».

Il ne leur reste que leur fierté, leur mépris, leur orgueil, ne les leur retire pas.

Leur affectivité se dessèche, arrose-la de temps en temps, mais prend garde de ne pas la noyer.

Elles ne savent que crier des grossièretés, bravo, elles s'expriment !

Ne leur demande rien, surtout pas de vouloir. A la rigueur, tu peux essayer de les entraîner à vouloir ne pas vouloir.

Seul leur orgueil les sauvera et peut-être les sauvera.

Elles ne veulent ni te refuser, ni se soumettre, d'où, peut-être, leur hypocrisie.

Elles doutent de tout et elles croient à tout en même temps.

Elles ne te doivent rien.

Tu leur demandes de « remonter la pente », elles veulent bien appuyer sur l'accélérateur mais le poids de leur passé appuie en même temps sur le frein. Alors, le moteur s'use prématurément.

Qu'elles ne perçoivent jamais ta déception, elles fuient tous ceux qu'elles croient avoir déçus.

Elles se font du mauvais sang, laisse faire, tu ne peux pas les en empêcher même avec les compensations les plus mirifiques.

Elles ne se laisseront pas « enguimauver » par ta guimauve.

Elles apprendront toute seule que la liberté n'est pas affaire de vagabondage, ne commente jamais leur fugue.

Il n'y a peut-être qu'une chose qui la dépasse, la bassesse.

Laisse-leur le temps de décider.

La fuite, c'est leur salut, elles se sauvent de partout et de tout.

Tes arguments sont plus sages et plus logiques que les leurs ; elles le savent bien. Dis-toi toujours que c'est justement parce que ce sont tes arguments, et non les leurs, qu'elles ne peuvent y adhérer. Elles ne croient qu'à ce qu'elles découvriront par elles-mêmes. Alors, ne perds pas ton temps dans des dialogues de sourds.

Ne sollicite jamais d'elles aucune promesse. Elles promettent tout ce que tu voudras, même ce qui est diamétralement opposé à leurs résolutions.

Tu penses que tout va bien, alors deux solutions s'ouvrent à toi :

- Ou bien tu te laisses prendre à leur cinéma.
- Ou bien tu as réussi à les installer en état d'hibernation.

Dans les deux cas, tu n'as pas à être fier.

Plus tu les frustreras, plus elles seront exigeantes, plus elles se sentiront brimées, plus elles seront impitoyables.

Elles réclament et elles critiquent, tant mieux !

Crois en la force de ton sourire.



PIERRE BOYER ET ODETTE BOYER, SON ÉPOUSE, AU C.O.T ANNE FRANK EN 1970. MADAME BOYER REPRIT LA DIRECTION DU CENTRE APRÈS LE DÉCÈS DE SON MARI, EN JUILLET 1973 JUSQU'EN JUILLET 1984.

ANNEXES

Témoignage de Babeth Henriot-Muvira - Stagiaire puis éducatrice à Anne Frank (1969-1972)

La première chose qui me vient à propos de Monsieur Boyer, c'est sa relation non culpabilisante. Il disait les choses sans agresser ce qui nous permettait de réfléchir et de « mentaliser ».

Nous suivions ses cours de psycho-pédagogie. La plupart des étudiants de la promotion n'assistait pas à ses cours, préférant les cours magistraux. Nous étions une vingtaine sur 120 étudiants. Pendant ces cours, nous nous régaliions car il parlait de son vécu et de ses réflexions.

À notre arrivée à Anne Frank, nous étions dans un questionnement important devant la grande souffrance des filles pensionnaires. Il nous apportait des réponses. Par exemple, il nous parlait de « l'entonnoir » : « Si vous versez de l'eau dans un entonnoir retourné, l'eau ne coulera pas dedans. Il en est de même pour les exigences mises en place avec les filles du C.O.T : Au départ, ces filles sont tellement en souffrance qu'il est impossible de poser des règles très strictes. C'est petit à petit, lorsque la relation s'établit, que l'on peut poser des limites.

Chose rare à l'époque, les psychologues et psychiatres, d'écoles différentes étaient au nombre de trois, selon mon souvenir, pour chacune des écoles. À cela s'ajoutait un couple de psychanalystes qui intervenait une fois par mois, le soir après le coucher des pensionnaires à 22h30.

Dans les sept établissements que j'ai fréquentés en tant qu'éducatrice, je n'ai jamais rencontré un tel intérêt porté au monde psy.

Monsieur Boyer nous avait demandé de travailler le jour des résultats de notre diplôme. À 22h30, il est passé auprès de chacun de nous « ce soir, vous viendrez boire du champagne à la maison. Nous avons tous réussi les examens. Il nous a dit : « Vous avez votre permis de conduire mais vous ne savez pas encore conduire. Alors, vous allez vous former au Forep à Dijon avec Louis Schorderet. C'est ainsi que tous, à tour de rôle, nous sommes allés en dynamique de groupe, développement personnel, conduite de réunion, gestion des conflits, etc.

En fait, cette institution nous a nourris. Personnellement, ces acquis m'ont servi toute ma vie professionnelle.

Monsieur Boyer savait combien ce travail auprès des filles de Anne Frank était difficile. À l'arrivée dans l'institution, il nous a précisé que les mots injurieux que nous adressaient les filles ne nous étaient pas destinés. Heureusement car dès les premiers jours nous aurions plié bagage ! Il avait mis en place une fête, le soir de la fête de la saint Narcisse afin de nous rassembler tous autour d'un verre pour décompresser. Le soir, après le coucher des pensionnaires, nous allions réaliser des décors pour cette fête ; ambiance festive assurée lors de ces soirées où nous était servi un cinquième repas.

Je me souviens aussi que tous les cadres travaillant à Anne Frank se trouvaient dans le même bureau (directeur, directeur adjoint et chef de service). La parole pouvait ainsi circuler et c'est vrai que l'on pouvait exprimer sans gêne ses difficultés, sans être jugé(e). Chose très rare dans les institutions à cette époque.

Auparavant, après avoir effectué un très mauvais stage de trois mois, la formatrice de l'école m'a déclaré : « Vous allez vous rendre à Anne Frank, si ça va dans cet établissement, vous pourrez travailler partout ! » Pas rassurée du tout par ces paroles, je vais trouver monsieur Boyer à la fin des cours et je lui rapporte les paroles de la formatrice.

Il me prend par l'épaule et déclare : « En fait, vous avez peur d'avoir peur ! » Immédiatement, ma crainte avait disparu. Il savait donner confiance et rassurer.

Nous nous rendons au mariage d'un couple de ma promotion. Monsieur Boyer était invité car le marié avait travaillé à Oxelaere. A la fin de la messe, autour d'un verre, il prononce quelques mots : « A partir d'aujourd'hui en vous épousant, vous acceptez d'entrer en conflit avec l'autre ». Personne n'avait pensé à cela ! Il avait tellement raison.

En réunion d'équipe, il me précise : « Babeth, lorsqu'on traverse une rue avec des enfants, on ne court pas car, si vous tombez, ça peut avoir des incidences graves. » Jamais d'agressivité mais ce qui était dit était dit. Il est bon de préciser qu'au début de mon arrivée dans le groupe de petites filles, les sorties étaient «folkloriques» Elles profitaient de ces sorties pour s'envoler et les éducateurs (trices) restaient babas ! Heureusement, les formations aidant tout au long de cet accompagnement, nous réussissions, petit à petit, à sortir en groupe plus calmement.

La passerelle était un groupe qui avait tout sons sens tant que Monsieur Boyer et monsieur Chassagny intervenaient dans cette unité.

Par la suite, j'ai travaillé en foyer de filles à Caen avec des adolescentes très difficiles. Un jour, je me rends chez la juge pour enfants au Havre avec une fille adolescente très violente qui avait été maltraitée dans son enfance. La juge me déclare : « il serait bien que nous ayons des centres fermés avec un travail thérapeutique important qui permette à ces jeunes de se reconstruire. Certains sont tellement cassés ».

Je lui réponds que cette structure avait existé à Anne Frank à Saint-Omer. Un juge (je crois) en avait demandé la fermeture.

Monsieur Boyer avait vingt ans d'avance dans la pédagogie et le soin. Son arme, c'était la parole qui évitait les passages à l'acte des pensionnaires mais aussi qui évitait les gestes violents de la part des éducateurs. Dans la plupart des institutions, la violence de la part des adultes était dite réparatrice.

Les années passées à Anne Frank ont vraiment été déterminantes dans toute ma vie professionnelle.

Monsieur Boyer nous demandait de nous former personnellement pour mieux comprendre ce que l'on mettait de nous dans la relation avec les jeunes placés.

Babeth.

Témoignage de Marie Dobel Le Berre - Éducatrice à Anne Frank de 1968 à 1973

J'ai d'abord connu Pierre Boyer comme professeur à l'école d'éducateurs de Lille, puis lors de mon stage de 2^{ème} année dans un établissement de St Omer recevant des adolescentes en grande difficulté sociale et familiale. Mon stage se déroule au cours de l'été 1968 .

En juillet, août cet établissement s'appelle « Le Bon Pasteur ». En septembre ce sera le C.O.T. Anne Franck avec l'arrivée d'un nouveau directeur Pierre Boyer, et de son épouse. Cette période de transition est à la fois formidable à vivre et pleine de complexité !

Le passage entre une direction assurée par les religieuses où prime l'interdit, l'enfermement , où la personnalité des jeunes filles résidentes est niée dans un système répression/sanction, et l'arrivée d'un directeur laïc à la pratique d'une écoute pleine d'empathie soulève un énorme espoir.

Au delà du maintien du groupe d'internat à caractère traditionnel, Pierre Boyer inaugure deux lieux de vie inédits :

- a) la Passerelle : destinée à l'accueil de nouvelles pensionnaires venant le plus souvent de la rue et des pratiques toxicomanes
- b) le Foyer de semi-liberté : accueillant des jeunes filles issues du Bon Pasteur et pour lesquelles une scolarité ou une orientation vers le monde du travail constitue désormais un projet de vie individualisé.

C'est dans cette structure que j'effectuerai le second stage de ma dernière année de formation avant d'y revenir comme salariée, une fois diplômée en 1969.

Pour la jeune professionnelle que je suis alors , travailler au C.O.T. Anne Frank est tout à fait enthousiasmant !

Participer à la mise en œuvre de ce projet donnera, pour toujours du sens à mon métier. Au vu des personnalités accueillies (et de leur passé) le défi « d'ouvrir les portes » est bien réel !

Je me suis sentie à la fois très libre dans mon intervention et toujours soutenue par la bienveillance de Pierre Boyer, accompagnée sur le plan technique dans l'analyse des situations et la capacité d'écoute.

La grande disponibilité de Pierre Boyer et son équipe (je pense à C. Chassagny) en même temps que l'exigence sur la qualité du travail fourni ont été très formateurs et m'ont permis de progresser dans ce travail délicat de relation à l'autre.

Marie Dobel Le Berre

Août 2021