

Ecole Nationale de la santé Publique

**RECONSIDERER
LE PROJET DE PROGRES
D'UNE MECS
POUR DEVELOPPER
DES OUTILS DE VIGILANCE**

***ANALYSE DES TRAJECTOIRES DES JEUNES DANS
L'INSTITUTION***

CAFDES 2000

LISTE DES ABREVIATIONS UTILISEES

A.E.M.O	:	Action éducative en milieu ouvert
A.S.E	:	Aide sociale à l'enfance
R.I.V.HA.J	:	Réseau intercommunal du bassin viennois pour l'habitat des jeunes
C.A.F.D.E.S	:	Certificat d'aptitude aux fonctions de direction
C.A.P.S.A.I.S	:	Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires
C.C.P.E	:	Commission de circonscription préélémentaire et élémentaire
C.D.E.S	:	Commission Départementale de l'enseignement spécialisé
D.D.P.J.J	:	Direction départementale de la protection judiciaire de la jeunesse
Di.S.S	:	Direction sanitaire et sociale
D.P.S	:	Direction de la protection sociale
D.R.P.J.J	:	Direction régionale de la protection judiciaire de la jeunesse
E.T.P	:	Equivalent temps plein
G.R.I.E.P.S	:	Groupe de recherche et d'intervention pour l'éducation permanente des professionnels de la santé
I.M.P	:	Institut médico-pédagogique
I.M.Pro	:	Institut médico-professionnel
I.R	:	Institut de rééducation
I.S	:	Institut spécialisé
M.E.C.S	:	Maison d'enfants à caractère social
Q.I	:	Quotient intellectuel
R.M.I	:	Revenu minimum d'insertion
R.T.T	:	Réduction du temps de travail

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u> : LA MECS “LES GUILLEMOTTES” AU SEUIL DU CHANGEMENT	p. 4
<u>PREMIERE PARTIE</u> : QUAND L’INSTITUTION DEVELOPPE SON PROJET DE PROGRES	p. 8
1- DES EFFETS DU PASSE SUR LA STRUCTURE DE LA MAISON D’ENFANTS	
1.1 - La transformation des groupes éducatifs : une adaptation progressive à l’accueil des fratries	
1..2 - La scolarité interne entre autarcie et singularité	p. 12
2- UN ETABLISSEMENT OU LES ENFANTS PEUVENT RESTER LONGTEMPS	p. 14
2.1 - Des séjours au long cours	
2.2 - De l’importance effective des jeunes qui sortent majeurs	p. 15
3 - LA MISE EN PROJET ENTRE L’INTERET DU PERSONNEL ET CELUI DES JEUNES	p. 17
3.1 - Quand le poids de l’histoire prend le pas sur la mission	
3.2 - Le temps du projet considéré comme un tournant institutionnel : les enjeux implicites	p. 19
3..3 - La résistance aux changements : rassurer les salariés en se recentrant sur les jeunes	p. 21
3.3.1 - <i>A propos de ce qui motive le personnel</i>	
3.3.2 - <i>L’ancienneté du personnel : des mondes qui s’affrontent</i>	p. 22
4 - LE PROJET DE PROGRES COMME REPONSE AUX NOUVEAUX BESOINS DES JEUNES	p. 23
4.1 - Une travail de réflexion entre mobilisation et essoufflement	
4.2 - Les “grands chantiers” envisagés par le projet de progrès	p. 25
4.2.1 - <i>Introduire des maîtresses de maison sur les groupes éducatifs</i>	
4.2.2 - <i>La création d’un quatrième groupe pour mieux préparer à l’indépendance</i>	p. 27
4.2.3 - <i>L’extension de la scolarité interne pour répondre à une demande croissante</i>	p. 30
<u>DEUXIEME PARTIE</u> : LA TRAJECTOIRE DE VIE DES ENFANTS DANS L’INSTITUTION	p. 33
1- QUAND DES ENFANTS GRANDISSENT EN INSTITUTION	
1.1 - La nécessaire adaptation de l’institution aux besoins des jeunes	
1.2 - Essai de représentation des trajectoires de vie de l’enfant	p. 34
1.3 - Des moments-clé vécus en institution	p. 37
2 - DES “PASSAGES” QUI INTERROGENT L’EDUCATION	p. 38
2.1 - Le temps du placement : une trajectoire entre rituel et séparation	
2.2 - Rites de passage, école, adolescence et projet individualisé	p. 40

2.2 .1 - <i>L'accès à la culture et à l'école : une garantie d'agrégation à la société</i>	
2.2.2 - <i>Adolescence et projet personnalisé</i>	p. 42
2.2.3 - <i>La confusion des âges : une perte de repères</i>	p. 44
3 - DUREE DU PLACEMENT ET PLACE SYMBOLIQUE DE L'INSTITUTION	p. 45
3.1 - Pourquoi certains placements durent si longtemps	
3.1.1 - <i>Relation entre la durée du placement et l'effondrement de la figure paternelle</i>	
3.1.2 - <i>Rapport entre la durée du placement et la déficience mentale des parents</i>	p. 47
3.2 - L'institution est-elle constitutive d'un espace/temps transitionnel ?	p. 48
<u>TROISIEME PARTIE</u> : DEVELOPPER DES OUTILS DE VIGILANCE POUR QUE LA CONCRETISATION DU PROJET SOIT PROGRES	p. 54
1 - UN CONTEXTE FAVORABLE AU CHANGEMENT	
1.1 - Vienne , un carrefour régional	
1.2 - La position des partenaires vis à vis du projet de progrès	p. 56
2 - REGARD CRITIQUE SUR LE PROJET DE PROGRES : LES POINTS DE VIGILANCE	p. 59
2.1 - Les risques de stigmatisation inhérents au projet d'extension de la scolarité interne	
2.2 - La quête du sens à donner aux passages des jeunes d'un groupe à l'autre	p. 62
2.3 - Une maîtresse de maison n'est pas une mère	p. 64
2.4 - Vers une institution du troisième type	p. 66
3 - RELANCER LE PROJET PAR LA VIGILANCE POUR MAINTENIR OUVERTES DES ZONES D'INCERTITUDE	p. 67
3.1 - La fonction de la démarche projet dans l'établissement	
3.2 - La mise en place d'instances de vigilance	p. 69
3.2.1 - <i>Relancer le Comité de pilotage et fonder le Conseil d'établissement</i>	
3.2.2 - <i>Une garantie : la Commission d'admission dans l'école interne</i>	
3.3 - La vigilance au regard des contraintes humaines et financières	p. 71
3.3.1 - <i>Des moyens humains à adapter, une dynamique à insuffler</i>	
3.3.2 - <i>Les moyens financiers : une autre épreuve de réalité</i>	p. 72
3.4 - L'adaptation à un environnement changeant nécessite une surveillance active	p. 74
<u>CONCLUSION</u> : CONDUIRE LE PROJET EN DEHORS DES CERTITUDES ABSOLUES	p. 77

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

"Quand on voyage vers un objectif, a repris Pétrus, il est important de prêter attention au chemin. C'est toujours le chemin qui nous enseigne la meilleure façon d'y parvenir, et il nous enrichit à mesure que nous le parcourons (...) C'est ainsi quand on a un objectif dans la vie. Il peut devenir meilleur ou pire, cela dépend du chemin que nous choisissons pour l'atteindre et de la manière dont nous le parcourons."

Paulo COELHO

"Le Pèlerin de Compostelle"

INTRODUCTION

LA MAISON D'ENFANTS LES GUILLEMOTTES AU SEUIL DU CHANGEMENT

Le mardi 09 juin 1998 s'est tenue une Assemblée Générale du personnel de la maison d'enfants à caractère social "Les Guillemottes"¹. Cet événement qui pourtant avait lieu habituellement quatre à cinq fois par an, était pour tous teinté d'une importante particulière : ce jour devait marquer officiellement la fin d'un long travail d'élaboration collective du nouveau projet d'établissement. Il signifiait également à tous que nous allions désormais entrer dans une phase de concrétisation des actions proposées.

Trois années auparavant, nous étions également tous réunis pour une toute autre célébration : Soeur Denise, "l'aide dépendante" prenait sa retraite, et nous fêtions comme il se doit le départ de la dernière religieuse encore en activité dans l'établissement. L'ambiance était joyeuse et, la convivialité autour d'un excellent repas aidant, les langues allaient bon train. Une éducatrice me posa alors cette question : *"Alors, c'est vrai que Soeur Denise ne sera pas remplacée et vous (la direction) voulez mettre des maîtresses de maison sur les groupes ?"*. Elle semblait attendre avec une grande curiosité ma réponse et dut être fort déçue devant mon air ébahi et ma réponse étonnée. De fait, des "on dit" avaient circulé depuis quelques jours dans ce sens au sein de l'établissement et je venais de les rencontrer pour la première fois.

Cette rumeur, lancée, comme je l'apprit plus tard, par la toute nouvelle retraitée, eu la fâcheuse conséquence de générer dans le personnel une agitation faite de fortes inquiétudes pour certains et de grandes espérances pour d'autres. Mais elle a surtout été à l'origine d'une prise de conscience que même une institution affichant 150 ans d'histoire pouvait et devait encore évoluer. Cet incident somme toute banal, a constitué le point de départ d'une réflexion, d'une "mise en projet" de deux années.

Nous avons alors déterminé des orientations importantes pour l'établissement ; orientations qui engagent son devenir et qui ne peuvent qu'avoir une influence sur la prise en charge des jeunes que nous accueillons.

¹ La MECS (maison d'enfants à caractère social) "Les Guillemottes" est habilitée par la Justice au titre des articles 375 et suivant du code Civil relatifs à la protection de l'enfance en danger moral ou matériel. Elle est également habilitée à recevoir des bénéficiaires de l'Aide Sociale à l'Enfance.

En mai 1997, alors que je venais de débiter la formation préparatoire au CAFDES, le Président du Conseil d'Administration a déposé auprès des organismes de contrôle, dans le cadre du renouvellement de l'habilitation de la maison d'enfants, un document exposant les résultats de cette réflexion ainsi que les propositions d'aménagement de notre structure réunies sous le terme générique de "projet de progrès".

Le terme "projet de progrès" est apparu au fil de la réflexion pour qualifier l'ensemble des trois axes de développement principalement mis en perspective dans le nouveau projet d'établissement. Il dénotait une volonté d'amélioration de la qualité de l'offre de prise en charge des jeunes qui nous sont confiés. Ces propositions étaient les suivantes :

- ↳ La création d'une seconde classe interne
- ↳ La création d'un groupe de grands adolescents "hors les murs"
- ↳ L'introduction de maîtresses de maison sur les groupes éducatifs

L'objectif était de conduire ce nouveau projet sur les cinq années nous séparant de l'échéance du prochain renouvellement de l'habilitation. Ce programme en est aujourd'hui au début de sa concrétisation, la phase d'élaboration ayant été officiellement close en ce fameux mardi de juin 1998.

J'ai participé aux travaux de réflexion concernant ce projet alors que j'étais encore le "second" de l'établissement. Aujourd'hui, ma position et mon point de vue sont différents puisque j'ai, depuis lors pris la direction de la maison. Je me retrouve donc actuellement dans cette situation bien particulière qui consiste à mener d'une place des actions à l'élaboration desquelles j'ai participé à partir d'une autre fonction. Cette période de mutation m'a amené à me poser des questions nouvelles, m'incitant par là même à reconsidérer le projet de progrès de la maison d'enfants. Je suis en effet conscient que l'institution dont je suis le nouveau directeur se situe dans une période charnière de sa déjà longue histoire. Les doutes dont j'ai été saisi à ce moment là quant au bien fondé du nouveau projet et à son qualificatif de "progrès", étaient, je pense, l'expression d'une remise en question inhérente à tout changement. Je pourrai les résumer comme suit :

Quels sont les éléments du passé sur lesquels il serait intéressant et nécessaire de s'appuyer ?

Quels sont ceux qu'il conviendrait d'écarter ou d'aménager afin d'éviter "l'empoussièrement" des pratiques ?

Comment donc négocier au mieux le passage entre ce qui a été et ce qui est projeté, sans perdre de vue notre mission ?

L'incontournable allégeance à des idées que j'ai moi même défendues, ainsi que le respect

légitime des traditions institutionnelles ne devaient pour autant pas me faire oublier ce qui demeure l'essentiel, à savoir l'intérêt des jeunes dont nous avons la charge.

Je me suis alors demandé si nous n'étions pas en train de faire fausse route en menant ces actions, si nous avons suffisamment élaboré notre argumentaire pour justifier les options prises et sur quelles valeurs, quelles certitudes et quelles analyses reposaient ces dernières.

Dans cette interrogation du bien fondé de ce qui était nouvellement proposé, je me suis confronté à deux thèmes principaux :

Tout d'abord celui de la tension existante dans la vie de l'institution et des liens de celle-ci avec son histoire. Ensuite, les questions posées à propos du vécu des jeunes durant leur placement m'ont amené à m'interroger sur la durée des placements et les corrélations qui pouvaient être faites avec l'image et le fonctionnement de la maison.

Je me suis ensuite aperçu que ces thèmes étaient étroitement liés entre eux dans mon questionnement et qu'ils pouvaient m'aider à mieux saisir et les enjeux à l'oeuvre dans les projets en cours d'accomplissement et le pourquoi de leur caractère parfois contradictoire .

J'ai alors compris la nécessité pour moi de rendre visibles les points qui m'étaient apparus comme devant faire l'objet d'une attention particulière lors de la phase de concrétisation des nouveaux axes désormais inclus dans le projet institutionnel ; mon objectif étant de développer des outils de vigilance ², des outils d'alerte afin que la volonté affichée de progrès, avec ce qu'elle implique comme mouvements et dynamisme, amène réellement à une plus-value dans la prise en charge éducative des jeunes.

Le travail de réflexion que je vais présenter dans les pages qui suivent n'a pas un caractère linéaire puisque j'y questionne les différentes dimensions du projet de progrès : le pourquoi de sa genèse, les enjeux institutionnels qui le sous-tendent , ses différents contenus et leur sens au regard de la prise en charge des jeunes, les conditions de sa concrétisation etc.... Mon écrit constitue une invite faite au lecteur à m'accompagner dans mon exploration des différents points d'investigation que j'ai rencontrés à ce jour : il est l'expression d'un travail personnel d'élaboration critique du projet, d'un processus de formalisation de cette réflexion et qui est encore à l'oeuvre à ce jour. Cette "pérégrination" ³ comportera trois étapes :

La première sera essentiellement d'ordre narrative puisque je m'attacherai à y exposer la démarche de développement du projet de progrès. Je commencerai mon propos en présentant la maison d'enfants des "Guillemottes" à travers l'histoire de ses groupes éducatifs et de sa scolarité

² Terme utilisé dans ce mémoire au sens figuré : *surveillance active, surveillance sans défaillance*.

³ **Pérégrination** ou voyage au loin : mot souvent utilisé pour qualifier le temps du pèlerinage. Les pèlerins considèrent que le temps du voyage est, plus que le lieu saint, ce qui donne sens à leur démarche. C'est suivant cette assertion que j'utilise cette métaphore.

interne. Je vérifierai ensuite, à l'aide d'une modeste étude statistique, la réalité de l'image extérieure de l'établissement, à savoir celle d'une structure éducative ayant la réputation de pouvoir accueillir les enfants sur de longues périodes .

A partir de là, je tenterai de faire apparaître, et ce de façon plus théorique, les liens existants avec la façon dont une institution appréhende la trajectoire de vie des jeunes. Je m'intéresserai plus spécialement à certains moments qui marquent le passage d'un état à un autre - de l'enfance à l'adolescence, de l'adolescence à l'âge adulte - et qui ont selon moi une valeur rituelle et initiatique qu'il serait souhaitable de ne pas négliger. Je parlerai également de la place de l'école dans ces processus ainsi que du rôle symbolique que joue l'institution pour les jeunes y séjournant longtemps.

Enfin, pour terminer, je poserai un regard critique sur le projet de progrès en voie de concrétisation. Je préciserai les points particuliers sur lesquels le responsable que je suis doit faire porter sa vigilance, m'attardant un temps sur la question de la fonction au projet dans l'institution . J'indiquerai la manière dont j'escompte prendre ces dernières en considération ... afin que les différents passages et mutations - ceux des jeunes et celui de l'institution - puissent s'effectuer au mieux de leur intérêt.

PREMIERE PARTIE

QUAND L'INSTITUTION DEVELOPPE SON PROJET DE PROGRES

1 - DES EFFETS DU PASSE SUR LA STRUCTURE DE LA MAISON

1.1 - La transformation des groupes éducatifs : une adaptation progressive à l'accueil des fratries

La maison d'enfants, gérée par l'Oeuvre du Bon Pasteur de Vienne, peut accueillir 36 garçons et filles âgés de 4 à 17 ans ainsi que des jeunes majeurs jusqu'à leur 21ème anniversaire ⁴.

Sa limite d'âge d'admission est fixée à 10 ans.

La priorité est toujours donnée à l'accueil des fratries, ce qui oblige quelquefois à accepter des jeunes au dessus de 10 ans et juste au dessous de 4 ans.

La grande majorité de ces enfants sont placés par décision judiciaire, soit directement soit par l'intermédiaire de l'Aide Sociale à l'Enfance, les accueil provisoires à la demande des familles restant très exceptionnels. La plupart du temps ils arrivent chez nous en dernier recours, les mesures d'AEMO ⁵ dont ils bénéficiaient antérieurement n'ayant pas eu les effets escomptés. Et donc, à l'admission, ces enfants se trouvent être en grande souffrance psychologique car, même si la mesure de placement est comprise, voire souhaitée par les parents, il demeure néanmoins que la séparation pointe les failles de leurs relations à leurs père et mère. Aucune situation n'est identique ; vouloir en dresser ici une typologie ne mènerait pas à grand chose. Je peux simplement dire, qu'outre cette altération du lien parents/enfants dont je viens de parler, ces jeunes présentent très souvent des symptômes associés : troubles de la personnalité et du comportement se traduisant soit par de fortes inhibitions soit à l'inverse par une violence non

⁴ Accueil soit au titre de l'aide sociale - article 46 du Code de la Famille et de l'Aide Sociale - soit à celui de la protection judiciaire - décret 75.96 du 18/02/75

⁵ **AEMO** : Action Educative en milieu Ouvert

contenue, troubles des apprentissages induisant de lourds retards dans leur scolarité et, de plus en plus fréquemment, troubles relevant de la maladie mentale. Par ailleurs nous constatons depuis quelques années que l'ensemble de ces symptômes apparaissent chez des enfants de plus en plus jeunes, la marginalisation advenant fréquemment maintenant dès l'école maternelle. Nos pensionnaires ont parfois subis des sévices physiques ou bien sexuels, mais ces faits sont marginaux. Nous avons plutôt à faire face à des situations "à risques" plus qu'à des situations de "danger", le placement prenant alors un aspect préventif plus que curatif, ce qui est plus sensé mais rend beaucoup plus difficile le travail de la séparation : une maltraitance constatée étant plus visible et moins contestable par les parents et leurs enfants qu'un risque potentiel. Mais, dans tous les cas, l'objectif du placement est bien de favoriser l'émergence des conditions nécessaires à un retour le plus rapide possible en famille. ⁶

L'histoire de l'établissement a fait qu'il est aujourd'hui structuré en trois groupes :

↳ 2 groupes de jeunes enfants de 4 à 12 ans

↳ 1 groupe d'adolescents de 13 à 18 ans

Les plus âgés (à partir de 17 ans) peuvent bénéficier d'un appartement extérieur individuel.

Les raisons qui ont amené à cette structuration sont intéressantes à rappeler pour en avoir une meilleure compréhension :

L'Oeuvre du Bon Pasteur de Vienne a été fondée en 1849 ⁷. Elle fêtera donc cette année son 150ème anniversaire. Créée par des laïcs afin de venir au secours des jeunes filles en perdition, elle devient très rapidement gérée par des religieuses. Lorsque la "maison des orphelines" devient MECS vers 1960, elle est toujours tenue par des religieuses. A cette époque, seules les filles étaient accueillies et l'on ne pouvait encore parler de "groupes" puisqu'aucune différenciation n'était alors faite : grandes et petites vivaient ensemble et dormaient dans les mêmes dortoirs. En entrant de plein pied dans une mission de service public l'établissement s'est vu obligé de s'adapter aux demandes de ses financeurs. C'est ainsi que dans un premier temps le caractère de maison d'enfants s'est affirmé (admissions plafonnées à l'âge limite de 10 ans).

De cette caractéristique découle les modifications qui suivront ; en effet, il n'existait pas sur la

⁶ C'est la loi du 04 juin 1970 relative à l'autorité parentale qui a, pour la première fois, officialisé cet objectif : le maintien dans la famille y est posé comme l'idéal à poursuivre dans les prises en charge des enfants en difficulté. Cette loi marque un véritable retournement idéologique car, avant 1960, la souffrance psychique occasionnée par la séparation n'était pas ou peu prise en compte. Le docteur **Maurice BERGER** dans son livre "*Les séparations à but thérapeutiques*", coll. Enfances clinique - Ed. Privat - 1992, pense que cette nouvelle idéologie s'avère parfois, dans la pratique, aussi aberrante que la précédente, dans le sens où, parfois, la souffrance psychique de l'enfant, résultante de contacts trop fréquents avec des parents nocifs, n'est pas non plus prise en compte : l'idéologie de la non-séparation devient alors à son tour problématique. Un juste milieu doit être trouvé autour de pratiques qui s'appuieraient sur de strictes évaluations des situations ; ce qui rend le diagnostic et le travail des professionnels - Juges, travailleurs sociaux et autres thérapeutes - très délicat et complexe.

⁷ L'Oeuvre du Bon Pasteur de Vienne, association locale, gère également deux maisons de retraites.

région Viennoise d'établissement qui pouvait accueillir des filles plus âgées. Concrètement, cela voulait dire que les petites filles admises avant l'âge de 10 ans et qui ne pouvaient retourner vivre à plein temps auprès de leurs parents, étaient appelées à grandir dans l'établissement. Rappelons qu'à ce moment là de l'histoire de la protection de l'enfance les Juges n'avaient pas l'obligation de réexaminer les situations régulièrement ⁸ et que par ailleurs la stigmatisation des "mauvais parents" était très forte ; les jeunes restaient alors placés, majoritairement, très longtemps dans l'établissement. Une restructuration a alors été opérée : l'accueil se faisant désormais sur deux groupes de jeunes enfants et un groupe d'adolescentes créé afin de pouvoir garder les anciennes.

L'étape suivante, correspondant d'ailleurs à la laïcisation de la direction (1977), a consisté à s'intéresser au sort des fratries, divisées jusqu'alors du fait de la séparation des sexes ; à partir de la fin des années 70, la maison a commencé à accueillir à cet effet les jeunes garçons (les frères). Puis certains garçons ont pu être accueillis en dehors du cadre des fratries. Mais aucun ne pouvait alors "monter" sur le groupe des aînées et ils devaient alors quitter l'établissement.

Notons ici qu'il existait alors sur Vienne une autre association similaire - toute aussi ancienne - qui elle s'occupait des garçons. Ceux sortant des Guillemottes rejoignaient alors cet autre foyer. Il s'était créé une "filière" entre les deux établissements, ce qui permettait dans une certaine mesure de conserver un lien relationnel dans la fratrie.

Les années 80 ont cependant vu naître une divergence progressive de conception éducative entre les deux structures ; divergence qui s'est achevée par une rupture de collaboration ⁹. A partir de ce moment là, l'établissement a souhaité pouvoir continuer de s'occuper des garçons de plus de 12 ans . En 1989, un premier garçon arrivait sur le groupe des adolescents.

Entre temps et en parallèle, s'était posée la question du devenir des "aînées". Dès 1977 le devenir des jeunes filles arrivant à leur majorité était interrogé : ces dernières devaient quitter l'établissement qui n'avait plus le droit de les accueillir. A cette époque sera étudié un projet de vie autonome pour les filles âgées de 17/18 ans "*afin d'assurer une transition entre le vécu en collectivité (...) et la vie d'adulte qu'elles devraient assumer seules.*" ¹⁰ Deux projets avaient alors été retenus comme possibles :

↳ La création d'un groupe extérieur avec vie autonome La vie autonome en appartement

Pour des questions de moyens essentiellement, c'est la seconde proposition qui a été retenue.

⁸ L'article 51 de la loi 86-17 du 06/01/86, loi adaptant la législation sanitaire et sociale aux transferts de compétence en matière d'aide sociale et de santé, porte modification de l'article 375 du code Civil en limitant à deux années la durée des mesures éducatives prises par le Juge des enfants .

⁹ Cet établissement d'une capacité équivalente à la nôtre a cessé son activité en 1991 ; "Les Guillemottes" restant le seul établissement du genre sur l'extrême Nord-Isère.

¹⁰ Extrait de la lettre d'accompagnement du dossier de demande d'extension adressée, en décembre 1977, à Monsieur le Préfet du département de l'Isère.

Notons ici tout de même que le contexte du début des années 80 allait dans ce sens : choc pétrolier et crise économique, montée du chômage d'une part, stigmatisation des internats et politique du "tout AEMO" d'autre part, incitaient à délaissé la première proposition.

A partir de cette époque, l'établissement a pu proposer aux jeunes filles (puis aux jeunes hommes) qui le désiraient une aide après leur majorité.

La dernière étape a consisté en la signature en 1997 d'une convention avec une association s'occupant du logement des jeunes : l'association RIVHAJ ¹¹ s'engageait à favoriser nos jeunes pour un accès à un appartement indépendant ; en contrepartie nous engageons à nous porter caution pour une durée maximum de 2 années. Les jeunes pouvant bénéficier de ce dispositif devait avoir un minimum de revenus permettant un travail autour de l'autonomie financière et de la gestion d'un budget. Pour l'association RIVHAJ, l'intérêt d'un tel partenariat consistait en une action de prévention puisqu'elle avait eu par le passé à "récupérer" des jeunes majeurs qui avaient quitté le foyer.

La signature de cette convention est un exemple du travail de réflexion que nous menions alors autour des problèmes de départ des jeunes majeurs et de notre souci d'aplanir les difficultés liées à leur prise d'indépendance en trouvant des relais à l'extérieur.

Les premiers bilans effectués concernant cette collaboration ¹² montrent qu'un passage direct entre le groupe d'adolescents et un appartement RIVHAJ n'est pas souhaitable : les adaptations les mieux réussies ont été celles des jeunes ayant connu au préalable une mise en appartement "Guillemottes".

En l'état actuel des choses, cette étape intermédiaire s'avère être un facteur facilitant l'intégration sociale de nos jeunes.

A travers l'examen de l'histoire de cette construction institutionnelle des groupes de vie, l'on voit que le souci de l'association a été de préserver les jeunes de vécus de séparation et de ruptures supplémentaires, en particulier pour favoriser la cohésion des fratries : elle a d'une part étendu de façon considérable ses critères d'admission en termes d'âge et de sexe tout en s'efforçant de conserver à l'établissement son caractère de maison d'enfant et, d'autre part, elle a allongé sa capacité d'accueil jusqu'à l'âge limite de 21 ans.

Ce qui caractérise donc les jeunes qui arrivent au seuil de la majorité en étant toujours aux Guillemottes c'est, en tout premier lieu, leur trajectoire de vie ; ils ont tous été placés avant l'âge de 12 ans et ont connu en interne lors de leur placement 2 passages importants :

La "montée" sur le groupe des adolescents à 13 ans puis le "saut" vers la majorité, l'autonomie

¹¹**RIVHAJ** : Réseau Intercommunal du bassin Viennois pour l'Habitat des Jeunes. Cette association a pour mission de faciliter l'accès au logement des 18/25 ans. Elle a également un rôle d'information auprès des jeunes, ainsi que d'aide au suivi budgétaire. Elle peut aussi loger provisoirement des jeunes en rupture.

¹² Nous travaillions déjà avec cette association depuis 2 années lorsque la convention a été signée.

puis l'indépendance.¹³

Les conséquences d'un tel parcours sont multiples :

- ↳ Le passage sur le groupe des adolescents pointe, d'une certaine façon, pour le jeune, l'impossibilité d'un retour en famille, et pour les travailleurs sociaux l'inanité d'un travail dans ce sens
- ↳ Les réactions des jeunes à l'approche de leur majorité sont extrêmes dans le sens où, ayant passé de nombreuses années dans l'institution, ils vivent cette échéance soit comme une libération, soit comme un nouvel abandon. Dans les deux cas "faire le saut" n'est pas facile, la longueur du placement amplifiant les phénomènes.
- ↳ La nécessaire distanciation professionnelle des intervenants face aux jeunes est plus difficile. Il n'est pas en effet aisé de "mettre de côté" les affects lorsque l'on connaît des jeunes depuis plusieurs années. Les décisions ne sont pas toujours prises avec le maximum d'objectivité : celle les concernant se heurtent fréquemment aux mêmes arguments "protecteurs" du genre "*Il n'est pas prêt. Il n'est pas assez mûr. Cela sera trop dur pour lui...*". C'est la raison pour laquelle, jusqu'à présent, le critère de l'âge a été notre point de repère principal lorsqu'il s'agissait de prendre une décision de passage d'un groupe à l'autre ou bien du groupe des adolescents vers un appartement extérieur.

1.2 - La scolarité interne entre autarcie et singularité

La maison d'enfants a la chance d'avoir parmi ses outils une possibilité de scolarisation interne. Cette école à classe unique a également des racines lointaines. Selon les dires des anciens du quartier, elle existe depuis que les soeurs sont venues s'installer dans ce quartier Viennois en 1884. En fait, sa déclaration officielle d'ouverture est datée de 1936. Comme il était courant à l'époque, les religieuses assuraient alors en autarcie, tant sur le plan matériel qu'éducatif, l'ensemble des besoins de leurs protégées. Elles ont donc créé une école qu'elles avaient néanmoins ouverte à des jeunes filles du voisinage. L'école est longtemps demeurée celle du quartier, participant ainsi à la vie de celui-ci.

Peu à peu cette communauté locale a vu ses liens s'amoinrir au profit du centre de la ville ; le boulanger et l'épicier ont fermé leurs portes et l'Education nationale a implanté, dans les années 60, une école primaire dans le quartier adjacent qui connaissait une forte demande du fait de

¹³ Le terme "autonome" peut prendre divers assertions en fonction du champ dans lequel il est considéré. C'est pourquoi il n'est pas inutile de préciser ici dans quel sens il est employé. Au sens littéral (Grèce antique) l'autonomie signifie avoir le droit de se régir d'après ses propres lois. Plus tard, avec les stoïciens puis Kant et de Pascal, le débat philosophique a posé la question des liens entre d'une part respect et allégeance aux lois et, d'autre part, liberté individuelle. Quand je parle de l'**autonomie**, je pense donc à la capacité de se gérer soi-même dans le respect volontaire des règles édictées. Pour nos jeunes, la vie autonome consistera à pouvoir organiser seul son quotidien tout en demeurant sous la responsabilité et le contrôle de l'établissement (et donc dans le respect des règles de fonctionnement de celui-ci. L'**indépendance** adviendra lorsque ce lien d'autorité avec la maison d'enfant sera effacé.

l'arrivée d'une nombreuse main-d'oeuvre émigrée. En 1964, un contrat simple avec l'Etat a été signé ¹⁴. L'école possédait alors deux classes. Elle accueillait encore quelques enfants de l'extérieur mais ils se faisaient de plus en plus rares.

Au début des années 70, une classe a été fermée faute d'un nombre d'élèves suffisamment important. A cette époque en effet, les internats éducatifs ont commencé à être fortement remis en cause et la logique éducative du "tout à l'intérieur" peu à peu abandonnée. Les enfants ont progressivement été scolarisés dans les établissements publics et privés de Vienne. La clientèle de la classe interne a alors évolué : y sont d'abord restés scolarisés les jeunes dont les capacités intellectuelles ne leurs permettaient pas de suivre le cursus normal. Son objectif principal était alors uniquement d'assurer la permanence de l'obligation scolaire tout en faisant en sorte que ses élèves progressent le plus possible. L'effectif de la classe a chuté et celle ci a failli être fermée en 1978, n'ayant alors plus que cinq enfants inscrits.

Dans les années 80, la montée en force de la notion d'intégration scolaire a orienté la finalité de la classe sur cette voie. Dans cette période de croissance des moyens accordés aux institutions sociales, la maison d'enfant a pu mettre en permanence à disposition de l'école une aide institutrice ; l'accueil des enfants fut officiellement limité à douze, la pédagogie en a pu être fortement individualisée. En 1992, l'institutrice de la classe a obtenu son diplôme d'enseignante spécialisée (C.A.P.S.A.I.S) ¹⁵.

Néanmoins, le statut de l'école n'en a pas pour autant été modifié ; aujourd'hui encore, elle demeure un établissement scolaire primaire à classe unique mais fonctionnant sur le modèle d'une classe spécialisée autour d'une équipe élargie : une enseignante, deux aides institutrices à temps partiel, plus l'orthophonique de la maison d'enfants qui y intervient pour l'essentiel de son temps. Cette particularité a permis la réintégration de la majorité des enfants dans le cursus normal sans qu'ils aient à être suivis et orientés par la C.D.E.S ¹⁶. Mais, comme je l'indiquerai plus loin, depuis quatre années les données changent, apportant le risque de voir les objectifs de la classe mis à mal.

L'école des Guillemottes, créée à une époque où les religieuses s'efforçaient dans leur dévouement de répondre à tous les besoins des enfants, est donc passée progressivement d'une logique basée sur l'autarcie, à une autre ayant pour finalité l'intégration dans un établissement "normal", c'est à dire ici externe à l'établissement ; mais en évoluant ainsi, la scolarisation en interne est progressivement devenue une singularité.

L'histoire de l'évolution des groupes éducatifs et de la classe interne, éclaire le pourquoi de la

¹⁴ Le contrat simple passé avec l'Etat délègue la mission éducative à une association : l'Etat assure la rémunération des maîtres, l'association met à disposition ses locaux et s'engage à respecter les programmes officiels de l'Education nationale. Dans la réalité, en ce qui concerne l'enseignement catholique, c'est la Direction Diocésaine qui gère l'ensemble des postes d'enseignants financés par l'Etat.

¹⁵ CAPSAIS : Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires

¹⁶ CDES : Commission Départementale de l'Enseignement Spécialisé

structuration d'aujourd'hui. Après l'avoir reconstituée je me suis demandé quelles pouvaient bien être les conséquences d'un tel parcours institutionnel sur les placements et, plus précisément, sur la durée des séjours. Je supposais, plus spécialement, que l'élargissement progressif de la capacité d'accueil en terme de sexe et d'âge, tout en maintenant une limite d'admission fixée à 10 ans, ne pouvait qu'avoir des conséquences sur la durée des séjours des enfants. Avant de formuler toute analyse critique sur le projet de progrès que nous avons développé, il me fallait acquérir la certitude que les caractéristiques de l'accueil aux "Guillemottes" étaient bien celles mises en avant.

2 - LA DUREE DES PLACEMENTS AUX GUILLEMOTTES

N'ayant à ma disposition que des éléments subjectifs basés sur mon propre vécu de douze années passées dans la maison, ainsi que sur la mémoire des salariés les plus anciens, j'ai pensé qu'une analyse quantitative des séjours antérieurs devrait m'aider à y voir plus clair. J'ai uniquement travaillé à partir de données fournies par le livre de présence sur la période comprise entre 1975 et 1998, sans y inclure celles concernant les enfants encore présents dans l'établissement. Voici maintenant présentés les résultats ainsi que les quelques analyses que j'ai pu tirer de mes investigations.

2.1 - Des séjours au "long court"

J'ai, tout d'abord, cherché à connaître d'une part à quel âge les enfants entraient et sortaient des Guillemottes, et d'autre part à savoir quel était le rythme de renouvellement de l'effectif. J'ai donc calculé des moyennes qui devaient me donner une première indication sur la réalité de la durée des séjours. Voici, présentés en deux tableaux, les résultats que j'ai obtenu :

TABLEAU 1 : AGE MOYEN DES ENFANTS A L'ADMISSION								
	75 à 78	79 à 82	83 à 86	87 à 90	91 à 94	95 à 98	TOTAL	MOYENNE (de 79 à 98)
Nbr entrées	33	34	30	35	31	43	206	<i>34</i>
Age moyen	8 ans 3 mois	8 ans 5 mois	8 ans 6 mois	8 ans 11 mois	7 ans 10 mois	9 ans 2 mois		<i>8 ans 8 mois</i>

TABLEAU 2 : AGE MOYEN A LA SORTIE ET DUREE DES SEJOURS								
	75 à 78	79 à 82	83 à 86	87 à 90	91 à 94	95 à 98	TOTAL	MOYENNE (de 79 à 98)
Nbr sorties	40	30	32	31	31	45	169	34
Age moyen	10 ans 3 mois	13 ans 5 mois	12 ans 4 mois	13 ans 3 mois	13 ans 6 mois	12 ans		12 ans 10 mois
Séjour moyen	2 ans 8 mois	4 ans 3 mois	4 ans 5 mois	4 ans 1 mois	5 ans 3 mois	3 ans 10 mois		4 ans 2 mois

Dans ce second tableau les moyennes ont été calculées en supprimant les données de la période 75/78, période au cours de laquelle l'établissement n'était pas habilité à suivre les jeunes majeurs (la première fille à en bénéficier a eu 18 ans en janvier 1980). Les chiffres des deux tableaux restent comparables dans la mesure où nous pouvons considérer que, si le fait de pouvoir accueillir des jeunes majeurs influence l'âge de sortie et la durée des séjours, il ne peut avoir à priori d'influence sur l'âge à l'entrée, l'âge limite à l'admission étant demeuré fixé à 10 ans.

Que nous apprennent ces données ?

En premier lieu, les chiffres apparaissent cohérents : la capacité de l'établissement est de 36 places et nous constatons que la moyenne arrondie des admissions effectuées sur 4 années est en moyenne arrondie, de 34 pour un nombre équivalent de sorties. Par ailleurs, la durée moyenne des placements est de 4 ans 2 mois. En conséquence, nous pouvons avancer que l'établissement connaît depuis 20 ans au moins (de 1979 à 1998) un cycle régulier qui voit son effectif se renouveler - en moyenne bien entendu - tous les quatre années. Notons qu'entre 75 et 78 l'établissement n'étant pas habilité à recevoir des jeunes majeurs, le séjour moyen des jeunes sortis durant cette période n'est que de 2 ans 8 mois et que l'âge moyen de sortie n'est que de 10 ans 3 mois .

L'âge moyen à l'admission est de 8 ans 8 mois et l'âge moyen à la sortie est lui de 12 ans 10 mois (nous retrouvons ici par différence la durée moyenne des séjours). Un statisticien dirait sans doute - qu'exception faite de la période 75 à 78 pour l'âge moyen à la sortie - la variation n'est pas significative. L'introduction progressive de la mixité entre 79 et 98 (le premier garçon a été accueilli en 09/72, le premier à devenir majeur le fut en 01/94), ne semble pas avoir eu d'effet notable sur ces moyennes).

Notons enfin que la comparaison du nombre d'entrées et du nombre de sorties montre une augmentation conséquente (environ 40%) des mouvements sur la période 1995/1998 par rapport aux périodes précédentes. Il faudra attendre une nouvelle période de 4 années pour savoir si cette tendance se confirme et donc si les placements ont tendance à devenir plus courts.

Ces premiers éléments, bien qu'intéressants, ne me donnaient qu'une idée par trop générale de la

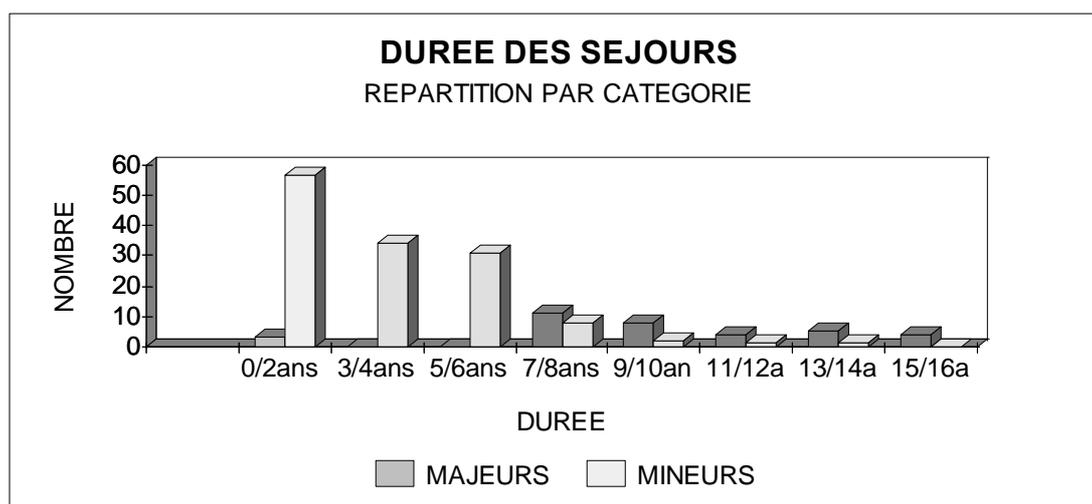
réalité des séjours : les moyennes laissaient supposer, mais sans plus, qu'effectivement les séjours des enfants étaient longs. C'est pourquoi, afin d'obtenir plus de certitudes, j'ai procédé à une seconde exploitation des données en adoptant cette fois ci une logique de répartition.

2.2 - De l'importance effective des jeunes qui sortent majeurs

Les calculs ont été effectués à partir des données concernant les jeunes sortis entre 79 et 98, période qui, nous l'avons vu, a connu une stabilité des moyennes statistiques. Le tableau et le graphisme présentés page suivante donne les résultats de cette répartition.

DUREE DES SEJOURS DE 1979 A 1998: REPARTITION PAR CATEGORIE								
	0/2 ans	3/ 4 ans	5/ 6 ans	7/ 8 ans	9/10 ans	11/12 ans	13/14 ans	15/16 ans
MAJEURS	3	0	0	11	8	4	5	4
MINEURS	57	34	31	8	2	1	1	0
ENSEMBLE	60	34	31	19	10	5	6	4

REPRESENTATION GRAPHIQUE CORRESPONDANTE



La première information qui saute aux yeux concerne l'étendue des possibles : les séjours peuvent varier de moins d'une année à plus de quinze.

D'autre part, si 35% des enfants (60) effectuent des séjours ne dépassant pas 2 années, par contre 44% d'entre eux (75) resteront au delà de 4 années.

Je note également que, en moyenne toujours, 1 jeune sur 5 rentrant aux "Guillemottes" en sortira après sa majorité ($134/139 \times 5 = 21\%$). La durée moyenne - calculée par ailleurs - des séjours dans l'établissement est pour ces derniers de 9 ans 7 mois.

En tenant compte du cycle moyen de 4 ans, cela signifie que chaque année nous avons 2 jeunes qui sortent après leur majorité ($36 \times 21\% / 4 = 1,9$).

Une autre partie de l'étude, non présentée ici, pointe que, entre 1979 et 1998, l'établissement a assuré 267.065 journées/enfant au total ; les jeunes sortis majeurs en comptabilisent à eux seul 116.403.

Autrement dit, les jeunes sortant après leur majorité, s'ils n'ont représenté que 21% des enfants étant passés dans l'établissement, ont assuré à l'établissement 44% de ses ressources durant cette période.

Je n'ai malheureusement pas de stricts éléments de comparaison qui permettraient de situer ces chiffres par rapport à d'autres établissements similaires mais, pour en avoir parlé autour de moi, il semble que si la moyenne des séjours serait sensiblement équivalente, par contre leur répartition par classe d'âge serait quant à elle très différente. Ces chiffres confirment l'image que l'établissement à l'extérieur ; celle d'un établissement où les enfants peuvent rester longtemps. C'est d'ailleurs souvent en fonction de ce critère que les travailleurs sociaux et les juges placent les jeunes dans notre établissement.

Il apparaît par ailleurs comme légitime et normal que la question de la sortie des jeunes majeurs soit si prégnante aux "Guillemottes" et qu'elle puisse influencer fortement sa structuration et son organisation. Car si la présence de ces derniers peut apparaître comme marginale au quotidien (1 à 2 jeunes pour un effectif global de 36), leur "poids" économique est très important.

Il est cependant nécessaire de bien saisir que ces constatations ne sont que les conséquences d'une adaptation progressive de l'institution aux demandes externes mais également internes¹⁷. Ce sont des éléments quantitatifs qui expliquent la situation actuelle mais qui, en aucun cas, n'obligent à penser l'avenir dans un sens unique ; ils ne permettent certes pas à eux seuls de justifier les projets en cours. Ceux-ci, s'ils peuvent s'appuyer sur les chiffres, doivent également trouver leur motivation dans les nouvelles nécessités éducatives. L'augmentation des mouvements (entrées/sorties) est un élément d'alerte qui sera à prendre en compte car, si cette tendance se confirmait dans les années à venir, il s'agirait alors pour moi de veiller à l'adaptation du projet à cette nouvelle donne.

Ayant vérifié à travers cette rapide étude statistique que la réalité correspondait bien à l'image perçue à l'extérieur de l'établissement, je propose maintenant au lecteur de découvrir de quelle façon et sous quels auspices le personnel de la maison d'enfants s'est engagé dans une démarche projet.

3 - LA MISE EN PROJET ENTRE L'INTERET DU PERSONNEL ET CELUI DES JEUNES

¹⁷ Cf. page 8 à 12 - paragraphe concernant l'historique de la construction des groupes

3.1 - Quand le poids de l'histoire prend le pas sur la mission

Pour bien éclairer mon propos, il me faut préciser que les projets de rénovation de notre outil d'intervention sont, à l'heure où j'écris, en cours de réalisation. Leurs principes figurent dans le projet d'établissement joint au dossier de renouvellement de notre habilitation de 1998. L'association a entériné ces orientations en Assemblée Générale et s'est mise à l'oeuvre pour les concrétiser. La D.D.P.J.J ¹⁸, la Di.S.S ¹⁹ ont signifié, par le renouvellement effectif de nos habilitations, qu'ils n'étaient pas en désaccord avec ces orientations.

La machine est donc lancée.

L'association vient d'acquérir une vaste propriété située en vis à vis de la maison d'enfants. Il s'agissait là d'une opportunité qui coïncidait avec les nouveaux besoins générés par deux de nos projets de progrès : le 4ème groupe et la seconde classe interne. Cet investissement marque l'engagement et la confiance du Conseil d'Administration dans l'analyse que l'ensemble du personnel a effectuée quant à l'évolution des demandes des partenaires et des besoins des jeunes.

Le contenu de ces projets de progrès s'est construit à partir d'une réflexion conduite sur deux années et à laquelle l'ensemble du personnel a largement participé. De fait, il faut dire les choses comme elles ont été, c'est bien le départ à la retraite de la dernière religieuse qui a déclenché la "démarche projet". C'est face aux angoisses, aux espoirs de changements qui ont encadré ce départ, et parce que je percevais, instinctivement à l'époque, qu'une période importante de l'histoire de l'institution était en train de s'achever, que j'ai proposé cette mise en projet. Le personnel était en attente de quelque chose qui était de l'ordre d'une réponse à leur crainte de voir survenir des lendemains obscurs ; ils ont alors adhéré massivement à cette démarche.

La question à laquelle tous voulaient trouver réponse était la suivante : le redéploiement du poste "d'aide dépendante" de soeur Denise allait-il déboucher sur l'introduction de maîtresses de maison sur les groupes éducatifs ? En d'autres termes, ce dont il était question était bien pour les uns (les cuisinières, les lingères, les femmes de service) la "survivance" de leur métier et pour les autres (les éducateurs) le partage et la transformation de leurs pratiques : l'intérêt des enfants étaient ici largement occulté par les intérêts personnels des salariés. En quelque sorte, le poids de l'histoire institutionnelle prenait alors le pas sur la mission.

La proposition de mise en projet a été une façon habile et juste de recentrer les personnes sur les enjeux fondamentaux des questions qui étaient alors posées, prévenant par là même le développement d'une crise institutionnelle profonde. Je pourrais résumer comme suit le message

¹⁸ D.D.P.J.J - Direction Départementale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse

¹⁹ Di.S.S - Direction Sanitaire et Sociale - département de l'Isère

que je venais de lancer conjointement avec le directeur de l'époque :

”Profitons de l'opportunité qui nous est faite pour repenser nos façons de faire et ce dans l'intérêt premier des enfants”.

Le Comité d'Entreprise a alors proposé l'intervention d'un organisme extérieur pour nous aider dans ce travail. Cette action a pu trouver un financement, d'une part en faisant appel aux fonds mutualisés d'UNIFORMATION²⁰, d'autre part en opérant, avec l'accord du personnel rassemblé en Assemblée Générale et après avis du Comité d'Etablissement, un gel des fonds de formation continue sur une période d'une année.

C'est ainsi que l'établissement est entré en projet.

Pour bien comprendre le mouvement qui s'est alors opéré - le passage d'une logique basée sur des enjeux de “territoire professionnel” à une autre centrée sur une “plus value” apportée aux jeunes, il me semble important de préciser plus avant les enjeux implicites à l'oeuvre à cette époque.

3.2 - Le temps du projet considéré comme un tournant institutionnel : les enjeux implicites

Mettre en place une réflexion sur le Projet d'établissement induit au sein de l'institution un certain nombre de mouvements qu'il convient de ne pas ignorer sous peine de voir dans un second temps se retourner contre l'institution toute l'énergie qui est initialement investie.

Parler de projet d'établissement, et requérir pour sa mise en place l'avis et la participation de l'ensemble du personnel, permet à chacun de se vivre comme acteur à part entière, de s'inscrire comme “refondateur” de l'institution. Les différents acteurs peuvent alors envisager que les choses vont se mettre à bouger et que chacun en tirera des bénéfices certains ; pour les enfants mais aussi pour les salariés en fonction de la place institutionnelle qu'ils occupent.

Ce temps de définition d'un nouveau Projet d'établissement est un temps de transition. Il vient alors induire des espérances, tout autant que des craintes, qui sont liées aux incertitudes du devenir des différentes places jusque là occupées et de leur possible transformation, ou tout au moins de l'inflexion des tâches qui sont alors évoquées.

En effet, les contrats explicites, ceux qui sont écrits au moment de l'embauche, se trouvent rappelés à l'esprit des différentes personnes : chacun cherche à trouver une sécurité dans ce pour quoi il a été embauché, tâche qu'il serait en train de faire.

Mais l'explicite - le contrat de travail - n'est pas le seul accord qui est passé entre l'employeur et

²⁰ UNIFORMATION : organisme mutualisateur des fonds de formation continue

le salarié. Il existe un contrat implicite qui, comme l'a rappelé l'un des intervenant du GRIEPS ²¹, "(...) n'est pas visible pour autant qu'il participe de "l'esprit de la Maison". Cet implicite serait donc lié à la création de ce dernier et au développement de l'institution au fil du temps.

Rappelons ici que "l'esprit de la Maison des Guillemottes" comportait initialement un fort point d'ancrage religieux du fait même de la présence des soeurs en son sein. Le départ de la dernière religieuse salariée a marqué sans aucun doute un tournant important dans la vie de la maison : lorsque nous avons fait appel à un organisme extérieur en vue d'une aide à la réécriture du projet d'établissement, ce départ a été présenté par beaucoup comme une rupture positive venant initier un "temps nouveau" suscitant autant d'espoir que d'inquiétudes.

Lors de tels mouvements de "passage", la question de l'héritage et de la fidélité aux valeurs fondatrices se pose de façon extrêmement prégnante.

En relisant le texte écrit en 1949 à l'occasion du Centenaire de l'Oeuvre et qui raconte sa naissance, je constate qu'il y était bien question de se substituer à des familles carencées et de donner aux jeunes filles accueillies une "bonne moralité". Il est possible alors de faire l'hypothèse que ce dont il serait question à l'occasion de ce "passage symbolique" du laïc que au religieux, serait la préservation ou non de valeurs fondatrices. L'idée même des Maîtresses de maison - introduite rappelons le par la dernière religieuse avant son départ- fait référence, dans les termes de "maîtresse" et de "maison" à une structure de type familiale dans laquelle le registre du maternel, de la réparation et de la substitution est, comme l'a montré Paul FUSTIER, fondateur et prédominant ²².

La question des maîtresses de maison et du remaniement des groupes vers plus de "verticalité" ²³ pourrait imaginairement tendre à former trois "familles" là ou pour l'heure il y a trois groupes. En quelque sorte, l'on pourrait penser que ces deux propositions de transformation pourraient jouer comme un évitement d'une plus grande professionnalisation des prises en charges, par une nouvelle bascule dans le registre de la substitution maternelle ("l'inscription en plein" de Paul FUSTIER) ²⁴.

Dans cette optique, la position de la direction est également fortement interrogée, en ce sens que deux des quatre postes de responsabilité de l'établissement étaient occupés à l'époque par deux

²¹ **GRIEPS** : Groupe de Recherche et d'Intervention pour l'Education Permanente des Professionnels de la Santé - organisme retenu pour accompagner la démarche projet

²² **Paul FUSTIER** dans son livre "*Les corridors du quotidien*" - Col. L'autre et la différence, éd. P.U.L, Lyon, 1993 - décrit les particularités symboliques des établissements caritatifs de 1ère génération qu'il nomme "les institutions du manque à combler"

²³ Des groupes verticaux accueillent des enfants de tranches d'âge différents. A l'inverse, l'horizontalité caractérise des groupes homogènes d'enfants ou d'adolescents.

²⁴ **Paul FUSTIER**, Op. Cit

couples : c'est en effet l'épouse du directeur qui a succédé à la soeur économe. Et même si nous nous efforcions de ne pas tenir compte de cette configuration particulière, le fait est que cette occupation de place a produit des effets symboliques et imaginaires au niveau de l'ensemble de l'institution.

Ainsi, les audits effectués lors de la phase préliminaire à la mise au travail du projet, témoignent du fait que les éducateurs, en particulier, ont eu le sentiment de se retrouver dans une position d'enfant avec "papa, maman qui ne leur font pas confiance et les contrôlent". D'autres personnels ont parlé de l'effet paradoxal de "grande sécurité et de forte infantilisation" ressentie du fait de cette situation.

Les questions de la responsabilité de chacun, de sa place actuelle et future et du passage de positions et de relations anciennement caritatives à des positions encore plus professionnelles, sont fortement à l'oeuvre dans cette période de changement.

Dans une maison d'enfant telle que la nôtre, ces jeux de places et de positions imaginaires sont importants à entendre et à prendre en compte du fait de l'incidence qu'ils peuvent avoir sur la prise en charge des enfants et sur la place accordée aux familles mais également aux professionnels. Ces derniers ont des rapports avec l'institution qui diffèrent en fonction de leurs attentes et de leur ancienneté. Avant d'aborder la présentation du déroulement de la démarche projet, je souhaiterais dire quelques mots à propos de la résistance de certaines personnes à voir leur cadre de travail évoluer.

3.3 - La résistance au changement : rassurer les salariés en se recentrant sur les jeunes

3.3.1 - *A propos de ce qui motive le personnel*

Ce qui est recherché à travers une activité professionnelle, ce sont d'abord des moyens de subsistance. Ensuite, l'on espère que cette activité perdurera dans le temps. Enfin, l'on souhaite qu'elle puisse nous apporter gratifications personnelles et reconnaissance.

Dans un contexte social et économique marqué par la précarité de l'emploi, ces deux dernières aspirations prennent souvent un caractère contradictoire : préserver l'intérêt trouvé au travail implique un certain engagement et la remise en cause fréquente de ses pratiques ; accepter cette "mobilité" constitue nécessairement une prise de risque quant à l'avenir.

Chaque salarié s'inscrit, en fonction de sa situation et de ses capacités, dans un plus ou moins grand équilibre entre les deux tendances ; certains s'useront à trop vouloir assurer leurs arrières alors que d'autres se brûleront les ailes à force de s'exposer.

Comme en toute chose, je pense que la position médiane est celle qu'un directeur doit rechercher

et susciter. Les hommes et les femmes ne peuvent maintenir un bon degré d'engagement, se montrer volontaires et créatifs, que si leur situation présente un minimum de garanties. Par contre, il m'apparaît évident que le rôle d'un directeur consiste aussi à mettre en place les conditions nécessaires à la stimulation de l'intérêt des personnes pour leur mission.

Il n'existe, selon moi, pas de moyens purement "mécaniques" (rémunération, évaluation etc.) permettant de motiver les salariés. L'engagement vient fondamentalement de l'intérieur. Le directeur d'un établissement - et ce d'autant plus si ce dernier est social - doit s'attacher en permanence à favoriser l'émergence d'un contexte où les personnes puissent s'auto-motiver grâce à un système de valeurs favorisant, entre autres choses, l'épanouissement personnel, sans pour autant perdre de vue les objectifs fondamentaux de leur travail. Il n'en demeure pas moins vrai que la motivation des membres du personnel à s'investir peut également varier en fonction de ce qu'ils ont vécu dans l'institution, de leur cursus et donc de leur ancienneté

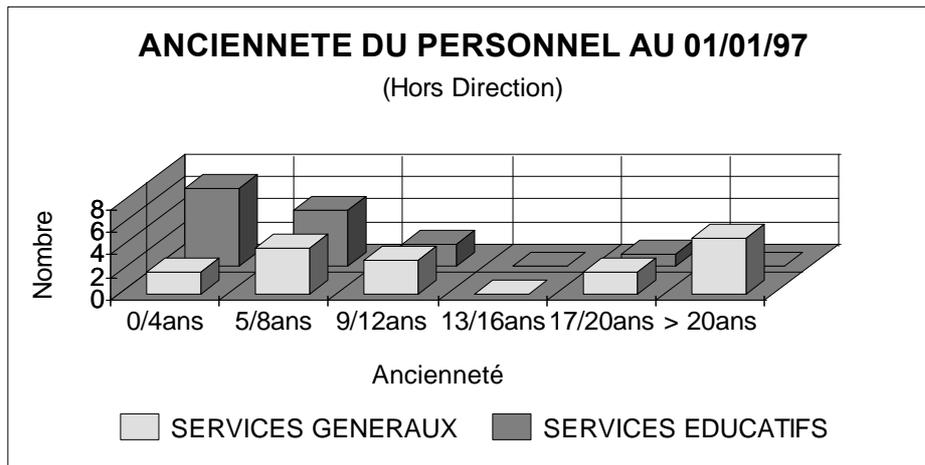
3.3.2 - L'ancienneté du personnel : des mondes qui s'affrontent

La maison d'enfant emploie régulièrement 33 personnes dont 15 sur des postes éducatifs auxquels s'adjoint 3 personnes bénéficiant d'un contrat aidé : 1 contrat ville et 1 contrat de qualification sur les groupes éducatifs, 1 contrat de retour à l'emploi consolidé sur le service entretien.

Le personnel est globalement stable. Mais il s'agit ici, pour bien comprendre la dynamique de la maison, d'effectuer une différenciation entre personnels des services généraux et éducateurs :

Le personnel non éducatif (y compris paramédical) fait en quelque sorte "carrière" aux Guillemottes. Le personnel éducatif quant à lui connaît un turn-over plus important bien qu'un certain nombre d'éducateurs soient présents depuis plus de cinq ans. Cette plus grande mobilité du personnel d'encadrement éducatif découle en grande partie de la politique développée en matière de formation : l'établissement finance régulièrement des éducateurs pour une formation en cours d'emploi d'éducateur spécialisé ou de moniteur éducateur. Ainsi, chaque année, 2 à 3 personnes bénéficient-elles de cette opportunité. En général, les éducateurs nouvellement diplômés restent ensuite quelques années dans la maison avant de partir vivre ailleurs d'autres expériences.

Le graphique suivant donne une représentation, au 01/01/97, de l'ancienneté du personnel



La qualité de l'engagement des personnels et leur mobilisation passent par des mises en projet résultant des nécessaires adaptations aux besoins nouveaux des jeunes qui nous sont confiés. Générer du changement entraîne nécessairement de grandes inquiétudes et de fortes réticences. Et si l'on peut arriver à motiver les services éducatifs sur des projets à élaborer en commun dans l'intérêt des jeunes, la tâche se révèle plus ardue lorsqu'il s'agit des services généraux. L'une des explications en est la distance de vie effective avec les enfants.

Comme je l'ai dit plus haut, la question de l'introduction des maîtresses de maison génère ce genre de mouvements. Le projet fait encore actuellement l'objet de discussions informelles tendues ou d'évitements ; la résistance des salariés susceptibles d'être concernés trouvant sa source dans leur ancienneté : la plupart des agents d'entretien, des cuisinières et des lingères étant en place depuis plus de vingt ans. L'enracinement des habitudes de fonctionnement ainsi qu'une absence de désir, somme toute légitime, d'effectuer un travail en partie éducatif, se révèlent trop importantes pour susciter facilement la volonté du changement.

Ainsi donc, un triple jeu d'opposition s'est installé aux prémices de la mise en projet :

Le premier traditionnel voyait s'affronter les services généraux et les services éducatifs.

Le second, plus transversal, mettait face à face les anciens et les nouveaux;

Le troisième enfin opposait les personnes attachées à une vision "familiale" de l'institution à celles porteuses d'une conception plus professionnelle de la prise en charge des enfants.

Mon travail à cette époque a consisté en premier lieu à rassurer l'ensemble des personnels quant à leur avenir : il n'était en aucune façon question d'opérer une rupture, par essence brutale, dans le mode organisationnel de l'établissement. Pour l'heure, les postes de chacun resteraient en l'état : il n'y avait pas d'urgence aux changements ; ramener une certaine sérénité a été un préalable indispensable à la réflexion. Celle-ci débutait sous de bons auspices et en dehors de toute urgence

: l'établissement n'étant nullement menacé dans sa pérennité, ni remis en cause par ses partenaires. La mise en projet dans un climat relativement serein pouvait dès lors être un atout supplémentaire afin d'envisager des orientations nouvelles et des approches plus innovantes répondant encore mieux au développement des enfants et aux aspirations du personnel. Nous avons là l'opportunité de négocier un virage important dans la vie institutionnelle sans avoir à le faire sous la pression de la crise.

Le travail qui s'est réalisé durant les deux années suivantes a permis de continuer à rassurer les personnels, en particulier ceux des services généraux, et surtout de recentrer la réflexion sur l'intérêt des jeunes.

4 - LE PROJET DE PROGRES COMME REPOSE AUX NOUVEAUX BESOINS DES JEUNES

4.1 - Un travail de réflexion entre mobilisation et essoufflement

Voici ci-après un tableau résumant l'ensemble de la démarche, depuis son initialisation jusqu'à son achèvement.

PHASE	PERIODE	CONTENU
LES PREALABLES	été 95	Départ de Soeur Denise
	de septembre 95 à mai 96	Mouvements de crise Emergence et mise en place de la démarche projet
PHASE D'ELABORATION	de septembre 96 à mai 97	Elaboration du projet d'établissement Intervention du GRIEPS
	juin 1997	Dépôt du dossier de renouvellement d'habilitation
	de septembre 97 à juin 98	Consolidation des 3 sous-projets Etude de faisabilité
PHASE DE CONCRETISATION	de septembre 98 à juin 99	Début de concrétisation des sous-projets
	septembre 1999	Ouverture de la 2ème classe interne
	de septembre 99 à juin 2002	Concrétisation des 2 derniers sous-projets - restructuration des groupes - maîtresses de maison Premières évaluations

Il ne me semble pas utile pour mon propos de donner les détails de l'organisation de la réflexion,

là n'étant pas l'important. Disons simplement que la construction du dispositif, effectuée en collaboration avec le GRIEPS, a été basée sur les principes suivants :

- ↳ Rechercher de la participation de l'ensemble du personnel par la mise en place d'un système de communication approprié : travail par groupes de métier dans un premier temps puis par groupes d'intérêts autour des différents axes développés.
- ↳ Veiller à la cohérence entre les réflexions menées, la vocation de l'établissement et les objectifs de la direction et de l'association : alternance entre travail en groupe, réunion du comité de suivi, réunion générale.
- ↳ Prendre en compte la parole des principaux intéressés, les jeunes, par l'intermédiaire des réunions organisées sur les groupes éducatifs.
- ↳ Interroger et tenir au courant de nos progrès nos principaux partenaires institutionnels afin de s'assurer d'une part à bien répondre à leurs attentes et d'autre part d'obtenir leur approbation et leur soutien.

Ce travail a demandé en interne un important investissement de la part de tous : effort qu'il a fallu soutenir par une veille attentive. En effet, au fur et à mesure que la réflexion avançait et que les inquiétudes de départ s'estompaient, la menace de voir l'intérêt chuter grandissait. J'ai maintes fois pensé que les résistances naturelles au changement allait triompher : il m'a fallu faire face au désengagement de certains, au départ de l'établissement d'autres personnes, à différents mouvements réactionnels de désespoir ou de colère et, enfin, veiller au maintien de mes propres efforts.

J'ai été étonné de l'immense énergie qu'il m'avait personnellement fallu mobiliser pour tenir la démarche afin que le "soufflet ne s'effondre pas". En dehors du suivi et de l'animation en interne, le responsable de projet que j'étais, a dû se transformer en porte-parole, en enquêteur, en négociateur vis à vis de nos partenaires et financeurs ; tout cela bien entendu étant effectué, tant pour moi-même que pour l'ensemble du personnel, en sus des activités habituelles.

Au terme de la phase de réflexion, j'ai eu le sentiment que les perspectives de développement qui en sont ressorties correspondaient à la fois aux attentes de nos mandataires, aux aspirations des salariés ; leur concrétisation devrait effectivement permettre l'adaptation de nos pratiques à la demande et une amélioration notable de la prise en charge des jeunes. L'utopie du projet parfait existe également chez les directeurs et les moments propices à l'autosatisfaction sont suffisamment rares pour ne pas être tenté d'y céder de temps en temps !

Aujourd'hui, mon propos est plus nuancé quant à "l'idéalité" des propositions faites, j'en parlerai plus loin. Mais, avant cela, il me faut maintenant éclairer le lecteur sur les "grands travaux" proposés en juin 1997 dans le nouveau projet d'établissement.

4.2 - Les “grands chantiers” envisagés par le projet de progrès

Comme je le rappelle ici, au terme de la première partie de la phase d’élaboration, trois grands chantiers avaient été déterminés:

- ↳ L’introduction des maîtresses de maison
- ↳ La création d’une seconde classe interne
- ↳ La création d’un 4ème groupe

4.2.1 - *Introduire des maîtresses de maison sur les groupes éducatifs*

Ce thème de réflexion était au centre de l’agitation qui avait saisi l’ensemble du personnel au lendemain du départ de Soeur Denise. Il est sans aucun doute celui qui a suscité le plus de débats et de controverses. Tout au long de la réflexion la question des métiers, des territoires de chacun a été très présente. Pour les lingères, les cuisinières et les femmes de ménage, l’enjeu principal, défensif, consistait à éviter que son poste soit touché, voire supprimé. Cette tentation à l’immobilisme, nous l’avons vu, trouve sa source dans l’ancienneté de ces personnels à leur poste, et donc dans un certain attachement au passé, mais également dans un non-désir de “faire du travail éducatif” auprès des enfants : “*Nous n’avons pas été embauchés pour cela*” disaient-ils alors.

Du côté des éducateurs, les enjeux implicites tournaient autour du désir de “dégager du temps” afin d’effectuer un travail plus individualisé auprès des enfants : les maîtresses de maison devant les décharger de tâches “ménagères” dont ils jugeaient la valeur éducative faible.

Part ailleurs courrait la crainte de voir les domaines spécifiques de chacun grignotés par les autres : sur quel versant, intendance ou bien éducatif, la maîtresse de maison serait-elle positionnées ?

La solution à ce conflit larvé a consisté à toujours recentrer les préoccupations sur les enfants : qu’est-ce que la présence de maîtresses de maison sur les groupes apporterait de plus par rapport au fonctionnement actuel ?

Les trois tableaux ci-après présentent succinctement par service les principaux arguments avancés.

LA CUISINE

POSITIF	NEGATIF
<p>* Les enfants verraient comment se confectionne les repas => moins abstrait.</p> <p>* Ils pourraient participer à l'élaboration et à la confection des repas (menus, achats, confection)</p> <p>* La fonction nourricière n'est pas neutre ; le côté relation de proximité avec la "cuisinière" est vu positivement par tous.</p> <p>* La fonction économat répartie par groupe permet de sensibiliser les enfants aux coûts.</p> <p>* Les cuisinières actuelles pensent que leur travail serait plus intéressant.</p>	<p>* Attention à la confusion des rôles ! Il serait nécessaire de bien déterminer la fonction de chacun (maîtresse de maison/éducateurs) lors des temps de repas. Exemple : la discipline.</p>

LA LINGERIE

POSITIF	NEGATIF
<p>* La préparation à l'autonomie : La maîtresse de maison pourrait avoir un rôle d'apprentissage de choses simples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - couture - réparation (ex : coudre un bouton) - trie du linge - repassage <p>Tout cela est actuellement difficile à mettre en place pour les éducateurs par manque de disponibilité.</p> <p>* Les interventions seraient ponctuelles.</p>	<p>* Attention ! La maîtresse de maison ne peut pas tout faire !</p> <p>* Il semble raisonnable de garder un traitement centralisé du linge ; la priorité étant donnée à la fonction "cuisinière".</p>

L'ENTRETIEN DES LOCAUX

POSITIF	NEGATIF
<p>* La présence d'une maîtresse de maison inciterait les enfants au respect du travail effectué (ce qui se fait actuellement partiellement).</p> <p>* Rôle d'apprentissage de la tenue de leur chambre, du rangement en particulier.</p> <p>=> travail de "constat" le matin après le départ de l'éducateur et "retour" le soir auprès des enfants</p>	<p>* S'il n'y avait plus de personnel d'entretien, la maîtresse de maison ne pourrait rien faire de plus.</p> <p>* Un service entretien centralisé n'est pas souhaité : perte du sentiment d'appartenance du personnel actuel à un groupe ("son groupe c'est comme sa maison").</p> <p>* question donc de l'entretien du groupe adolescent si les groupes restent dans leur configuration actuelle</p>

A cette lecture, nous pouvons constater que la définition du rôle de maîtresse de maison s'est ensuite recentrée sur la fonction nourricière.

Quatre principes de fonctionnement sont ressortis des échanges :

- ↪ Rapprocher la restauration de la fonction éducative, en décentralisant en partie la fabrication des repas sur les groupes
- ↪ Intéresser les enfants à l'élaboration des repas (menus, achats, confection), ce qui impliquera de prévoir des temps de rencontre entre maîtresse de maison, éducateurs et enfants.
- ↪ Maintien à certains moments d'un service restauration centralisé afin d'assurer la cantine scolaire (classe interne) et les retours des week-end

↳ Amalgamer les fonctions économat et restauration

Le groupe à travaillé à partir de l'hypothèse d'une structuration de l'établissement en trois groupes identiques (enfants de 4 à 13 ans) avec création d'un quatrième groupe de grands adolescents sur l'extérieur et l'ouverture d'une seconde classe interne.

Les fonctions de traitement du linge et d'entretien des locaux sont passées au second plan. Sur ces aspects, le projet s'est orienté sur une participation directe de ces personnels à l'éducation des enfants :

- le traitement du linge resterait centralisé mais les lingères pourraient intervenir sur les groupes afin d'instaurer des moments réguliers de petits apprentissages (petits raccommodages, savoir se servir d'une machine à laver etc.).
- dans le même ordre d'idée, le principe de l'apprentissage à la tenue et à l'entretien de leur chambre par les enfants avec l'aide des personnels de l'entretien à été retenu.

Comme il est possible de le constater, les objectifs énoncés sont sous-tendus par le souci d'une meilleure prise de connaissance par les enfants des réalités matérielles du fonctionnement du groupe ; l'idée sous-jacente était d'améliorer progressivement les capacités autonomes des jeunes à gérer le quotidien de la vie. En résumé, il s'agissait là de préparer, plus précocement que nous le faisons pour l'heure, les jeunes au passage à l'indépendance et à un futur dans lequel ils auraient à se débrouiller seul

4.2.2 - *La création d'un quatrième groupe pour mieux préparer à l'indépendance*

Certains départs de jeunes majeurs avaient été vécus comme des échecs cinglants par les éducateurs, ou tout du moins avec le sentiment profond que l'établissement n'avait pas fait tout ce qu'il fallait pour assurer la qualité de leur passage vers l'indépendance. En voici quelques illustrations ²⁵ :

Virginie : nous n'avons pas su gérer conjointement son besoin d'accompagnement par ses éducateurs et la nécessité de prise d'autonomie ; elle est sortie du groupe à 18 ans sans qu'un travail sur le concret (gestion financière, du quotidien d'un jeune travailleur) n'ait pu être effectué. Virginie est partie avec la seule perspective d'un stage de six mois rémunérés, logée et nourrie.

Michaël : la mise en appartement en parallèle avec l'internat scolaire de semaine a rendu difficile le travail avec lui ; il n'a pu résister aux pressions négatives de l'extérieur (vol, drogue). Michaël

²⁵ Tous les prénoms des jeunes cités dans ce mémoire sont fictifs.

est parti vivre un temps chez sa grand-mère après la rupture de son contrat jeune majeur ... sans diplôme, sans travail...

Pauline : La mise en appartement a été proposée “par nécessité”, le travail au sein du foyer devenant impossible, voire source de danger, pour elle. Ici également, la grande liberté conférée brutalement a été un facteur de dérapage pour cette jeune fille. J’ai été littéralement contraint de la “mettre à la porte” pour éviter qu’elle ne s’installe dans une oisiveté malsaine - elle refusait malgré l’obtention d’un BEPA “Service aux personnes” de se mettre en recherche d’un travail et transformait son appartement en lieu de rencontre.

A l’inverse, d’autres départs avaient été vécus comme des “réussites” :

Inès et Valérie ont connu un passage très progressif vers l’indépendance en passant du groupe des adolescents à un appartement géré par le foyer, puis à un appartement à leur nom dès qu’elles ont eu un travail régulier.

Denis que nous avons “récupéré” un temps en appartement après qu’il ait effectué son service militaire en sortant du groupe. Denis avait de l’argent qu’il avait reçu en héritage de sa mère. Ce pécule lui a permis dans un premier temps d’envisager sereinement l’avenir, de trouver travail puis appartement.

Ces trois jeunes ont tous pu trouver un appartement indépendant, avec l’aide de l’association RIVHAJ et parce qu’il avaient des revenus propres.

Tous les jeunes qui sont sortis avaient pour caractéristiques communes, un long passé au foyer et l’absence d’une quelconque possibilité de soutien familial.

Les enseignements qu’il était possible de tirer de ces histoires étaient très simples :

- ↳ L’écart entre “l’omnipotence et l’omniprésence ” des éducateurs à laquelle sont soumis ces jeunes au sein du foyer, et la liberté attachée à la vie en appartement indépendant est immense et advient souvent trop brusquement pour que ce passage ne soit vécu comme un “nouvel abandon” ou bien alors dans l’euphorie de la “liberté retrouvée”. Les jeunes sur le groupe se situent plus dans l’attente de ce que permet l’éducateur que dans l’initiative. Cette difficulté est amplifiée quand le jeune a de faibles capacités intellectuelles et lorsqu’il possède une personnalité très influençable.
- ↳ L’acquisition d’un diplôme ainsi que l’accès à un travail rémunéré, demeure un facteur favorable pour l’action éducative en ce qu’il permettait une approche réelle et non plus

théorique de l'indépendance.

- ↳ La préparation à cette dernière semble difficile à mener uniquement à partir du foyer, du fait du peu de temps spécifiques que les éducateurs peuvent accorder à ces jeunes en dehors de la gestion du groupe. Le nombre de jeunes (12) ainsi que l'étendue de la tranche d'âge du groupe d'adolescents (13 à 18 ans) rend la discrimination positive encore plus ardue.

La création d'un groupe intermédiaire entre une conception de la prise en charge que l'on pourrait qualifier de "fermée" et une autre totalement "ouverte" est apparue comme étant une réponse à étudier. Cette structure a été pensée avec les caractéristiques suivantes :

- ↳ Deux appartements mitoyens pouvant accueillir chacun trois jeunes âgés de 15 à 18 ans (3 parce que la dualité n'est pas toujours facile à vivre et qu'à partir de 4 l'on se rapproche d'un groupe).
- ↳ Cette structure gagnerait à être située à proximité du centre ville
- ↳ Le groupe devrait bénéficier d'une enveloppe financière et d'un budget spécifique géré par les jeunes avec leurs éducateurs.
- ↳ La couverture éducative devra être plus légère que celle connue au foyer et permettre un travail "à la demande" en journée.

Cette proposition de création ne pourrait qu'avoir des répercussions sur l'ensemble de l'établissement. Tout d'abord d'un simple point de vue quantitatif : la "disparition des 15/18 ans du groupe d'adolescents créait un vide qu'il fallait combler. Par ailleurs une étude menée sur les cinq dernières années de fonctionnement montrait que si l'on maintenant la limite d'âge à l'admission à 10 ans, il nous fallait en augmenter la capacité d'accueil pour "générer" annuellement 6 adolescents âgés de plus 15 ans.

Il a alors été proposé de restructurer le foyer afin de générer trois groupes identiques "semi-verticaux" accueillant chacun 12 jeunes âgés de 4 à 14 ans. L'argument principal utilisé à cette époque était que le maintien d'un groupe différentiel impliquerait une logique basée sur 4 "passages" avant qu'un jeune arrive sur un appartement autonome : le temps passé par le jeune sur chaque groupe étant alors jugé comme insuffisant pour permettre un travail "approfondi".

Les répercussions concrètes sur la prise en charge des jeunes et la couleur ainsi donnée à l'institution qu'induirait un tel glissement n'ont pas été approfondies. A cette époque, l'important était effectivement de mettre un terme à ce sentiment d'échec et d'impuissance face à la sortie de ces jeunes majeurs sur lesquels bon nombre de personnes projetaient une bonne dose d'affects, moi-même y compris. Par ailleurs l'égalisation des groupes était vécue comme une façon d'apaiser les tensions existantes entre les deux groupes de plus jeunes et celui des adolescents ; ces dites tensions reposant d'une part sur un sentiment d'iniquité de considération et de moyen en

provenance de la direction, d'autre part sur la question du moment de passage sur le groupe d'adolescents : les enfants n'étant souvent pas jugés "prêts à passer" par les uns ou par les autres. Enfin, le dernier argument pour justifier ce glissement était qu'ainsi "cela ferait plus famille".

Dans le modèle idéal ainsi projeté nous retrouvons l'idée qu'il serait plus facile pour les jeunes de "passer" (devenir adulte responsable) à partir d'une structure ressemblant plus à une famille. Cette même pensée était également présente dans le projet d'introduction des maîtresses de maison.

4.2.3 - *L'extension de la scolarité interne : une réponse à une demande croissante*

Ce chantier est de loin celui qui a été le plus facile à mener, ce pour la simple raison qu'il faisait l'unanimité et que, d'autre part, ses implications en terme d'emploi et de métier ne mettaient personne en danger. Seule l'institutrice émettait quelques réticences dont nous verrons le bien fondé un peu plus loin.

L'idée de la création d'une seconde classe interne apparaissait alors relever de l'évidence tant les sollicitations internes et externes étaient nombreuses :

- ↳ Nous constatons depuis deux à trois années une augmentation importante du nombre de demandes de placement en lien avec l'existence de notre classe interne. En 1996, cette caractéristique était devenu majoritaire et en 1997 elle était présente dans 80% des demandes ! Cette évolution allait même bien au delà, puisque lors des présentations des enfants, la possibilité d'une scolarité interne était présentée par les travailleurs sociaux porteurs de la demande comme étant le critère qu'ils plaçaient en premier.
- ↳ Il nous arrivait de plus en plus souvent de "rapatrier" des enfants scolarisés dans des établissements publics ou privés de la ville dans la classe interne, face aux grandes difficultés qu'ils y rencontraient. Ces changements de "stratégie" pouvaient intervenir en cours d'année lorsque des places étaient disponibles.
- ↳ La pédagogie à l'oeuvre dans cette classe implique un suivi très individualisé des jeunes. L'étendue des niveaux y est très importante, puisqu'ils vont de la Grande section de maternelle au CM2. Tous les enfants connaissent par ailleurs une forte hétérogénéité de leurs capacités d'apprentissage en fonction des matières considérées. L'institutrice souhaitait, par souci d'efficacité, limiter son action au cycle des apprentissages fondamentaux (CP/CE1/CE2), considérant que pour les enfants de niveaux supérieur, les chances d'insertion dans une classe ordinaire étaient beaucoup plus faibles. Par ailleurs, les enfants qu'elle recevait présentant de plus en plus des troubles du comportement associés aux difficultés scolaires, elle souhaitait également que la capacité d'accueil de la classe passe de 12 à 10.

La mise en synergie de l'expression de ces différentes sollicitations a rendu le projet d'ouverture d'une seconde classe évident : une seule ne suffisait plus à répondre à des besoins de plus en plus importants. Une seconde classe permettrait de répondre aux demandes internes et externes d'admission tout en réduisant le nombre d'enfants par unité et en permettant d'affiner les modes d'apprentissages.

C'est donc dans une certaine euphorie que ce chantier a été lancé et mené. Les échos très favorables qu'il a reçu à l'extérieur ont accéléré son étude et l'on placé en tête du programme de concrétisation, alors qu'il était apparu en dernier lieu lors de nos réflexions autour du projet d'établissement !

L'ouverture au plus tôt de cette seconde classe a pris dès lors un caractère "d'urgence".

Cette précipitation à répondre à un besoin interroge, en ce sens qu'elle n'a pas permis une réflexion de fond quant au bien fondé de cette action : quelles en seraient les conséquences pour les enfants et pour l'établissement ? Etait-ce bien à nous, établissement social, de développer en interne pour nos jeunes, une réponse aux manquements de l'Education Nationale ? Cette création ne se révélerait-elle pas être une véritable "boîte de Pandore" ? Enfin, en quoi le renforcement de la scolarité interne pouvait-il favoriser le retour des jeunes en famille ou, de façon plus générale, à sortir des Guillemottes ?

Le retournement de la logique intégrative que nous opérons ainsi allègrement - ramener à l'intérieur afin de mieux intégrer - a également à voir avec la question des départs, la perspective de placements longs et l'hésitation implicite de l'institution entre une idéologie de "l'inscription en plein ou en creux", comme le dirait P. FUSTIER.

Cette première partie avait deux objectifs. Le premier consistait à exposer le décor de la démarche projet de l'institution en mettant à jour les enjeux implicites et explicites qui la sous-tendent. Le second consistait en une présentation simplifiée du travail de réflexion effectué dans l'établissement et visait à soulever un certain nombre de questions nouvelles.

Le lecteur aura compris que la maison d'enfants "Les Guillemottes" se situe à un tournant de sa déjà longue histoire et, qu'à travers le projet de progrès qui a été élaboré, s'expriment les tensions existantes entre deux modèles ; l'un est de type charismatique, familial et protecteur tirant vers le passé, et l'autre de type professionnel et intégrateur tournant son regard vers l'avant. Les deux tendances coexistent de fait au sein de l'institution et demeurent pour l'heure étroitement mêlées.

Par ailleurs, l'analyse statistique a permis de montrer qu'une part non négligeable des séjours étaient très longs, qu'en moyenne un cinquième des enfants accueillis sortaient majeurs de l'établissement et que le poids économique que représente ces derniers était, malgré les apparences loin d'être négligeable. Les chiffres viennent donc confirmer l'image extérieure que possède l'établissement, posant ainsi d'emblée la question la durée des placements comme l'un des thèmes centraux d'interrogation.

La temporalité est le thème qui revient le plus souvent dans mon écrit. Les différentes questions que soulèvent le contenu du projet de progrès le place au centre de mes préoccupations : la maison d'enfants s'est structurée afin de pouvoir accueillir sur du long terme des fratries. Or, l'appréhension que l'on peut avoir du travail éducatif en internat diffère selon que l'on envisage les séjours comme provisoires ou comme étant appelés à durer plusieurs années. Les parcours des jeunes concernés au sein de l'institution sont forcément d'une couleur différente de ceux des enfants ne faisant qu'y passer : les murs de l'institution les verront entrer enfants et repartir adultes.

Dans la seconde partie, je vais m'intéresser de façon plus théorique à ces trajectoires de vie des enfants dans l'institution. Je m'intéresserai plus spécialement à ces moments-clé que ceux-ci y vivent et au cours desquels ils voient leurs repères et leur statut social changer. Je pense que ces temps que je nomme "passages", conservent un sens rituel et initiatique qu'il est intéressant d'interroger dès lors qu'un projet envisage de les modifier.

SECONDE PARTIE

LA TRAJECTOIRE DE VIE DES ENFANTS DANS L'INSTITUTION

1 - QUAND DES ENFANTS GRANDISSENT EN INSTITUTION

1.1 - La nécessaire adaptation aux besoins des jeunes

Un établissement social met en place un cadre éducatif très déterminé. L'enfant qui arrive dans ce lieu qu'il n'a pas choisi, où le plus souvent il ne souhaiterait pas être, doit s'adapter au cadre mis en place. Les politiques sociales actuelles incitent à l'inverse : c'est l'établissement qui devrait s'adapter au jeune. Malheureusement, et malgré leur bonne volonté, les institutions sociales ne sont guère faciles à assouplir d'une part du fait de leur taille et, d'autre part, parce qu'elles ne sont pas les seules à intervenir auprès de l'enfant : la multiplicité des intervenants ²⁶ autour de l'éducation - au sens large - d'un enfant placé est parfois étonnante et rend le suivi éducatif complexe. Il nous faut donc composer avec ces différents partenaires et prendre en compte leurs fonctionnements propres ainsi que les limites des actions qu'ils mènent.

Il est par ailleurs intéressant de constater le caractère paradoxal de l'approche éducative de ces jeunes : l'enfant est un être unique et entier ; son éducation se doit de prendre en compte les différents aspects de sa personnalité à la fois dans leur globalité mais aussi dans leur spécificité ; la finalité du projet individuel sera centrée sur un futur "entier" (l'autonomie, l'indépendance, le retour en famille etc.), alors que sa mise en application s'appuiera sur des actions spécifiques très souvent spécialisées.

Quelques uns ne pourront pas rentrer en famille - dans la mesure où elle est encore présente - ni avant sa majorité, ni après ; les projets individualisés s'orienteront vers l'indépendance totale :

²⁶ Certains enfants mobilisent autour d'eux un grand nombre de professionnels : outre le juge des enfants, ses éducateurs, le travailleur social d'AEMO ou de l'A.S.E, ils bénéficient souvent d'une aide psychologique et/ou orthophonique. Il faut également compter les enseignants, les rééducateurs scolaires, les personnes qui travaillent dans les lieux de rupture parfois utilisés, les personnes qui s'occupent de l'accès au logement, l'équipe de l'hôpital de jour etc. Sans oublier bien entendu les parents.

cette dernière, pour être effective, nécessite des revenus propres, donc un travail, donc un métier, donc un apprentissage et donc enfin une réussite à l'école etc. Au total, il nous faudra travailler sur la recherche d'une scolarité adaptée, sur la santé mentale de l'enfant, sa sociabilité. Il faudra, tout en continuant à travailler avec les parents, apprendre au jeune à se débrouiller seul avec un budget, lui permettre de gérer la solitude etc. Les objectifs ultimes de tout processus d'éducation demeurent immuables, à savoir :

- ↳ Faire que les enfants deviennent des adultes indépendants de quiconque (éducateurs, parents, conjoints)
- ↳ Qu'ils puissent se loger, s'habiller et se nourrir
- ↳ Qu'ils soient donc "maîtres de leur destin"
- ↳ Et qu'ils utilisent leurs capacités de façon responsable

Au moment où les jeunes entrent à l'établissement, nous ne savons pas combien de temps ils vont rester, de combien de temps nous disposons. Ils nous arrivent dans un "état" social et psychologique défaillant, blessés, après avoir vécu une situation d'échec.

Mais que nous les emmenions jusqu'à la majorité ou bien qu'ils sortent avant, l'objectif final reste le même. Toujours est-il que nous devons structurer notre intervention comme s'ils devaient rester jusqu'à leur majorité puisque cette possibilité existe, qu'elle est reconnue comme étant une caractéristique de la maison d'enfants et que, dans les faits, elle concerne un cinquième des enfants admis. Ceux là grandiront dans l'établissement, y arriveront enfants et en partiront adultes. Ces trajectoires de placement sont à considérer dans leur globalité au sein même du projet d'établissement ; elles sont faites d'étapes, elles connaissent des moments-clé, sans que nous arrivions néanmoins à en construire une image précise.

1.2 - Essai de représentation des trajectoires de vie de l'enfant

Comment pourrait-on définir la "trajectoire de vie" d'un enfant ? Quelle image utiliser pour l'illustrer, pour la rendre accessible à notre compréhension ?

Les échanges que j'ai pu avoir autour de cette question en ont livré trois :

Tout d'abord, celle de l'escalier avec ses paliers et ses marches à franchir. En même temps - et par opposition - est venue celle du plan incliné : une progression régulière sans rupture.

Enfin, par réaction a surgi l'image du couloir avec ses portes à ouvrir.

Sans doute pouvons-nous faire l'hypothèse qu'elle procède des trois images à la fois. En cela, l'apport de la psychologie génétique, et plus particulièrement celui de la psychologie cognitive

développée par J. PIAGET ²⁷ m'est précieuse ; sur le plan dynamique, elle met en évidence l'existence de stades de développement de l'intelligence qu'il est possible de distinguer à partir de schèmes ²⁸ spécifiques. Mais PIAGET explique également que s'arrêter à ce niveau explicatif serait réducteur : les différents stades se "chevauchent" et s'il est vrai que celui supérieur ne peut être atteint que si celui immédiatement inférieur est achevé, les deux continuent de coexister. En résumé, il démontre que l'intelligence se construit par un double processus de stratification progressive et d'effet de seuil. J'aurai pu également me tourner vers les théories psychanalytiques pour démontrer que le développement psychoaffectif de l'enfant procède des deux images.

Ce que je veux ici dire est que la croissance relève d'un processus à la fois continu et discontinu : quoi qu'il en soit, l'enfant deviendra adulte mais au cours de cette "aventure" il passera par différents stades et devra se confronter à maints obstacles. Dans cette perspective, l'image adéquate à retenir serait celle de la spirale. De là, il est aisé d'en déduire que l'éducation aura pour objectif de faire en sorte que l'enfant puisse surmonter les difficultés et ne soit pas trop freiné ou arrêté dans sa progression.

Dans la maison d'enfants où je travaille, nous nous sommes indirectement posé la question de l'image - du modèle - qu'il nous fallait adopter pour construire notre projet éducatif. Notons ici qu'à aucun moment la question ne s'est posée comme telle : en fait, en caricaturant, je pourrais dire que d'emblée nous avons essayé de "transformer l'escalier en plan incliné" ! Pourquoi ? Tout simplement parce que la pression de l'extérieur, la pression de la réalité, nous poussait à aller dans ce sens. Nous faisons un triple constat :

Premièrement, nos jeunes majeurs avaient de plus en plus de mal à s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et nous nous trouvions de plus en plus impuissants à les y préparer : la marche apparaissant alors comme trop haute et difficile à franchir.

Deuxièmement, nous étions de plus en plus sollicités pour accueillir des jeunes enfants en rupture scolaire ou étant pour le moins en "délicatesse" avec l'école et les apprentissages.

Enfin, le passage sur le groupe des adolescents s'avérait douloureux car, pour certains il signifiait de faire le deuil d'une enfance vécue en famille.

Notre réaction spontanée a été de dire qu'il était de notre responsabilité de nous adapter à ces nouvelles données en réfléchissant à ce que nous pourrions mettre en place pour rendre possible "l'impossible socialisation" de ces jeunes multi-carencés. Notre raisonnement d'alors peut être résumé comme suit :

²⁷ J'ai utilisé comme référence le livre de **Jean-Marie DOLLE** - "Pour comprendre Jean PIAGET", Ed. Pensée/Privat, Toulouse 1974

²⁸ **Schème** : "Tendance du sujet qui le dispose à accomplir tour à tour les différentes démarches exigées par une opération ou une action d'un certain genre (...) "- Dictionnaire de psychopédagogie, Ed. PUF, 1973

Puisque l'écart entre la vie d'internat (groupale) et la vie en appartement indépendant (individuel) est trop important, réduisons le en créant une structure intermédiaire qui tiendrait à la fois de l'un et de l'autre.

Puisque l'école traditionnelle, qu'elle soit publique ou privée ne peut plus accueillir nos jeunes dans les meilleures conditions possibles et que cette tendance va croissante, développons la scolarisation interne. Cette dernière a pour qualité principale de tenter la réconciliation du jeune avec la scolarité car comme le fait remarquer Françoise DOLTO, "*Le fait de dire à des jeunes enfants qu'ils peuvent très bien entrer dans la course en travaillant à leur rythme selon leur comportement individuel est déjà une manière de retourner l'échec.*"²⁹

Aujourd'hui, ces deux axes de développement sont intégrés en tant que tels dans notre projet d'établissement. Cependant à bien y réfléchir, le bien fondé de la solution adoptée ne va pas de soi ; il est en effet possible de se demander si, effectivement, il est judicieux de vouloir aplanir les difficultés auxquels se confrontent les jeunes dans leur marche vers l'indépendance ? Ne serait-ce pas pousser trop avant la "protection" sous prétexte qu'ils ne sont pas prêts, ce au risque de les rendre encore plus inadaptés et fragiles ?

Par ailleurs, est-il également positif de donner des réponses internes à des problèmes externes, inversant ainsi la logique d'intégration amorcée il y a une quinzaine d'années ? En voulant répondre à une tendance excluante de l'environnement ne risquons nous pas d'accroître la stigmatisation sociale dont ces jeunes sont victimes, en créant de nouveaux ghettos ?

Dans une société qui tend à rationaliser les coûts, il est fait de plus en plus appel à une logique classificatoire : les personnes sont "gérées" par catégories et sont pleinement identifiées à leur "handicap". Cela prend tout le devant de la scène alors que, fondamentalement, l'être humain est d'une nature complexe mais entière.

C'est un enfant qui entre au foyer, pas un cas social. Le diagnostic émis par les travailleurs sociaux, confirmé par l'intervention judiciaire, peut devenir une identité propre qu'il est difficile d'abandonner : le "handicap social" peut générer un "attachement" à l'identification. Nous observons quelquefois ce genre de phénomène chez des enfants qui ne peuvent construire leur personnalité qu'en collant littéralement à une image stigmatisée.

Ces interrogations sont loin d'être banales et sans incidence sur l'exercice de notre mission ; l'on pourrait se demander si le remède préconisé ne deviendrait pas rapidement pire que le mal notamment pour ceux qui demeurent longtemps placés. Mais peut être, comme le suggère Paul FUSTIER, est ce justement le temps qui se prolonge qui peut donner sens à l'accompagnement

²⁹ **Françoise DOLTO** - "*La cause des adolescents*", Ed. Robert LAFFONT - 1998 - page 144

de la vie ordinaire en institution.³⁰

1.3 - Des moments-clé vécus en institution

Le temps qui passe, transforme, forme et déforme.

Ces transformations, ces mutations sont le plus souvent imperceptibles ; elles s'effectuent à notre insu...sous nos yeux.

Mais parfois, inmanquablement, nous nous arrêtons et nous observons cet être si familier pourtant, mais qu'en un éclair nous trouvons différent : il n'est plus le même et c'est ici et maintenant que nous en prenons conscience.

De tous temps, les êtres humains, les civilisations qu'ils ont fondées, ont su baliser, par des repères socialement reconnus, ces changements : l'on naît, l'on devient enfant puis homme et vieillard etc..

Nous parents, savons que notre progéniture devra passer par différents stades d'évolution, devra s'acquitter de nombreuses obligations avant de devenir grande, adulte, autonome, responsable.

Un certain nombre de rituels, de moments-clé sont programmés par notre société pour marquer les grandes étapes du chemin à parcourir. Parmi eux, ceux concernant l'école, les apprentissages, sont des plus fortement ressentis (passages de maternelle en primaire puis au collège etc.) ; une trajectoire "idéale" a été tracée par la législation et "malheur" à ceux qui en dévient ou n'arrivent pas à rester sur ces rails !

Parents, nous sommes inquiets pour nos enfants. Nous sommes à l'affût du moindre écart, pensant que dès aujourd'hui leur avenir se joue : ici et maintenant.

Educateurs, directeurs travaillant auprès d'enfants placés par l'autorité judiciaire, nous nous trouvons fréquemment démunis face aux "dérives" qui amènent ces derniers chez nous. Il est déjà difficile de garder des enfants "sans problème" sur les sentiers que la société leur demande de suivre... alors comment faire, comment gérer ces jeunes multi-carencés qui nous arrivent ? Ils n'ont pas vu les balises, les ont renversées ou bien ignorées. La société, l'école de plus en plus souvent, la justice enfin leur ont signifié cet échec, l'échec de leurs parents, absents, incompetents ou dépravés... toujours dépassés. Et ils sont là qui doivent néanmoins grandir et reprendre le chemin qu'ils n'auraient pas dû quitter.

Nous autres, professionnels mandatés, avons pour mission de faire en sorte que ce "passage" dans l'institution marque suffisamment leur personnalité pour que, plus tard, ils retrouvent en eux les ressources nécessaires qui leur permettront de surmonter les difficultés qu'inmanquablement ils rencontreront.

³⁰ Paul FUSTIER définit en partie ainsi le "corridor du quotidien" - Op. Cit. page 8

Passage...le placement n'est que cela, une parenthèse dans la vie des jeunes. Ils partent de chez eux pour une collectivité afin que plus tard, leur dit-on, ils connaissent une vie meilleure .

Aux "Guillemottes", ils connaîtront, en grandissant, d'autres "passages" :

A 13 ans, ils passeront sur le groupe des adolescents. A 18 ans, ils bénéficieront d'un appartement individuel. Avant 21 ans, ils quitteront l'établissement puis ils entreront dans la vie active.

Certains rentreront chez leurs parents avant, bien entendu, et cette transition, elle aussi, n'est pas sans difficulté.

Et l'école, l'école qui est là, fil conducteur, balise majeure qui peut "amener" à l'internat, qui peut en faire sortir (orientation), qui peut exclure et exclure sans retour.

Une MECS a "à faire" avec tout cela.

Or, force est de constater que ces questions de "passage", de transition" d'un état à un autre, d'un lieu à un autre, sont de plus en plus discutées, complexifiées, "problématisées" au sein même de l'établissement :

Là, nous voulons "adoucir" la mise en appartement, le passage du collectif (lourd!) à la solitude (insupportable!) .

Ici, nous souhaitons introduire des maîtresses de maison pour que "ça fasse plus famille".

Et, l'école qui nous renvoie "l'insupportabilité" de ces enfants qui "mettent la classe par terre" et qui nous invite à proposer notre propre scolarité interne... puis à demander l'ouverture d'une seconde classe. Quelle contradiction ! Pour "négocier" le passage au collège, nous "primarisons" à l'intérieur : l'intégration - ou la réintégration scolaire - passe par la mise à l'écart, par la protection du cadre dans le cadre éducatif. Et de plus en plus...

Sans parler des plus grands, de l'avenir, du métier, du travail...

J'ai le sentiment - et il est partagé - que les choses s'aggravent, que les "passages" deviennent de plus en plus sources de difficultés et de douleurs : ils perdent beaucoup de leur couleur initiatique au profit de leur aspect danger, risque : les obstacles seraient-ils trop élevés pour que ces jeunes, porteurs selon la définition de WINNICOTT d'une "tendance asociale", puissent ne serait-ce que s'y attaquer ? Sans doute pouvons-nous lutter contre cette perte de valeur sans forcément penser à adoucir, à "lisser" dans le temps des "passages" rituels" dont l'instantanéité était autrefois facteur d'intégration. Mais avant d'essayer de proposer une ébauche de solution, il me faut préciser plus avant ce que j'entends par le terme "passage".

2 - DES "PASSAGES" QUI INTERROGENT L'EDUCATION

2.1 - Le temps du placement : une trajectoire entre rituel et séparation

Il existe selon moi trois types de passage :

Le premier brutal : passage rapide d'un état x à un état y. L'on parlera ici plus volontiers de rupture, de cassure (exemple : un jour l'on est mineur, le lendemain l'on se retrouve être majeur). Ce passage est événementiel (repères sociaux extérieurs).

Le second progressif : procède et advient par "sédimentation" pour passer d'un état à un autre (exemple : l'enfant devient adolescent puis adulte)

Le dernier serait un mélange des deux premiers : un changement peut être soudain sans pour autant être brutal, dans le sens où il a un caractère prévisible ; la majorité par exemple peut se travailler lors de la minorité.

La question de la temporalité est donc centrale dans la problématique de passage.

Parlant des rites de passage, Arnold VAN GENNEP, qui a inventé l'expression, met à jour l'existence d'une structure tripartite de ces derniers. Il distingue :

- ↪ Une phase de séparation vis à vis du groupe
- ↪ Une phase de mise en marge (ou "liminale")
- ↪ Une phase de réintégration (ou "agrégation") au sein du groupe, dans une nouvelle situation sociale.

*En ce qui concerne leur fonction, il a montré que "(...) de tels rituels concouraient tous à marquer une transition d'un état social à un autre, transition qui ressemble à un passage physique (tel le fait d'entrer dans un village ou de franchir le seuil d'une demeure) et qui instaure un temps et un espace de coupure destinés à souligner la différence entre l'état antérieur et l'état postérieur (...) Ces changements d'état, individuels et collectifs sont essentiellement ambigus. Ils marquent l'irruption d'un désordre virtuel dans le continuum réglé des existences et des cycles et ils forment dans la vie sociale des "interstices" dont il convient d'atténuer les effets nuisibles par l'appareil rituel."*³¹

Les rapports avec les modes d'approches de l'éducation spécialisée (l'internat en particulier) sont clairs : les phases de séparation et de mise en marge qui certes comportent un certain nombre d'éléments "pré-requis" (l'histoire de l'enfant, son milieu social, l'éducation qu'il a reçue de ses parents), sont celles dans lesquelles nous agissons ; l'enfant est séparé un temps de ses parents pour pouvoir mieux les rejoindre (phase de réintégration). Il y a un avant, un pendant et surtout un après. L'avant est l'élément défaillant - l'état social qu'il faut réparer ; "l'après" constitue l'objectif - l'état social qu'il faut atteindre ; "le pendant" contient notre travail auprès du jeune.

Le placement éducatif pourrait donc être, en lui-même, considéré comme un " rituel de passage"

³¹ **Arnold VAN GENNEP** - Cité par Nicole SINDZINGRE - "Les rites de passage" , Encyclopaedia Universalis, tome 20, page 66 à 68 -

qui permettrait à l'enfant et à ses parents de passer, grâce à la séparation, d'un état social à un autre.

Partant de cette hypothèse, il convient en tout premier lieu de bien s'assurer que "l'état d'arrivée" visé possède effectivement un caractère "promotionnel" pour l'individu (accès à un état social meilleur). C'est en particulier la question qui se pose quant le Juge envisage un placement, sa continuation ou bien encore un retour en famille.

En second lieu, il me semble important de s'interroger sur le contenu et les liens existants entre les trois différentes phases du "rituel" placement. Comme je l'ai dit plus haut, les passages d'une phase à l'autre peuvent être brutaux ou travaillés. Une mise en appartement par exemple peut être très traumatique si elle est décidée sans préavis et de façon unilatérale. Elle a certes un caractère promotionnel pour le jeune mais son manque de préparation ne permet pas de distinguer les trois phases : la réintégration (dans la société - à une place différente) prend alors un caractère de rejet et d'exclusion.

Nous ne sommes pas toujours assez attentifs à cela et négligeons parfois certains repères sociaux à consonance rituelle (l'inscription sur les listes électorales par exemple pour les jeunes majeurs) et qui marquent cependant le changement de statut. De même, les modalités d'entrées et de sorties de l'institution ne sont pas toujours suffisamment interrogées sur leur valeur symbolique et ce qu'elles induisent pour la suite.

Autre remarque : les passages d'un état à un autre que connaissent les jeunes au cours de leur vie sont à mettre en relation étroite avec les différentes phases des cursus scolaires. Les apprentissages, la pédagogie garantissent à la fois la promotion du jeune et la stabilité du corps social. L'école à selon moi un rôle homéostatique pour la société : celui de garantir un niveau global de compétence et d'intelligence, au moins égal d'une génération à une autre, mais aussi celui d'assurer à la société que l'enfant, devenu un adulte et un citoyen responsable, fera un bon usage de ses droits et de ses capacités. Il ne serait en conséquence pas insensé d'avancer que l'école est, dans nos sociétés postindustrielles, porteuse d'une fonction initiatique.

2.2 - Rites de passage, école, adolescence et projet individualisé

2.2.1 - L'accès à la culture et à l'école : une garantie d'agrégation à la société

On a souvent affirmé qu'une des caractéristiques du monde moderne est la disparition de l'initiation.

MIRCEA Eliade ³² avance que l'initiation est coexistante à toute vie humaine authentique et ce pour deux raisons : *“D'une part, parce que toute vie humaine authentique implique crises des profondeurs, épreuves, angoisses, perte et reconquête du soi “mort et résurrection” ; d'autre part, parce que, quelle que soit sa plénitude, toute existence se révèle, à un certain moment, comme une existence ratée.”* Il ne s'agit pas d'un sentiment moral qu'on porte sur son passé, mais d'un sentiment confus d'avoir manqué sa vocation, d'avoir trahi le meilleur de soi-même. Dans de tels moments de crise totale, un seul espoir semble salutaire : celui de pouvoir recommencer sa vie. C'est cette capacité, cette revendication, de transmuter l'existence, qui était le propre des rites initiatiques et qui manquerait donc à l'homme moderne. La crise idéologique et religieuse que d'aucun s'accorde à constater en est une illustration.

MIRCEA Eliade pense cependant que les thèmes initiatiques sont encore vivants dans l'inconscient collectif de l'homme moderne. Ces rites seraient véhiculés par les supports de culture, les livres dit-elle à son époque, les médias dirions-nous maintenant.

L'accès à la connaissance, à l'histoire, à la culture jouerait donc le rôle autrefois rempli par les rites d'initiation, en cela qu'il donnerait un sens global à l'existence, permettrait de mieux appréhender sa place dans la société et aiderait à effectuer cette transmutation de l'existence dont parle cet auteur.

Il n'est dès lors pas étonnant de constater la place centrale qui lui est donnée de nos jours dans toute politique de lutte contre l'exclusion. Les jeunes que nous recevons sont d'un point de vue général en grande difficulté scolaire. Quelques uns ont développé de tels comportements asociaux qu'ils se trouvent exclus du système scolaire traditionnel. D'un autre point de vue, l'on pourrait dire que, pour les jeunes, le déséquilibre advient lorsque la rupture scolaire survient. En poussant plus avant cette logique, il serait possible de dire que lorsque que l'école ferme ses portes cela reviendrait à refuser à l'enfant l'accès à la connaissance, à la culture et donc à la possibilité d'acquiescer plus tard un statut d'adulte.

L'institution scolaire joue donc en soi, plus que de part les connaissances qu'elle délivre, un rôle majeur dans la dynamique de vie de chacun.

Pour reprendre la question des rites initiatiques, des rites de passages des sociétés traditionnelles, fermer les portes de l'école signifierait refuser l'initiation à l'enfant, la mise à l'écart de la tribu, le maintien dans un statut d'homme “sauvage”, le refus d'accès à la citoyenneté.

Le jeune qui perd d'une façon ou d'une autre cet accès à la culture (et c'est le mot accès le plus important!) est donc appelé à devenir (ou à rester) le “sauvageon” cher à Mr Jean-Pierre CHEVENEMENT.

La disparition dans nos sociétés modernes de rites initiatiques, de rites de passage culturellement

³² MIRCEA Eliade - Initiation, rites, sociétés secrètes - Folio essais - Edition Gallimard, 1996 - page 281

construits et repérés n'est donc pas catastrophique, ce dans la mesure où le lien fondamental à la société que constitue l'accès à la culture et donc à l'école est maintenu. Pour le travailleur social il n'est dès lors pas étonnant que la question de l'accroche scolaire soit centrale. Ceci explique pour une part la prédominance de cet aspect, constatée actuellement dans les demandes d'admission à la maison d'enfant. Ce souci majeur est aussi celui de la plupart des parents, parce qu'ils sentent bien que de nos jours l'école demeure le seul moyen d'accéder à la citoyenneté³³. Cette fonction de rite d'agrégation à la société que remplit l'école, conforte le sens du travail que nous menons afin de maintenir ce lien avec la scolarité, y compris en la développant en interne : l'important ne serait pas tant d'apprendre que de passer le seuil de l'école et d'y demeurer. Ceci n'empêche certes pas, au contraire, de s'interroger sur la qualité du lien ainsi créé et maintenu : dans certaines situations, l'on peut constater qu'un jeune peut se trouver dans l'enceinte d'un établissement scolaire sans pour autant y être réellement intégré et autorisé à se projeter dans un quelconque avenir. C'est la fameuse "fracture scolaire" dont parle Pascal JUNGHANS³⁴ et qui tend à mettre de moins en moins de jeunes de plus en plus en grandes difficultés.

La scolarité est malgré cela un domaine au sein duquel les étapes sont bien repérées. Il y prédomine des moments-clé dont tout un chacun admet l'importance. L'entrée en sixième - le passage de l'école au collège - est sans doute des plus attendus et des plus marquants car il intervient au moment même où le jeune s'apprête à quitter l'enfance pour entrer en adolescence. Au sein de la maison d'enfants, cette entrée dans l'adolescence a jusqu'à présent été marquée par la montée sur le groupe des aînés. Le projet d'instaurer plus de verticalité dans les groupes porte en lui-même la disparition de ce passage que nous avons plus ou moins ritualisé.

2.2.2 - *Adolescence et projet personnalisé*

Françoise DOLTO qui a longuement traité du sujet conçoit l'adolescence comme "*(...) une phase de mutation (et non une simple transition vers l'âge adulte) (...) "*"³⁵.

Avant 1939, l'adolescence était racontée par les écrivains comme une crise subjective. Après 1950, l'adolescence n'est plus regardée comme une crise, mais comme un état. Aujourd'hui, je m'avancerais à dire qu'elle n'est peut-être rien d'autre qu'un étirement entre l'état d'enfant et celui d'adulte.

Ce temps de "non-état" vécu avec un pseudo statut qui se définit de façon négative - on n'est plus enfant mais on n'est pas encore adulte - se trouve de plus en plus en première ligne des préoccupations de nos sociétés. Sans vouloir entrer dans une recherche des raisons de cette crise

³³ Ce fait est renforcé par la "crise" du travail, l'évolution des modes de production, qui forgent une société offrant de moins en moins de possibilités d'emploi à l'homme sans formation et sans culture

³⁴ Pascal JUNGHANS - "*La fracture scolaire*", Ed. SYROS, Col. Ecole et société, PARIS, 1997

³⁵ Françoise DOLTO - Op. Cit. page 16

des adolescents qui se traduit actuellement par la montée de la violence et des incivilités, je crois pour ma part qu'elle traduit le malaise d'une société qui ne sait plus quelle place donner à ses jeunes.

Les sociétés coutumières ne connaissaient que deux âges, celui de l'enfance et celui de la maturité sexuelle : l'enfant devenait adulte à sa puberté. La tradition accordait une importance particulière à ces temps de passage et les marquait par des rites initiatiques. Ces rituels collectifs ont disparus avec l'émergence de la notion d'adolescence. Il semblerait également que nos sociétés occidentales modernes aient tendance à opérer un renversement des logiques, chacun organisant à sa façon les rituels : le temps du passage à l'âge adulte est fortement individualisé.

Françoise DOLTO ³⁶ pensait que cette disparition des rites initiatiques ne serait pas si dramatique que cela, dans la mesure où la projection des adolescents vers l'avenir resterait possible : le projet individuel, s'il ne peut remplacer le rite de passage permettrait au moins de s'en passer. Jean-Pierre BOUTINET précise quant à lui que "(...) le concept de projet permet aux individus parvenus à un certain stade de leur existence d'anticiper la séquence suivante face à un affaiblissement voire à une disparition des rites traditionnels de passage".³⁷ Il distingue plusieurs sortes de projets pour les adolescents : le projet d'orientation qui a à voir avec la scolarité, le projet de mobilité à court terme qui concerne le choix d'une formation professionnelle, et enfin le projet adulte à long terme. Ce serait donc l'existence et le bon enchaînement de ces différents projets qui permettraient à l'adolescent d'effectuer individuellement, et non plus collectivement, le passage à la vie adulte.

Dans les établissements médico-sociaux, le projet personnalisé du jeune est tout d'abord considéré comme une reconnaissance de la personne et de ses droits. Mais, pour les travailleurs sociaux, il est surtout un outil de travail servant à définir une trajectoire de vie institutionnelle "idéale". Comme je l'ai montré plus haut, nous connaissons tous une tendance à la surprotection des personnes dont nous avons l'éducation en responsabilité. Ce "bon sentiment" est nécessaire dans la mesure où il contribue à aider les jeunes à surmonter les difficultés qu'ils vont nécessairement rencontrer. Mais il ne doit pas pour autant amener à supprimer les obstacles : les adolescents en particulier ont besoin de se transcender, de gravir des montagnes, de connaître des moments de grands changements pour pouvoir accéder au statut d'adulte. Je pense que le projet personnalisé peut effectivement jouer un rôle de balise dans l'initiation du jeune à la vie sociale : il peut rendre visible l'objectif, montrer les difficultés du chemin à parcourir, dévoiler les obstacles. En élaborant ainsi avec le jeune son parcours, l'éducateur devient initiateur. Pour des enfants qui

³⁶ Voici ce qu'elle dit à ce propos, page 76, dans son livre "la cause des adolescents": "*Aujourd'hui, alors qu'il n'y a plus de modèle familial ou social, que le fils succède de moins en moins au père, le rite de passage ne se justifie plus mais peut-être le projet répondant à la tentation du danger avec une certaine prudence, peut aider à mourir à l'enfance pour atteindre à un autre niveau de maîtrise dans la vie collective.*"

³⁷ Jean-Pierre BOUTINET - "*Anthropologie du projet*", Paris, Ed. PUF, coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1990, mise à jour 1999 - page 90

demeurent de longues années placés, cette attention portée par les adultes aux différentes étapes de sa socialisation est primordiale.

La ritualisation des passages - de l'enfance à l'adolescence, de l'adolescence à l'indépendance - est donc intéressante mais pas forcément indispensable : elle est aidante mais serait inefficace dans la mesure où elle ne prendrait pas sens dans un projet individualisé; Mais encore faut-il pouvoir sortir de l'adolescence...

2.2.3 - *La confusion des âges : une perte de repères*

Le passage en lui-même, peut être considéré comme un lieu ; mais un lieu dont la caractéristique est qu'on ne fait que passer : on n'y reste pas

Le passage est en rapport avec le temps et la durée : il introduit une notion de rythme : pas à pas, accélération, ralentissement.

Aujourd'hui, notre société postindustrielle est entrée dans ce que Jean-Pierre BOUTINET³⁸ a appelé le "*brouillage des âges*". Il note que, en particulier sous l'effet du rallongement de l'espérance de vie, "*La mutation des rôles traditionnels dévolus aux âges, l'étirement quasi démesuré tant de la jeunesse que de la vieillesse, en court-circuitant la vie adulte, contribuent à accentuer ce brouillage et posent donc la question des repères identitaires*".

Arrivé à l'âge adulte, il n'y a pas de retour vers l'enfance possible. Or, nous constatons aujourd'hui que la massification de la société tend à banaliser les marques de distinction ; la mode s'empare des "inventions" des adolescents (les marques) pour les banaliser. C'est ainsi qu'aujourd'hui on peut voir des "quadras" qui se teignent les cheveux en rouge (marque punk des années 80). Il y aurait donc une tendance au "gommage" à l'indistinction entre les générations.

*" C'est dramatique en ce sens que cette collusion ne permet plus les jeux de l'identification pour appréhender le vieillissement "*³⁹

Je pense que cet ensemble de phénomènes de société est à l'origine des pertes de repères communs marquant les passages d'un âge à un autre. Si l'on y prend garde, l'on peut observer tous les jours cette difficulté de plus en plus marquée, pour les jeunes dits "cas sociaux", de trouver leurs repères identitaires. Les images parentales sont souvent troublées, les figures d'autorité déplacées ou désagrégées : le jeune se retrouve sans véritable place, sans véritable identité assignée.

³⁸ **Jean-Pierre BOUTINET** - *Brouillage des âges et quêtes identitaires*, in *Les âges de la vie*, revue "Education permanente, n°138/1999- page 9

³⁹ **Jocelyne HUGUET-MANOUKIAN**, psycho-éthnologue - rencontre du M.A.I.S - Lyon, le 06 avril 1998

Le placement social se doit de prendre en compte ces éléments de confusion, tout d'abord pour ne pas y participer, et ensuite pour permettre de lutter contre l'indistinction en proposant l'identification à des adultes "au-dessus des enfants".

Dans le même sens, il me semble également primordial que le cadre éducatif propose et conserve des repères plus ou moins ritualisés de passage d'un âge à un autre : la "montée" sur le groupe des adolescents, la mise à disposition d'un appartement individuel en sont des exemples importants. L'expérience nous montre que, si ces instants sont craints par les jeunes, ils sont toujours attendus avec impatience. Le jour "J" et sa préparation constituent des "tranches de vie" qui marquent fortement le jeune. Mais, pour que ce "marquage" soit positif, encore faut-il que le jeune en connaisse les règles et que celles-ci soient clairement énoncées dans le projet d'établissement.

Pour les enfants qui grandissent longtemps dans l'établissement, je suis persuadé que ces balises posées sur leur trajectoire de vie sont primordiales.

Le travail éducatif consiste donc aussi à les rendre visibles. Dit autrement, en utilisant l'image employée par Yvonne VERDIER, il se doit de "veiller sur les noeuds par quoi passe le destin".⁴⁰

3 - DUREE DU PLACEMENT ET PLACE SYMBOLIQUE DE L'INSTITUTION

Cette attention portée à ces "noeuds" ne doit cependant pas faire oublier que la question posée par la durée du placement est première, celle du passage n'étant alors qu'une conséquence à traiter. La restructuration ne devrait-elle pas tendre à réduire la durée des placements plutôt que de la renforcer ? Nous entérinons un état de fait sans nous poser la question de son bien fondé, de son intérêt pour les jeunes. Cela renvoie à une interrogation de fond : est-il nécessaire et utile pour eux qu'ils grandissent dans l'établissement même si un retour en famille n'est pas possible ? Je ne possède pas de réponse précise à cette question ⁴¹ mais je me propose, à travers des exemples, de donner quelques éléments explicatifs sur le pourquoi de l'existence des placements longs.

3.1 - POURQUOI CERTAINS PLACEMENTS DURENT SI LONGTEMPS

3.1.1 - *Relation entre la durée du placement et l'effondrement de la figure paternelle*

⁴⁰ Yvonne VERDIER - "Façon de dire, façon de faire : la laveuse, la coutumière, la cuisinière", Col. Bibliothèque des sciences humaines, Ed. Gallimard, 1980

⁴¹ Le rapport du groupe "travail social et éducatif en internat" du Conseil Supérieur du Travail Social - octobre 1995 - donne cependant une piste en page 10 : "La dualité actuelle qui ne laisse que l'alternative d'une vie collective ou d'une vie familiale est absurde : il y a des circonstances, des moments ou des périodes, où la vie collective est indispensable à l'individu, sans pour cela remettre en cause la vie familiale. Mais la famille ne peut répondre à tout, et on a trop tendance à sacraliser son rôle."

Un autre élément de réponse nous est apporté par Maryse VAILLANT dans un article intitulé "De la nécessaire séparation, quand le tiers fait sens" - Journal des jeunes n°173, mars 98, page 28 : "Un placement réussi, ce n'est ni un placement court, ni un placement long, ni un retour en famille rapide, ni une succession d'autres placements, c'est un placement qui a permis à chacun d'habiter son histoire et de faire ses choix. Sans oublier que les choix de l'enfant ne sont pas toujours ceux de sa famille."

Des femmes seules avec leurs enfants nombreux. Des pères absents, irresponsables ou déresponsabilisés.

Des mères submergées par les charges d'éducation, par les soucis du quotidien, et qui ne peuvent venir à bout des désirs et des demandes illimitées de leurs enfants.

Des femmes qui doivent être mère et père tout à la fois, des femmes sans famille, sans parent, sans soutien et qui, à force de devoir suppléer à la disparition de la figure du père n'arrivent même plus à être mère.

Des enfants de 6 ans qui passent la porte de la maison quand leur mère les gronde et qui ne reviennent que plusieurs heures après.

Des enfants de 10 ans qui traînent le soir dans le quartier avec leurs bancals aînés et qui y apprennent toujours plus de violence et d'irrespect envers des adultes défaillants;

Des adolescents devenus délinquants, perdus, éperdus et qui font peur.

*“On n'est plus dans les limites de la loi, mais dans la loi de l'illimité (...) On veut tout et tout de suite.”*⁴²

La figure symbolique du père - la fonction paternelle en général - est en déroute ; nul n'est besoin d'en apporter ici la preuve tellement cette évidence saute aux yeux et est criée de toute part. La crise d'une “puissance paternelle” qui - fait social paradoxal - se féminise ou qui plus exactement devient asexuée, échangeable et déplaçable, touche de plein fouet les couches les plus fragiles de la population ; cette fragilité qu'elle soit d'ordre économique, culturelle ou psychologique (et bien souvent des trois à la fois) empêche les familles de bien résister à la complexification des relations intra-familiales qui est à mettre en relation avec la grande complexification de la société et du monde dans lesquels elles s'inscrivent.

Ces mères donc, abandonnées, fuyant un conjoint violent ou vivant avec un père “fantoche” dépouillé de son autorité spécifique, se trouvent vites éperdues et incapables de parer au manque d'un homme qui ne “fait plus tiers”.

Ils sont de plus en plus nombreux à nous être confiés ces garçons élevés par leur seule mère. Souvent d'origine étrangère, maghrébine ou turque, ils confrontent violemment leur prérogative culturelle de mâle à la volonté défaillante de leur mère.

Le placement représente pour ces dernières une bouée de secours souvent appelée de leurs vœux. L'institution va pouvoir jouer la suppléance paternelle, protéger ses enfants des dangers de la marginalisation, leur offrir un avenir possible, leur permettant à distance et, sur des temps plus courts, de rester ou de redevenir mère.

⁴² Jean Marie SERVIN - *Quelle fonction pour le père en placement familial ?* in Lien Social n°469 - page 5

Hammet est un garçon de 10 ans placé depuis 10 mois. Gentil, intelligent, aimé et investi par sa mère. Premier garçon d'une famille de 6 enfants, vivant auprès d'une maman turque qui avait fuit la maltraitance de son mari, il s'était très vite retrouvé livré à la rue. Sa mère a su le protéger en demandant de l'aide : *“C'est un garçon, je ne peux pas m'opposer à lui mais j'ai peur qu'il fasse le mal...”* dit-elle au Juge des enfants qui la reçoit. *“Le foyer, c'est bien pour lui : là bas il ne fait pas de bêtise... il peut même y rester jusqu'à 18 ans...”*

“Mademoiselle” n'est pas maternelle pour 2 sous. Trois enfants, trois accidents, trois pères “inconnus”... mère à treize ans pour la première fois. Aujourd'hui, elle rejette l'idée de s'installer. Elle est artiste, danseuse strip-teaseuse et honore ses contrats de la Corse à la Belgique. Elle assume sa maternité par les apparences, la qualité des vêtements de ses enfants, la propreté de leurs cheveux mais les laisse souvent au premier venu pour partir assurer ses engagements professionnels : *“Je n'ai pas eu de jeunesse, je veux la vivre maintenant!”*. Les pères ? *“J'ai été élevée par ma mère, mes enfants le seront par la leur”*. “Mademoiselle” n'a pas été abandonnée par ses amants, elle ne leur a pas dit leur paternité. Ils sont niés comme s'ils n'avaient jamais existé. Elle exerce une forte autorité paternelle mais, elle ne peut être mère... Mademoiselle a finalement décidé de ne plus s'occuper de ses enfants, voire de les abandonner tout simplement. Jason 9 ans, Prunella 6 ans, Mathilda 4 ans grandiront en établissement en attendant que leur mère finisse de courir après une adolescence escamotée... à moins que la situation ne devienne suffisamment claire pour que ces petits puissent être accueillis en famille d'accueil.

3.1.2 -Rapport entre la durée du placement et la déficience intellectuelle ou la maladie mentale des parents.

C'est l'histoire de Jean-Paul, un enfant intelligent né de parents intellectuellement limités. Placé à 6 ans à la suite de carences éducatives importantes, il glissait vers des comportements asociaux et était maintenu à une place de bébé. Pour ses parents, Jean-Paul ne peut pas grandir : il est leur jouet, leur copain. Comment pour ces derniers penser qu'il n'est que temporairement un enfant ? Comment pour l'enfant vivre, accepter et dépasser la défaillance de ses parents, s'autoriser à les dépasser. ?

Jean-Paul est appelé à rester longtemps en institution car lui grandira mais ses parents eux n'évolueront plus.

Stéphane est arrivé à l'âge de 9 ans. *“Ma mère est folle et moi je suis fou”*. C'est ainsi qu'il se présente à nous pour la première fois. Stéphane frappe sa mère quand elle lui “prend trop la tête”

et quand sa folie le gagne, il lui lance à la figure tout ce qui lui passe sous la main. “*C’est moi la mère*” dit toujours Mme F. Son combat, sa raison de vivre c’est ce fils unique qu’elle a conçu lors d’un séjour en hôpital psychiatrique. Le père meurtrier et malade mental est décédé en prison. Mme F. est marquée par une enfance malheureuse suivie d’une vie adulte difficile. Son fils commence à souffrir du même mal qu’elle parce qu’il a trop longtemps et constamment été à ses côtés. Cependant, à force de suivi psychologique et d’attention éducative, Stéphane n’est pas devenu complètement fou. Il est parti du foyer à l’âge de 18 ans...pour aller vivre chez sa mère. Le drame craint n’est pas arrivé ; Il a su partir au bout de quelques semaines, toujours un peu bancal dans sa tête mais pas “fou”. Retour impossible, Stéphane est resté 9 ans au foyer.

Retours impossibles...il en est, hélas, parfois ainsi. Pour autant est-il raisonnable encore de nos jours d’accepter qu’un enfant passe une bonne partie de sa jeunesse en institution ? Il existe en effet des alternatives - les familles d’accueil - mais qui sont fréquemment rejetées par les parents naturels et qui ne sont pas toujours souhaitées par les travailleurs sociaux, les juges, ou encore qui ont été essayées puis abandonnées.

Depuis 10 ans une volonté de réhabilitation de la place des parents est en marche ⁴³. Le *prima de la famille* est d’actualité, l’autorité parentale est renouée, les droits et devoirs des parents affermis, les droits des enfants à une vie de famille proclamés haut et fort. Mais, dans ce genre de situations particulières, c’est bien cette volonté de respect et de préservation des liens parents/enfants, c’est bien l’inscription dans un travail de restauration de leur qualité, qui paradoxalement induisent des placements longs. L’institution prend alors plus de place dans l’éducation du jeune en devenant leur lieu de référence. Et dans ce cas, est-il encore possible de considérer le placement comme un simple temps de passage ? Je pense que, d’un certain point de vue, la réponse est positive si l’on considère que, quoi qu’il en soit, le jeune ne pourra être suivi par l’établissement au delà de ses 21 ans ⁴⁴. Cependant, il est certain que ce passage prend une autre valeur, le lieu du placement et les personnes y jouant un rôle symbolique différent.

3.2 - L’institution est-elle constitutive d’un espace/temps transitionnel ?

J’avancerai ici l’hypothèse selon laquelle l’institution fonctionne essentiellement comme un “père

⁴³ Voir en particulier :

- 1) les indications du rapport **Bianco-Lamy** de 1982 qui préconisent le retour à l’autonomie de la famille par le maintien d’un lien fort entre parents et enfants.
- 2) la loi 84-422 du 06 juin 1984 relative aux droits des familles dans leurs rapports avec l’A.S.E - la loi du 06 janvier 1986 confirmant le droit de la famille à l’information, à l’écoute, à être associée aux décisions, ainsi que le principe premier du maintien de l’enfant en famille
- 3) le décret 91-1415 du 31 décembre 1991 relatif aux conseils d’établissements affirmant la place des représentants des usagers en son sein.

⁴⁴ Ce qui est parfois regrettable étant donné l’exclusion, des jeunes âgés de 21 à 25 ans, des différents dispositifs d’aide (RMI en particulier) ; certains jeunes se retrouvent alors sans travail, sans droit minimum, sans soutien familial. Nous avons quelquefois “dépanné temporairement” certains anciens qui se trouvaient dans une situation difficile (en les logeant par exemple).

symbolique” pour l’enfant placé, mais qu’elle peut également être considérée comme jouant aussi un rôle de “mère symbolique”. Je pense en effet qu’il est toujours utile de bien repérer quelle fonction joue l’institution pour l’enfant si nous voulons l’aider à se construire au mieux.

Je commencerai par un bref rappel de la façon dont le jeune enfant sort de l’indifférenciation d’avec sa mère. Les spécialistes, psychologues et psychiatre disent que cela s’effectue selon deux vecteurs principaux ⁴⁵:

↳ l’absence temporaire de la mère

↳ la présence du “père”

L’absence, c’est l’éloignement progressif de la mère qui permet à l’enfant de s’appréhender comme entité différenciée.

La présence du père introduit l’idée du tiers qui vient rompre l’utopie d’une relation unique fusionnelle (à la mère) et qui vient dire à l’enfant qu’il va falloir partager et respecter des règles.

Le jeune enfant navigue constamment dans cet “espace-temps transitionnel” ; espace tout d’abord réel puis ensuite de plus en plus symbolique.

Si tout se passe bien, si la mère est “suffisamment bonne” (au sens de WINNICOTT), si le père est présent et est investi (par le couple) dans un rôle de tiers séparateur, l’enfant arrivera à orienter ses potentialités nouvelles vers un effort de construction et d’élaboration objectivée du réel. Il arrivera à se forger une personnalité basée sur sa capacité à décentrer son point de vue avec raison.

Et c’est, à mon sens, cette capacité primordiale qui est souvent massivement absente chez les jeunes que nous recevons à la maison d’enfants. La raison en est simple : s’ils sont arrivés chez nous, c’est bien parce que leurs parents n’ont su - où n’ont pu - à un moment donné tenir leur rôle de père et/ou de mère.

Lorsque l’on constate statistiquement que parmi eux seuls 2 sur 10 vivent avec leurs deux parents, et que par ailleurs tous les autres vivaient avec leur mère au moment du placement ⁴⁶, avec un père soit absent soit disqualifié, il n’y a dès lors plus lieu de s’étonner. Dans tous les cas de figures observables, quelque soit la raison initiale du placement, quelque soit la configuration familiale - qui certes n’est pas spécifique aux enfants en danger - l’on constate que l’espace transitionnel a été, et est encore défaillant : soit du fait de la relation maternelle, soit du fait de la

⁴⁵ J’ai, pour construire ce chapitre, fait essentiellement appel à mes souvenirs d’étudiant et en particulier à ceux concernant les travaux de **Donald Woods WINNICOTT** à propos des relations mère-nourrisson.

⁴⁶ Chiffres relatifs à la population de la maison d’enfants en 1998. Par ailleurs, signalons qu’une étude INSEE publiée en 1994, indique qu’une famille française sur huit était monoparentale et que dans 86% de ces cas le chef de famille était la mère. Ce qui inciterait à dire que si la monoparentalité est une spécificité des familles des jeunes que nous recevons, par contre “l’effacement de la figure paternelle” est une caractéristique propre à l’ensemble de la population française.

triangulation par le père, soit des deux :

- ↳ lorsque l'enfant connaît une relation fusionnelle durable avec sa mère (omniprésence de la mère, pas de père tiers)
- ↳ lorsque la mère n'accepte pas la relation fusionnelle (impossibilité de créer l'espace transitionnel)
- ↳ lorsque le père est par trop séparateur (il n'y a plus triangulation, mais tentative d'annihilation)
- ↳ lorsque l'enfant devient séparateur ou enjeu dans la mésentente parentale.

... alors l'enfant perd sa place d'enfant. L'espace transitionnel à tendance à se réduire et à se scléroser jusqu'à imploser ou se déchirer : l'enfant perd alors sa substance ou, plus exactement, sa qualité : l'enfant n'est plus enfant, il devient comme un adulte en miniature, responsable des maux qui l'accablent lui et sa famille. C'est ainsi que parfois, nous arrive des tous petits (3/4 ans) chargés par les parents d'une toute-puissance phénoménale et effrayante : il est mauvais, pervers et destructeur et fait exprès de faire "souffrir" ses parents : c'est l'enfant du diable.

Lorsque les liens sont ainsi pervertis, l'enfant dans le meilleur des cas ne peut être que rejeté et, dans le pire, il ne pourra que voir sa personnalité se déstructurer.

Et lorsque l'on s'arrête un peu sur notre propre vécu familial - en qualité d'enfant et/ou de parents-

nous devons bien reconnaître que cet espace transitionnel est bien difficile à préserver.

Heureusement, le contexte familial et social vient l'étayer. Il existe des relais et des substituts aux rôles paternels et maternels qui viennent compenser le plus souvent, de façon naturelle ou autoritaire, les disgressions parentales, permettant ainsi de rendre l'espace transitionnel souple, déformable et étirable : c'est la fratrie, c'est l'école, c'est la loi, ce sont les institutions éducatives.

Dés lors, il est facile de comprendre pourquoi la "mise à distance" de l'enfant dans une institution peut jouer un rôle séparateur, à condition qu'il ne brise pas les liens symboliques existants dans la famille, mais s'efforce de "donner du volume et de la souplesse" à l'espace transitionnel. Je pense que l'institution éducative peut s'inscrire du fait même du placement à différentes places dans cette symbolique de la triangulation. D'où l'importance d'un diagnostic adéquat pour bien comprendre à quelle place l'institution est mise par les parents et l'enfant : est-elle "mère", est-elle "père", est-elle les deux ?

Je pense que l'institution a fondamentalement une symbolique paternelle : parce qu'elle s'inscrit dans la séparation et la distanciation, parce qu'elle intervient du fait de la loi, parce qu'elle vise à

redonner au mineur son statut d'enfant : elle ne peut-être fusionnelle, elle est forcément "triangulante".

Je pourrais dire peut-être, et plus exactement, que le placement constitue en lui même un espace/temps transitionnel à part entière.

Il est donc également compréhensible que les périodes de transition, les "passages" que constituent les admissions et les sorties soient délicates et parfois catastrophiques dès lors qu'ils ne sont pas pensés et/ou préparés.

D'un autre point de vue, l'on ressent bien également pourquoi les autres institutions chargées d'une "puissance paternelle" (et l'école en premier lieu) interviennent nécessairement dans la construction ou la restauration de cet espace transitionnel symbolique ; car au fur et à mesure que l'enfant grandit, les rôles maternels et paternels ne sont plus uniquement constitués des seules figures du père et de la mère mais s'enrichissent des relais prévus à cet effet par la société.

C'est pourquoi chaque passage de l'un à l'autre, ainsi que les "rituels" qui les accompagnent, sont également intéressants à questionner sous cet angle. Et plus spécialement se pose la question de déterminer en quoi ils sont porteurs d'une valeur "d'enrichissement" ou bien au contraire "d'affaiblissement" de l'espace transitionnel de construction et d'élaboration psychique.

Paul FUSTIER a montré de son côté ⁴⁷ comment les institutions sociales et en particulier celles accueillant des enfants, s'étaient construites à leurs débuts sur "*un organisateur psychique inconscient*" qui était celui de la "*dévotion maternelle*". Il pense que les actes posés au quotidien par les éducateurs peuvent être investis par les enfants dans une tentative utopique de recherche d'une mère idéale, parfaite. Il démontre à partir de là qu'il est possible de considérer qu'il existe deux institutions en une : celle qui dirait "*Ceci est une famille*" et l'autre qui affirmerait le contraire "*Ceci est une non-famille*". La "bonne" institution serait alors celle qui trouverait un équilibre entre ce qui devrait être explicite (la seconde proposition) et ce qui devrait rester implicite (la première proposition). Selon lui, les caractéristiques psychologiques des accueillis, le moment où ils en sont dans leur évolution, favoriseraient l'un ou l'autre de ces deux types d'investissement.

La maison d'enfants des "Guillemottes" se trouve en équilibre entre deux logiques du fait même des caractéristiques de la population qu'elle accueille.

Je pense que pour les jeunes qui ne font qu'y passer, elle peut fonctionner comme un espace/temps transitionnel ; la réponse éducative dominante, d'un ordre symbolique paternel, serait alors du registre du "*ceci est une non-famille*". Ces enfants devront se débrouiller avec un message contradictoire qui lui demandera de "*(...) s'agréger et s'identifier à une institution qui*

⁴⁷ Paul FUSTIER - Op. Cit.

l'accueille tout en lui signifiant qu'il est de passage, sans une vraie place"⁴⁸

En revanche, pour ceux qui grandissent dans l'établissement, il s'opérera au bout de quelques années un retournement de logique : l'institution ne sera plus considérée comme transitionnelle, la triangulation devant se jouer, d'une certaine façon, en interne" et non plus entre celle-ci et la famille. Dans ce cas, la réponse éducative dominante, d'un ordre symbolique maternel, dépendrait plus du registre du "ceci est une famille". Ces jeunes trouveront au sein de l'institution une "vraie place" dont ils devront cependant faire le deuil devenus adultes.

L'un des problèmes majeurs que nous aurions donc à résoudre au sein de notre projet de progrès, consisterait à trouver cet équilibre entre deux "organismes psychiques inconscients" opposés. En clair, cela consiste tout simplement à mettre en place et à concilier les conditions du travail éducatif auprès d'enfants connaissant des trajectoires de vie différentes dans l'institution.

⁴⁸ Maria MAÏ LAT - "Les rites dans les foyers de l'aide sociale à l'enfance", Information Sociale n°70 - p.86

J'ai, dans la seconde partie, posé la question du temps et du lieu du placement éducatif, en relation avec la façon dont les jeunes, pouvaient y grandir et cheminer vers l'indépendance. La réflexion sur la durée des séjours m'a amené à formuler l'hypothèse que le placement pouvait être pensé, à plusieurs titres, comme un temps et un espace à caractère "transitionnel" pour les enfants de "passage", mais qu'il en était différent pour ceux qui grandissaient dans l'institution.

Je me suis plus spécialement penché sur les moments-clé qui marquent et balisent la trajectoire des jeunes, en interrogeant leur symbolique et leur fonction. J'ai voulu montrer pourquoi il m'apparaissait important qu'une institution se penche attentivement sur ces temps de passage et de transition, en particulier à partir du moment où elle est appelée à gérer des placements longs au cours desquels les jeunes passent progressivement de l'enfance à l'âge adulte. L'entrée et la sortie de l'adolescence ont particulièrement retenue mon attention, ces périodes étant très sensibles dans la maison d'enfants car elles constituent des repères, pour les adultes comme pour les jeunes, qui balisent et marquent la trajectoire de vie de ces derniers. La concrétisation du projet de progrès entraînera la modification de ces repères jusqu'à lors plus ou moins ritualisés. Or, nous savons combien il est délicat de toucher aux symboles sans avoir mesuré et l'importance de ceux-ci et les conséquences de cette action. Cette réflexion interroge le sens de ce que nous sommes en train de mettre en place et incite à la prudence. La vigilance s'impose donc, d'autant plus qu'il ne m'est pas actuellement possible d'évaluer les effets à long terme de la mise en synergie des trois différents axes de progrès.

A partir de ces éléments d'analyse je me propose, dans la troisième et dernière partie, de poser un regard critique sur le projet de progrès construit par le personnel de l'établissement, afin de définir les points sur lesquels, en ma qualité de directeur, il me faudra être vigilant dans la phase de concrétisation ; sur le plan éducatif mais également sur ceux, administratif et stratégique, qui viennent parfois bouleverser "l'idéal" pensé. Dans ce sens, et afin de bien comprendre la complexité du sujet, je m'attacherai préalablement à décrire l'environnement de la maison d'enfants en précisant sous quelles conjonctures la démarche projet se déroule.

TROISIEME PARTIE

DEVELOPPER DES OUTILS DE VIGILANCE POUR QUE LA CONCRETISATION DU PROJET PUISSE ÊTRE QUALIFIEE DE PROGRES

1 - UN CONTEXTE FAVORABLE AU CHANGEMENT

1.1 - VIENNE, un carrefour régional

VIENNE est une ville de moyenne importance (environ 30.000 habitants). Sa situation géographique dans la vallée du Rhône, située à l'extrémité Nord du département de l'Isère et au carrefour de 5 départements (Isère, Rhône, Loire, Drôme, Ardèche), fait qu'elle est plus proche des villes de LYON, VALENCE, ST-ETIENNE, ANNONAY) que de son chef-lieu de département, GRENOBLE. Cette situation particulière n'a pas été sans effet sur son histoire et son développement. En ce qui concerne l'Oeuvre du Bon Pasteur, il apparaît certain que l'influence de la "Grande soeur Lyonnaise" a été primordiale et dans sa création et dans son développement.

Cette caractéristique de sa ville d'implantation fait que la Maison des Guillemottes, serait naturellement portée à recevoir des enfants des différents départements frontaliers. "L'errance" géographique du dossier de la jeune Valérie est exemplaire pour donner une idée des incidences de ce particularisme. A son admission, la mère de Valérie habitait St-Pierre de Boeuf (dans le Rhône). Quelques mois plus tard cette dernière traversait le fleuve pour aller habiter au Péage de Roussillon (Isère), ville située à 15 kms. Un an plus tard environ, nouveau changement : la famille "repassa" le pont un peu plus au sud pour s'installer dans un appartement insalubre à Sablons

(Ardèche). Encore un peu plus tard, la mère se voit proposer un nouveau logement à 10 kms plus au Nord dans le village de Chavanay (Loire). Enfin, arrivée au lendemain de sa majorité, Valérie a trouvé un emploi sur Lyon où elle est aller vivre !

En navigant ainsi dans un périmètre d'une trentaine de kilomètres autour de Vienne, le lieu de résidence habituelle de Valérie a changé 5 fois de département ! Nous avons eu donc à faire à 4 différents services d'Aide sociale à l'Enfance, 5 juges différents, son dossier n'ayant pas cessé de naviguer !

Notre zone d'activité est donc plurielle et nous positionne de fait dans un schéma plus régional que départemental. Cette tendance est d'autant plus forte que la maison d'enfants des Guillemottes se trouve être le seul établissement de sa catégorie sur le secteur depuis la fermeture en 1991 de l'autre MECS de Vienne. La demande est donc importante si elle est comparée aux faibles capacités d'accueil sur ce secteur géographique. Cependant, il s'avère depuis une quinzaine d'années qu'elles soient suffisantes en ce qui concerne l'Isère, car il existe ce que l'on pourrait qualifier de "no man's land" entre Vienne et les plus proches villes du Nord Isère ; celui-ci se caractérise par une forte carence en transport en commun, en particulier le week-end. Cet état de fait explique que notre établissement n'accueillent que des enfants habitant près de la ville ou bien encore ceux résidant plus loin mais dont les parents possèdent une voiture particulière. Les Services sociaux et les Juges font fréquemment appel à des établissements situés aux alentours de Grenoble et de Lyon ; établissements plus éloignés donc mais d'un accès, par les transports en commun, plus aisé.

Il en résulte que nous accueillons majoritairement des jeunes en provenance d'autres départements et en particulier de celui de la Loire.

Nous sommes donc dans une position stratégique favorable - une fermeture éventuelle de la maison des "Guillemottes" provoquerait une carence certaine - mais ambiguë au regard des lois de décentralisation et de la logique territoriale des compétences (contrôle et tarification).

L'étude des demandes de placement des cinq dernières années, montre plus précisément que 2 sollicitations sur 3 proviennent des services sociaux de la Loire. Ce département connaît pour l'heure un déficit d'équipement chronique. La politique de la D.P.S⁴⁹ à longtemps consisté en un gel des créations et extensions d'établissements, en particulier du fait des conséquences de la grande crise économique qui a secoué le Forez dans les années 60 et 70 (fin de l'activité minière en particulier). Actuellement, la tendance est au développement de l'accueil familial : la volonté du Conseil Général de la Loire étant d'une part de répondre aux besoins urgents par cet outil réputé souple et peu coûteux, d'autre part de rapatrier le maximum d'enfants sur le territoire départemental.

Cette politique est une menace potentielle en ce qui concerne notre établissement. Pour l'heure,

⁴⁹ D.P.S - Direction de la Protection sociale du département de la Loire

les demandes de placement continuent d'affluer mais il n'est pas certain qu'il en soit encore longtemps de même.

Stratégiquement, il est donc primordial pour le directeur de veiller à ce que le nouveau projet réponde effectivement aux attentes de nos partenaires en proposant, qui plus est, une prise en charge des jeunes "séduisante".

J'ai donc, à l'époque de son élaboration, lancé une campagne de consultation en direction des départements de l'Isère et de la Loire. Des rencontres ont été organisées avec les services de l'A.S.E, les associations de Sauvegarde de l'Enfance, les Juges pour enfants.

Cette opération a permis tout d'abord de vérifier en premier lieu l'image que nos "fournisseurs" avait des Guillemottes : celle d'un établissement ayant la réputation (dans l'ordre) :

- ↳ De pouvoir accueillir des enfants longtemps
- ↳ De pouvoir accueillir des fratries
- ↳ D'accepter le travail avec les familles
- ↳ D'avoir la capacité d'adapter sa prise en charge aux enfants du fait de son équipement.
- ↳ Qui fonctionne bien si les jeunes ne sont pas trop difficiles

Mais, d'un avis général, ce qui fait la différence et rend attractif l'établissement, c'est avant tout la possibilité de scolarisation en interne. La perspective de l'extension de sa capacité a donc emporté tous les suffrages tant elle répond à un besoin pointé par tous ! Nos partenaires ont porté un regard bienveillant et peu critique sur les deux autres chantiers que nous leur présentions : leur point de vue sur la création d'un groupe extérieur destiné à faciliter la prise d'indépendance des plus âgés a reçu un accueil favorable, cette action étant appréhendée comme une garantie supplémentaire de la qualité de notre travail auprès des jeunes. Quant à l'introduction de maîtresses de maison, elle n'a suscité aucun commentaire particulier, pointant seulement que nous ne faisons en cela que suivre une tendance générale "d'humanisation" des institutions.

Il ressort donc de cette étude que l'intérêt majeur de la maison d'enfants des Guillemottes pour ces partenaires directs, est bien une offre de prise en charge globale à l'intérieur même de ses murs.

La capacité à proposer une scolarité protégée constituant, à leurs yeux, le point attractif de notre dispositif éducatif.

1.2 - La position des partenaires vis à vis du projet de progrès

Le Service du suivi des établissements de la Di.S.S de l'Isère a été tout particulièrement consulté lors de nos travaux préparatoires. La personne responsable de cette instance départementale en

ayant été régulièrement tenue au courant par l'envoi de nos comptes-rendus de réunions et grâce à des échanges directs effectués à l'occasion des procédures budgétaires. Sur le fond, l'aspect pédagogique, une "approbation" de principe a été donnée aux différents axes de progrès proposés : les différentes conversations que nous avons pu avoir au cours des années 97 et 98 ont été de bonne qualité, l'intérêt des enfants étant de part et d'autre au centre des préoccupations . J' ai trouvé en face de moi des gens prêtant une oreille attentive à toute proposition ayant pour objectif d'améliorer la prise en charge des jeunes. La question de la scolarité a été ici également au centre des débats, le Service étant fort au fait des problèmes rencontrés à ce niveau. Ce d'autant plus qu'une étude en cours concernant "*les mineurs en grande difficulté sans solution adaptée*" commençait à donner des indications assez alarmantes. Les résultats de cette étude ⁵⁰ ont été communiqués en janvier 1999 . En voici les grandes lignes :

Les commentaires insistent sur le caractère multi-carencé de ces jeunes qui connaissent des difficultés de violence (42 mineurs sur 62) , de santé mentale (59 sur 62) et de déscolarisation (52 mineurs sur 62). Le rapport insiste par ailleurs sur le fait que "*(...) la nécessité de pouvoir envisager des orientations dans des structures adaptées apparaît clairement*" ⁵¹. Une "structure adaptée" permettrait de réunir de façon complémentaire :

- un encadrement éducatif
- un accompagnement thérapeutique
- une scolarité et/ou une formation professionnelle prenant en compte le niveau personnel de chaque mineur.

L'enquête montre ainsi "*(...) des besoins de structures éducatives et thérapeutiques avec scolarité ou formation interne (type MECS avec habilitation justice et ASE), pour 44 (sur 62) des mineurs (...)*" ⁵²

Les besoins de coopération avec l'Education nationale, la CDES, la Santé mentale et l'autorité judiciaire sont très fortement soulignés : une volonté de concertation est d'ailleurs affichée.

Et donc, même si cette étude portait uniquement sur une population spécifique et limitée, il n'en est pas moins reconnu explicitement que l'évolution des populations de mineurs relevant de leur compétence nécessite le développement de logiques de prises en charge globales dans une unité de lieu.

En conclusion, il est indiqué que l'effectivité d'une telle coopération ne pouvait se faire que dans le respect des compétences résultantes de la décentralisation et propres à chaque champ d'action :

⁵⁰ **CONSEIL GENERAL DE L'ISERE - Di.S.S** - "*Etude concernant les mineurs en grande difficulté sans solution adaptée*", Grenoble, Janvier 1999

⁵¹ Cf. Supra - page 5

⁵² Cf. Supra - page 6

l'hébergement au département, la prise en charge thérapeutique à la sécurité sociale, la scolarité à l' Education nationale. Il est également noté qu'en terme de moyens, *“une expérimentation de financements complémentaires (qui pourrait s'appuyer sur le principe des foyers à double tarification pour adultes handicapés mentaux avec une répartition correspondant aux compétences) pourrait être tentée en milieu familial et/ou en établissement.”*⁵³

Les préoccupations de la Di.S.S recouvraient en grande partie les nôtres, mais ce qu'il fallait entendre également était qu' il n'était pas question que de financer l'hébergement.

La direction diocésaine et l'inspection d'académie ont également été consultée en ce qui concerne le volet “classe interne”. A notre grande surprise, nous avons obtenu tout de suite un accord pour cette création, le directeur diocésain aurait même été prêt à débloquent un poste d'enseignant pour la rentrée scolaire 97/98 !

Deux facteurs ont essentiellement permis “d'enlever facilement la partie” :

- ↳ En premier lieu le fait que la classe interne soit toujours restée potentiellement ouverte à des enfants venant de l'extérieur même si depuis 6 années cela n'avait été le cas faute de place : la demande “interne” ne pouvant elle même pas être couverte;
- ↳ En second lieu parce que l'établissement met à la disposition de l'école un certain nombre de ses salariés : deux aide-institutrices à temps partiel mais également l'orthophoniste et la psychologue de la maison, ce travail en équipe pluridisciplinaire permettant une prise en charge très individualisée des élèves .

Ce dispositif garantissait à leurs yeux que leur investissement ne serait, en terme d'efficacité, pas vain et que l'association n'avait pas l'intention de “garder tous les oeufs pour elle seule”.

D'aucun aura pu noter l'absence dans ces démarches de la D.P.J.J qui pourtant devrait être un interlocuteur essentiel du fait même de notre habilitation Justice. Cet état de fait s'explique par la brouille qui s'est établie en cette fin de décennie entre cette dernière et la Di.S.S ; brouille ayant eu pour conséquence directe la mise en retrait temporaire de ce service au bénéfice de la D.R.P.J.J. La distance administrative aidant, la consultation n'a pas été possible sinon à travers le dossier de renouvellement d'habilitation.

En fin de course, le contexte apparaissait comme étant très favorable à nos projets. L'Association s'est donc lancée dans leur concrétisation. Les membres du Conseil d'Administration se sont mis au travail et les événements se sont précipités avec l'opportunité qui s'est offerte avec l'acquisition de la propriété mitoyenne. L'association n'a pas hésité à s'en rendre acquéreur, d'une part pour éviter un enclavement de la maison d'enfants entre deux lotissements (un

⁵³ Cf. Supra - page 8

promoteur était intéressé) et d'autre part parce que cela permettait de mener à bien la création d'une seconde classe et d'un quatrième groupe.

L'achat de cette propriété en tout début d'année 1999 a été comme un acte initiateur de la concrétisation de nos projets.

Cette opportunité qu'il ne fallait certes pas manquer, le fort consensus rencontré sur la question de la scolarité ont fait que la hiérarchie initiale de nos projets a été inversée :

A l'origine, c'est bien la "menace" de l'introduction des maîtresses de maison qui a été motrice. Nous l'avons vu, ce thème était symptomatique d'un choix idéologique dans la prise en charge des jeunes, cette question mettant en scène le passage de l'établissement, au regard de son histoire, à une professionnalité symboliquement plus grande. Le problème de la préparation à l'autonomie des jeunes, débouchant sur la restructuration des groupes, avait été second et dans la lignée d'une volonté toute "parentale" d'insérer au mieux et sans douleur nos "protégés". La question de la difficulté scolaire n'étant quant à elle apparue qu'en bout de course dans nos débats.

La pression de la réalité a totalement inversé les priorités et c'est à peine si aujourd'hui d'aucun ose parler de l'introduction des maîtresses de maison comme d'une réalisation proche!

La "réforme" est donc en marche, le "pas" à été franchi. "*Va où le vent te mène, va (...)*"⁵⁴ dit la chanson. Mais, en suivant cette métaphore maritime, n'est-il pas coutume d'affirmer que le bon capitaine est celui qui sait concilier avec le vent ? Sa mission est d'amener à bon port tous ses passagers - sans exception - en tirant le maximum des possibilités de son bâtiment et des éléments. Et pour y parvenir, il doit disposer en permanence de cartes maritimes récentes et d'instruments de navigation fiables. L'analogie est facile mais au demeurant très parlante : le directeur d'établissement doit prendre acte des mutations de la société, des caractéristiques de ses usagers, des politiques sociales, sans perdre de vue son souci premier : l'avenir des personnes dont il a accepté de s'occuper. Ce qui nécessite une vigilance de tous les instants ainsi que des outils adaptés à cet effet. C'est pour aller dans ce sens que je vais maintenant proposer de jeter un regard critique sur ce que nous avons collectivement envisagé de faire.

2 - REGARD CRITIQUE SUR LE PROJET DE PROGRES : LES POINTS DE VIGILANCE

2.1 - Les risques de stigmatisation inhérents au projet d'extension de la scolarité interne

Les enfants que nous recevons aux "Guillemottes" connaissent, en règle générale, d'importantes difficultés à suivre une scolarité "normale" et ce malgré un potentiel d'apprentissage correct ; la

⁵⁴ D'après une chanson d'Angélo BRANDUARDI

normalité étant ici appréhendée comme étant la possibilité de s'intégrer le plus sereinement possible dans une classe traditionnelle, à un niveau conforme à son âge biologique, ce qui implique en particulier l'existence d'une bonne capacité relationnelle et d'une bonne assimilation des repères sociaux .

Les raisons de cet état de fait se révèlent multiples : les blessures narcissiques résultant de la perturbation familiale, le placement en lui-même ainsi qu'une carence précoce de l'investissement parental de leur scolarité m'apparaissent comme en étant les plus fondamentales.

Cependant, il faut bien reconnaître que la démocratisation des apprentissages - accompagnée de l'obligation scolaire - à eu , au fil des ans, des effets secondaires contradictoires. Car, s'il n'est pas contestable que l'ouverture à tous des établissements scolaires représente une avancée sociale considérable, elle a cependant eu pour conséquence d'instaurer une plus grande stigmatisation de ceux qui n'arrivent pas à suivre.

Ainsi, l'objectif des "80 % d'une classe d'âge au niveau du Bac" avancé dans la loi d'orientation de Mr JOSPIN ⁵⁵, à t-il marginalisé un peu plus les 20% restant. Une bonne part de ces enfants ont pu, si cela n'était pas encore le cas, et en vertu de leur statut "d'handicapés", bénéficier d'une scolarité protégée, voire privilégiée.

Pour les autres, les inclassables échappant au dictât du Q.I, les incasables, ceux que l'on appelle parfois les "oubliés des annexes XXIV", le parcours scolaire est devenu un véritable chemin de croix.

Or il m'apparaît, à l'étude des difficultés rencontrées par les jeunes que nous accueillons, que les capacités du système à prendre en charge ces enfants déclinent. Les lieux d'enseignement, coincés entre une volonté d'égalité d'accès à la culture et une politique de reconnaissance sélective par le mérite, se trouvent pour le moins embarrassés : la tentation du recours à l'exclusion des "perturbateurs" est forte. Et pour en revenir à l'extension de la scolarité interne, je pense que le risque majeur qu'elle représente est celui d'une marginalisation plus grande des enfants placés. Pourquoi ? En voici les principales causes :

↳ L'effet de nombre : chaque classe pourra accueillir une dizaine d'élève. Dans sa configuration actuelle l'établissement recense également une vingtaine d'enfants scolarisés en primaire. Cela signifie que, potentiellement, tous ces enfants pourraient être scolarisés en interne.

↳ La logique de l'offre et de la demande : Nous l'avons vu, la grande majorité des demandes de placement qui nous sont faites s'accompagne d'une demande de scolarisation interne. Je reste convaincu que notre mission, mais aussi notre intérêt, est bien de répondre à ces nouveaux

⁵⁵ Loi 89.846 du 10 juillet 1989 - loi d'orientation sur l'éducation

besoins exprimés ; ce en fonction du principe fondamental que c'est l'institution qui doit s'adapter à l'enfant et non l'inverse. En créant les conditions de réponse à l'offre, il apparaît évident que le phénomène constaté s'amplifiera ; l'établissement ainsi équipé est menacé à court terme de "spécialisation".

↳ Le phénomène d'osmose : ce qui pourrait se produire entre la scolarisation externe et nos classes internes peut être illustré par l'analogie avec le phénomène d'osmose qui, en chimie, met en présence deux milieux inégalement concentrés et séparés par une membrane perméable à l'eau mais pas aux solutés : l'équilibre chimique est atteint alors par la concentration encore plus forte du soluté ! Il est clair que nous risquons de favoriser une forte "concentration" d'enfants en échec scolaire massif ! Car, soyons réalistes, les jeunes qui nous seront adressés sont ceux que l'appareil scolaire - qu'il soit privé ou public - n'arrive pas à garder, ceux qui posent problèmes de par leur comportement et leur obstination à ne pas vouloir ou pouvoir apprendre.

Une regroupement d'enfants en grandes difficultés scolaires, en particulier du fait de leur comportement, voici ce que pourrait devenir la particularité des "Guillemottes". Nous retrouvons ici la même logique qui, par le passé, a amené le secteur du handicap à parler de "discrimination positive" après la promulgation de la loi de 75.

En reprenant une dernière fois la métaphore chimique, la question qui se pose alors est celle des conditions de l'émergence du phénomène opposé (l'osmose inverse) afin de ne pas maintenir ces jeunes dans une position encore plus stigmatisante. Car il est clair que partir de l'école interne risque de devenir encore plus difficile que cela ne l'est actuellement : le système éducatif ne reprend pas si facilement ses exclus ! Et ce d'autant plus que ce dernier connaît une forte carence en structures adaptées ⁵⁶.

En définitive, l'éventualité de voir la M.E.C.S se transformer en I.R ⁵⁷ en grande.

Je pense très nettement que cela n'est pas souhaitable, même si par ailleurs je fustige volontiers la logique de la différenciation des compétences (loi 75, lois de décentralisation) amenant à une répartition/étiquetage des jeunes en fonction de la nature du signalement effectué ; je veux parler ici en particulier de la forte ressemblance de la population des enfants placés en MECS avec celle des jeunes orientés en I.R ou I.S ⁵⁸ par la CDES et qui relèvent également parfois de la

⁵⁶ Sur le département de l'Isère par exemple, les statistiques de la C.D.E.S montrent qu'entre 1992 et 1997, le nombre d'avis d'orientations en structures spécialisées non suivies d'une admission effective est passé de 56 à 246. En 1992, 37% de ces enfants non admis l'étaient par manque de place ; en 1997, ils étaient 54% dans cette situation. Au regard du nombre de demandes d'orientation traitées par la commission en 1997 (586) l'on se rend compte que 42% des décisions n'aboutissent pas, dont 23% (132) par manque de place.

⁵⁷ **I.R** : Institut de Rééducation - Etablissement recevant sur orientation de la C.D.E.S des jeunes d'intelligence "normale" et connaissant des troubles de la conduite et du comportement Ils sont financés par la Sécurité Sociale. Ces établissements, souvent des anciens I.M.P ou I.M.Pro sont apparus au début des années 80 afin d'affiner la prise en charge de ces jeunes en les différenciant de ceux porteurs d'un handicap mental.

⁵⁸ **I. S** : Institut spécialisé - Sous ce générique l'on trouve des établissements regroupant souvent deux appellations

compétence du juge des enfants. Mais cela est un autre débat.

Et s'il me semble évident qu'un travail de rapprochement et de collaboration avec ces institutions spécialisées est souhaitable, je ne crois pas que la vocation d'une maison d'enfant à caractère social est d'être également confondue avec un établissement scolaire. Pourquoi ?

Tout d'abord parce que le travail éducatif qui vise à l'émergence des conditions nécessaires à un retour en famille ne peut que se trouver limité par la prédominance du problème scolaire. Il m'apparaît toujours dangereux de lier directement la question de la protection de l'enfance en danger à la question de l'échec scolaire. Certes, les deux aspects sont le plus souvent indissociables et sont à ce titre à traiter conjointement, mais le second ne doit pas entraver le premier. L'échec scolaire ne doit pas être l'arbre qui cache la montagne. Dans l'absolu, l'orientation scolaire ne devrait en aucun cas amener et justifier le placement judiciaire. Le grand danger se situe à cet endroit. Je m'inquiète énormément de la fréquence de plus en plus élevée des demandes de placement faites aux Guillemottes "parce que l'enfant n'a pu être accueilli en I.M.P ou en I.R. Et s'il me paraît logique que des parents blessés se retranchent défensivement derrière la scolarité défaillante pour expliquer le placement de leur enfant, il me semble anormal que des professionnels agissent de même !

Je pense donc que l'extension de la scolarité interne est à mener avec la plus grande prudence. En effet, si nous ne décentrons pas notre point de vue en resituant la question de ces échecs scolaires dans leur globalité, nous ne ferons de fait que la déplacer de l'externe vers l'interne ! La situation est certes paradoxale (prendre acte d'un problème d'exclusion et en y répondant par un dispositif marginalisant) mais les difficultés qui en découlent ne sont pas incontournables.

La scolarisation en interne des jeunes en grande difficulté peut demeurer une bonne chose. En définitive, l'important est sans doute que ces enfants demeurent scolarisés⁵⁹ face à un système qui les exclut de plus en plus. Mais nous devons également veiller à ce que cette scolarisation interne qui découle d'une discrimination positive de la part de l'institution, n'accentue en définitive la stigmatisation. Le schéma du "passage" décrit par A. VAN GENNEP peut être ici utilisé avantageusement : le passage au sein des classes internes constitue bien une "mise à l'écart" au cours de laquelle le jeune est appelé à être "initié" aux apprentissages et à la sociabilité avant d'être "réintégré" sur l'extérieur en ayant acquis de nouvelles compétences.

2.2 - La quête du sens à donner aux passages des jeunes d'un groupe à l'autre

Dans toutes les maisons d'enfants naissent régulièrement des débats autour de la formation des

(I.M.P et I.M.PRO ou bien encore I.M.Pro et I.R)

⁵⁹ Cf. seconde partie, page 44

groupes éducatifs. Les uns défendent l'idée d'une structuration "verticale" (enfants et adolescents ensemble), les autres celle dite "horizontale" (par classe d'âge). Il est plus rare actuellement qu'une différenciation par sexe s'effectue également.

Les partisans de la verticalité avancent généralement comme argument principal que cette structuration est plus "naturelle", le modèle de référence utilisé étant celui de la famille. Le jeune y retrouverait une ambiance qu'il connaît et au sein de laquelle les aînés serviraient de grand frère ou de grande soeur aux plus petits. Certains avancent qu'il reste usant de gérer un groupe composé de jeunes enfants et de passer son temps "jouer" à la maman : un groupe où enfants et adolescents se côtoient apporte plus de diversité dans le travail. Par ailleurs il serait évité ainsi le phénomène de "bande" d'adolescents, si dérangeant, par son renvoi en un espace hors les murs du groupe de vie. L'inconvénient majeur de cette conception provient du fait même de son intérêt : la diversité des modes de prise en charge et la nécessité d'une individualisation encore plus forte du travail éducatif.

Les tenants de la structuration par classe d'âge avancent des arguments dont je dirais qu'ils sont empruntés au monde de l'animation socioculturelle et de l'école : pour être dynamique et enrichissant, un groupe doit être constitué de pairs ayant des préoccupations et des intérêts communs. Aujourd'hui encore de nombreux centres de vacances et de loisirs fonctionnent ainsi : si la mixité est devenu la norme, les groupes sont constitués selon la règle d'une répartition par tranche d'âge. Quant à l'école, si sa logique est tout d'abord une logique de niveau d'efficacité, elle demeure basée sur l'âge des enfants, l'Education Nationale posant des limites très strictes en la matière. Les modèles sont donc ici tournés vers la nécessaire socialisation des jeunes en dehors de la famille.

Dans les maisons d'enfants, "l'horizontalité" est souvent plus réduite. Tout d'abord du fait du nombre d'enfants accueillis, les institutions ayant ces deux dernières décennies prises des proportions plus modestes (autour d'une quarantaine de jeunes), mais également du fait des habilitations par fractions d'âges. En général, la question posée se réduit à savoir si enfants et adolescents, garçons et filles, gagnent à être séparés.

Autrement dit, quelle structuration serait la plus apte à rendre le travail éducatif efficace ? Y a-t-il plus d'intérêt à adopter le modèle de la famille ou bien celui offert par la communauté des pairs ?

A ma connaissance, personne n'a pu à ce jour répondre à cette question pour la simple raison, me semble-t-il, qu'aucun modèle d'éducation ne se résume à son simple énoncé. L'éducation est chose complexe qui met en jeu de nombreux facteurs et fait intervenir autant d'acteurs. Cependant, dans une maison d'enfants à caractère social, le choix est plus sensible en cela que la décision de placement crée une situation dans laquelle s'oppose la famille et la société : la MECS

constituant quant à elle un espace artificiel, accidentel, qui plus est ne s'inscrivant pas dans le courant naturel d'une structuration subjective artisanale, la famille, mais dans une structure où le rapport à l'enfant est tant que faire se peut objectivé dans un appareil professionnel. Cette séparation artificielle nécessiterait donc que les établissements s'équipent non par ressemblance aux familles.

J'ai montré par ailleurs comment la maison d'enfants des Guillemottes s'était structurée au fil du temps afin de pouvoir accueillir les jeunes pour de longs séjours. J'ai également dit l'importance qu'il y avait à "*veiller sur les noeuds par quoi passe le destin*" de ces jeunes. Je pense donc, qu'au delà du choix entre une structuration verticale ou horizontale, ce qui est important est bien de rester attentif au sens à donner aux entrées et aux sorties d'un lieu particulier, de même qu'à la façon dont ces différents passages s'effectuent. Ce sont donc les raisons et les modalités des passages qu'il faut interroger, plus que la structuration retenue pour les groupes.

En conséquence, j'opterai dans l'immédiat pour une attitude de prudence : je rappelle au lecteur que le projet de transformation des groupes (passage de 2 groupes de jeunes plus 1 groupe d'adolescents, à 3 groupes identiques ⁶⁰) avait également comme argument la nécessité mathématique de pouvoir accueillir plus de jeunes enfants afin de "générer" suffisamment d'adolescents susceptibles de rejoindre le groupe autonome des 16/18 ans. A bien y réfléchir cet argument prend un caractère assez falot en cela qu'il ne joue pas sur le registre de l'intérêt de l'enfant. Je souhaite maintenir, pour l'instant, la structuration actuelle des groupes en attendant que la pression de la réalité, liée au développement d'une argumentation mieux étayée, nous informe sur ce qu'il serait souhaitable de faire afin de conjuguer contrainte économique et volonté éducative. Sur ce point je suis donc partisan de laisser évoluer les choses selon leur rythme naturel.

Cette perspective ne remet néanmoins pas en cause la création du 4ème groupe dont le bien fondé est avéré. Cependant je pense qu'une nouvelle structure éducative ayant pour ambition une meilleure prise d'indépendance des jeunes en se voulant être une interface entre l'intérieur et l'extérieur, ne pourra atteindre ses objectifs que dans la mesure où l'écueil de la systématisation sera évité : le passage par le quatrième groupe ne devra pas prendre un caractère obligatoire l'âge venu. Seul le projet de vie considéré dans ses multiples aspects et mis en relation avec l'état de maturité de l'adolescent, pourra décider du moment d'utiliser cet outil. L'aspect "initiatique" de ce passage intermédiaire ne pourra qu'en être ainsi renforcé. Je demeure par contre favorable au maintien du critère de l'âge (12/13 ans) pour la montée sur le groupe des adolescents, tant que ce dernier existera ; le projet de vie du jeune n'étant pas encore élaboré, il ne peut remplir cette fonction de "marquage" de l'entrée dans l'adolescence : le rituel est à conserver.

⁶⁰ Voir en annexe la présentation de la structuration actuelle de la maison d'enfants ainsi que celle pensée dans le projet de progrès.

2.3 - Une maîtresse de maison n'est pas une mère

Maîtresses de maison : cette fonction, qui n'est pas encore un métier, est très en vogue actuellement. ne serait-ce que dans l'Isère un bon nombre de maisons d'enfants à caractère social réfléchissent sur leur introduction ou bien encore sur l'extension de l'action de ces dernières quant elles sont en place. Une tentative de partenariat a d'ailleurs été faite autour de l'ouverture d'une action de formation spécifique. Cette action n'a pas été finalisée, en particulier du fait de l'extrême disparité des fonctionnements propres à chaque institution ; les attributions de ces dames allant de la simple révision de leur titre à une inscription forte dans un rôle éducatif direct en collaboration avec les éducateurs.

Je m'attarderai quelque peu sur cet effet de mode qui porte en lui même un message clair : rendons nos institutions plus humaines pour les jeunes et les adultes qui y vivent en leur redonnant une couleur plus familiale. Transformer un "agent des services généraux" en maîtresse, en "mère" au sens où l'entendent les artisans compagnons du tour de France, n'est pas banal et marque le retour à un modèle que l'on croyait avoir banni du champ professionnel. Le retour en force du maternel opéré de la sorte montre à l'évidence que l'éducation des enfants en dehors de toute ressemblance avec un fonctionnement familial, était une position impossible à tenir sur du long terme : quelques soient leur histoire et leurs blessures, les enfants ont besoin pour se construire de modèles et de références sociales dans tous les instants de leur vie. Pour eux, une "technicienne de surface" n'est qu'une personne qui fait le ménage quant ils sont à l'école ; une vision semblable est à l'oeuvre pour toutes ces femmes porteuses d'une fonction symboliquement maternelle mais qui s'exerce en dehors des regards et des affects. Cette trop grande distance est, je le pense préjudiciable à l'éducation de ces jeunes qui ont généralement pour particularité de connaître une perte de la confiance, et donc du respect, qu'ils pouvaient porter aux adultes et plus particulièrement aux femmes; l'instrumentalisation et la distinction des tâches "maternelles" renforcent cette tendance plus qu'elles ne lui résistent.

Je suis donc sur le fond favorable à cette mutation du rôle des services généraux ; transformation que je considère comme un enrichissement pour tous, jeunes et professionnels. Cependant je pense qu'il ne faut pas tomber dans l'excès inverse qui consisterait à donner une importance centrale à ces personnes : une maîtresse de maison ne peut pas être une mère ; elle peut en avoir les attributs, mais pas la place, sous peine d'introduire de la confusion et des tensions chez l'enfant.

Ici également, ce qui apparaît comme le plus important, est bien de travailler à nouveau le sens donné à cette proposition. Il n'est pas en effet banal que la fonction de maîtresse de maison, telle qu'elle a été définie, soit essentiellement centrée sur la fonction nourricière dont PAUL FUSTIER

ou MARIA MAÏ LAT⁶¹ ont pu montrer la forte symbolique dans les institutions d'aide sociale à l'enfance ; cette dernière par exemple présente entre autre le moment du repas comme pouvant, selon ses modalités, soit constituer un rituel d'agrégation au groupe en marquant la séparation parentale, soit devenir un moment d'expérience éducative à part entière.

2.4 - Vers une institution du troisième type

Les points de vigilance à propos de la mise en oeuvre des trois sous-projets de l'établissement, ont pour point commun une interrogation essentielle : la maison d'enfants se veut-elle être un lieu devant évoluer dans le sens d'une plus grande professionnalisation - ce qui induit des repères empathiques - ou bien alors dans celui d'une humanisation des prises en charges sonnante le rappel du modèle familial ?

Cette question est pour moi essentielle car y répondre a des conséquences directes sur la politique et la stratégie de l'association, et donc sur l'action du directeur. Paul FUSTIER écrit que *“l'histoire des structures d'hébergement, internats et foyers, peut être décrite comme une succession de renversements ou de retournements idéologiques concernant les pratiques.”*⁶² Pour lui, l'internat des origines c'est “l'offre d'un plein”⁶³, celui de deuxième génération est celui de l'inscription en creux⁶⁴.

Paul FUSTIER pense que nos institutions vont emprunter une troisième voie originale qui ne procéderait plus du retournement d'un modèle à l'autre mais qui se situerait de façon équilibrée entre les deux. Il affirme *“(…) qu'une structure d'hébergement doit à tout prix mettre des limites à sa prise en charge, demeurer dans le partiel (…) ne pas fonctionner dans l'autarcie qui veut satisfaire à tout (…) Cela voudra dire qu'une institution (…) doit nécessairement faire un deuil de l'idéal de dévotion maternelle”*. Il propose une prise de position éducative *“énigmatique et ambiguë”* qui aiderait l'enfant à se poser la question de son rapport à l'autre mais sans pour autant y répondre à sa place.

Il me semble que, par bien des égards, le projet de progrès que le personnel des Guillemottes propose marque l'hésitation entre l'adoption d'un modèle “en plein” issu du passé, et un modèle

⁶¹ Maria MAÏ LAT - *“Les rites dans les foyers de l'aide sociale à l'enfance”* in Information Sociale n° 70, Rites et mises en scène de la vie sociale

⁶² PAUL FUSTIER - L'hébergement éducatif : archaïsme ou modernité in *“L'hébergement éducatif”* - Centre national de Formation et d'Etudes de la Protection Judiciaire de la Jeunesse - VAUCRESSON - Service d'Etudes 1993 - page 49

⁶³ *“Tout se passe comme si on se représentait un enfant en besoin ou en souffrance comme un vide(…) Ce vide (d'amour, d'éducation, de formation…) doit être comblé, c'est à dire rempli ; l'enfant sera bien rempli en fin de placement.”* - Cf. Supra - page.52

⁶⁴ *“Il s'agit d'accueillir une demande, de permettre qu'elle se manifeste, de faire que l'enfant se prenne lui-même en charge dans un projet (…)”* - Ibid

“en creux” né de la professionnalisation. Je pense que l’idée de Paul FUSTIER est intéressante et que pour devenir une institution de troisième génération, il est important de maintenir une zone non close dans le projet de la maison d’enfants. Ce afin d’éviter l’enfermement dans un modèle préfabriqué qui ne laisserait ni aux jeunes, ni aux professionnels la possibilité de se confronter à la réalité de la vie sociale : la bonne “trajectoire de vie” à concevoir serait donc celle qui ne déboucherait pas sur des certitudes absolues mais seulement sur des possibles.

Cette position de refus du “prêt-à-porter éducatif valable en toute circonstance” oblige le directeur et son personnel à accepter de se confronter à la complexité qu’elle induit. De fait, maintenir une zone d’incertitude dans ses repères génère un vide angoissant mais qui est inhérent et nécessaire à l’expression de la créativité. Afin d’éviter de s’y perdre, une vigilance de tous les instants qui nécessite d’être dans l’échange et non pas dans des positions antagonistes clivées, s’impose.

3 - RELANCER LE PROJET PAR LA VIGILANCE POUR MAINTENIR OUVERTES DES ZONES D’INCERTITUDES

La mise sous surveillance active du projet va nécessiter la mise en place d’outils particuliers. Mais il me semble en premier lieu nécessaire de bien appréhender, avant de le relancer, quelle est sa fonction dans l’institution : la vigilance commençant par la compréhension de ce qui se joue.

3 . 1 - La fonction de la démarche projet dans l’institution

La fonction du projet d’établissement est pour le directeur essentielle : par trop souvent elle se résume en une simple échappatoire permettant de se dégager d’une situation d’urgence, d’une situation de crise dans laquelle l’institution se trouve mise en péril. Faire en sorte que les salariés se mettent en démarche projet permet le plus souvent de repousser à plus tard les conséquences des dysfonctionnements et des incohérences inhérentes à la vie de toute institution. La tentation est grande alors de faire appel à des modèles “préfabriqués” qui seront appliqués comme peuvent l’être les ordonnances d’un médecin. Force est donc de constater que bien souvent le projet est utilisé comme un dérivatif qui relève d’une procédure d’évitement dans laquelle, malgré les apparences, l’enfant est oublié : les enjeux sont ailleurs.

Aux “Guillemottes”, la démarche projet a eu également pour fonction première l’évitement de la crise profonde qu’aurait pu déclencher le départ de Soeur Denise. Dans un premier temps la “mise en projet “ a permis de recentrer l’énergie des salariés sur des perspectives innovantes, porteuses d’espoirs personnels en l’avenir.

La nécessité d’adaptation de notre outil d’accueil à l’évolution du contexte social et politique est intervenue en second lieu comme pour donner du “contenu” à une démarche initiée sous d’autres

auspices. Ce fut alors mon rôle et celui de l'organisme formateur de canaliser l'énergie de chacun afin de favoriser l'émergence d'une création commune. Jean-Pierre BOUTINET⁶⁵, parlant de la gestion paradoxale de la conduite de projet entre logique individuelle et logique collective, montre en quoi “(...) la démarche par projet peut être identifiée à un processus unificateur destiné à produire un lien social à dominante consensuelle” à condition “ (...) qu'aucune instance ne s'arroge cette prétention de se vouloir abusivement propriétaire de ce qui ne lui appartient pas”. Je reprends ici à mon compte son idée comme quoi le projet est une “propriété partagée”.

Toutefois, au delà de cette fonction d'évitement de la crise par la mobilisation sur la chose commune, la démarche de projet a débouché sur des propositions qu'il s'agit de savoir concrétiser sous peine de désillusionner fortement l'ensemble du personnel, le ramenant ainsi à une position passive, voire dépressive, génératrice de tensions alors irrévocables. Cette première fonction du projet dans l'institution n'est pas à négliger car elle autorise également de situer le consensus au delà des personnes et du temps ; les conséquences de la concrétisation du projet de progrès concernera sans doute une autre génération de personnels, en particulier ceux des services généraux et administratifs.

La démarche projet est constitutive d'un véritable rituel de passage permettant de “faire le deuil” d'un passé et d'un certain modèle de prise en charge des jeunes, en le marquant par un événement collectif précis. L'intérêt des enfants apparaît dans cette perspective comme étant fort éloigné. Cela provient sans doute du fait que ces derniers, paradoxalement, sont dans cette histoire à la fois “objet cible” et “objet prétexte” : “objet cible” parce qu'en dehors de leur présence, en dehors de la mission, la maison d'enfants n'aurait ni existence ni sens. “Objet prétexte” car si c'est bien l'intérêt des jeunes qui est affiché comme étant au centre des préoccupations, ce qui se joue principalement dans la mise en projet concerne exclusivement les adultes.

Je pense quant à moi que c'est précisément l'interaction équilibrée de ces deux positions d'objet qui permet de rendre la production intéressante et donne du sens à la démarche.

La démarche projet a également permis d'identifier ce qui pose problème à l'institution dans la prise en charge des jeunes. Les propositions qui en ressortent peuvent donner l'illusion d'un objet achevé, déterminant un avenir immuable pensé au mieux pour les jeunes. Or, considérer un projet comme fermé est dangereux en ce sens qu'il se fonde alors exclusivement sur une image figée, perçue à un moment donné. La réalité est évolutive ; l'interroger en continu est important ; le faire pendant la phase de concrétisation du projet est primordial.

En résumé, si la démarche projet a joué essentiellement un rôle de maintien de l'équilibre

⁶⁵ Jean-Pierre BOUTINET- “Anthropologie du projet”, Ed. PUF, Col. Psychologie d'aujourd'hui, Paris, 1990 - p.283 et 284

institutionnel (phase centrée sur l'intérêt des salariés et de l'institution), en revanche la phase de concrétisation du projet de progrès ne peut quant à elle qu'être centrée sur l'intérêt des jeunes. Pour cela, il m'apparaît nécessaire d'une part d'interroger à nouveau le sens de ce qui a été posé et proposé à un moment donné, et d'autre part de mettre en place des instances collectives de suivi du projet. L'objectif étant de définir des points précis sur lesquels notre vigilance se doit d'être exercée afin d'assurer au mieux leur adéquation avec un environnement complexe et changeant et d'inventer les réponses singulières pour chaque enfant.

3.2 - La mise en place d'instances de vigilance

3.2.1 - *Relancer le comité de pilotage et fonder le Conseil d'établissement*

Ma fonction d'aujourd'hui m'incite à redonner à cette démarche un sens autre et donc d'affirmer que, bien que le projet soit en voie de concrétisation, la réflexion n'en est pas pour autant close. Il me faut placer son déroulement sous surveillance, soumettre à la discussion les points d'interrogation que j'ai développé et mettre en place des moyens permanents d'évaluation. C'est à mon sens là l'intérêt premier d'une démarche projet : la mise en surveillance d'une pratique.

Cela signifie concrètement une réinstallation du comité de pilotage dont la mission avait pris fin à l'issue de la seconde phase : il aura pour nouvelle mission de recenser les questions non soulevées initialement et de mettre en place les outils d'évaluation nécessaires à garantir la "plus-value" du projet. Cela signifie surtout la mise en place d'instances consultatives qui font actuellement défaut. Je pense bien entendu au Conseil d'établissement qui n'existe toujours pas en tant que tel aux Guillemottes. Les instances mises en place et qui en font office ⁶⁶, ne jouent que partiellement leur rôle, en particulier par défaut de lieu de mise en synergie des propositions qui y sont émises et du fait de l'absence d'administrateurs et de partenaires extérieurs. Et si notre façon de faire donne satisfaction sur le plan de l'expression des enfants et de leur famille, elle n'assure

⁶⁶ Le conseil d'établissement n'existe pas encore en tant que tel. Il avait été décidé en 1991, à l'occasion du décret 91.1415 du 31 décembre 1991 venant préciser les modalités d'installation et de mise en oeuvre de cette instance, de mettre en place deux instances distinctes : la première visant l'expression des jeunes, consistait à organiser mensuellement une réunion de parole sur chaque groupe éducatif, en présence du directeur ou de l'Adjoint de direction. La seconde consistait à inviter tous les parents qui le souhaitaient à se réunir deux fois par an pour échanger sur le fonctionnement de la maison. A ces occasions, des représentants des différents services sont présents. C'est donc la volonté de favoriser l'expression du plus grand nombre qui a prévalu alors. Ce fonctionnement est toujours d'actualité.

aucune légitimité et est par trop tournée sur l'interne. Dans notre démarche projet, l'absence d'un regard critique externe dans la durée explique en partie que les logiques sous-jacentes aux propositions n'aient émergées. C'est la raison pour laquelle j'ai souhaité que la mise en place d'un véritable Conseil d'établissement soit portée à l'ordre du jour de la prochaine réunion de parents et de celle du Conseil d'Administration de l'association.

3.2.2 - Une garantie : la Commission d'admission dans l'école interne

Par ailleurs, il me semble souhaitable de créer une commission permanente qui aurait pour tâche spécifique d'étudier les admissions dans les deux classes du foyer. Jusqu'à présent en effet les décisions de scolarisation en interne s'effectuent de deux manières : soit lors de la demande de placement social, soit en cours de séjour lorsque des difficultés surviennent. Cette façon de procéder n'est plus satisfaisante pour plusieurs raisons. En premier lieu parce qu'elle est unilatérale et appréhendée du seul point de vue socio-éducatif (direction et équipes) : l'équipe de l'école n'ayant que rarement son mot à dire, les objectifs d'apprentissages étant définis à posteriori ; c'est ainsi que la finalité de cette école, la re-scolarisation dans des classes ordinaires, est quelquefois perdue de vue, l'impossible maintien dans ces dernières devenant le critère premier. Mais surtout, il me semble primordial de prendre en compte l'évolution de la nature des sollicitations qui tendent à répondre aux manques constatés dans l'éducation nationale en terme d'absence de structures et de pédagogies adaptées. Je le répète ici, une maison d'enfants n'a pas pour vocation première d'assurer la scolarité de ses pensionnaires.

La mission fondamentale de cette commission serait, d'une part d'évaluer le bien fondé des demandes et de déterminer des objectifs de travail spécifiques, et d'autre part de veiller à ce que l'école interne ne devienne un lieu de relégation et de stigmatisation pour les enfants.

Ce fonctionnement aurait pour intérêt de marquer plus nettement la nécessaire distinction entre le placement social et les difficultés de scolarisation en renforçant l'indépendance de l'école. Il ne s'agit pas ici de nier l'importance de la corrélation entre l'échec scolaire et la situation de souffrance de la famille mais d'éviter, tant faire se peut, la systématisation du recours à la scolarisation en interne : des solutions externes devant être d'abord recherchées avant tout, notamment en faisant plus fréquemment intervenir la C.C.P.E ⁶⁷.

Cette instance sera composée des deux enseignants, de la psychologue de l'établissement d'un éducateur et d'un membre de la direction de la maison d'enfants. La décision finale me semble devoir appartenir à la seule directrice de l'école comme cela se pratique dans tout établissement scolaire normal. Il existe certes un risque de dysfonctionnement, de blocage, en cas de conflit entre les deux directions, mais l'expérience d'une autre maison d'enfants de l'Isère ayant vécu

⁶⁷ C.C.P.E : Commission de Circonscription Préélémentaire et élémentaire

une extension similaire de sa classe interne me conforte dans cette idée : cet établissement connaît actuellement une grave crise, au niveau de son école, provenant d'une déresponsabilisation de ses enseignants qui n'avaient plus leur mot à dire sur les admissions. Il s'en est suivi une dégradation du travail effectué au sein des classes, en particulier du fait du rassemblement en un même lieu d'enfants aux problématiques semblables ou incompatibles entre elles. La distinction des lieux décisionnels m'apparaît comme le moyen le plus sûr d'éviter la mise en "ghetto scolaire" des enfants. Les décisions d'orientation pour sortir de l'école interne pourraient suivre une logique similaire

Enfin, la prudence me conseille de considérer que l'extension de la scolarité interne comme une "expérience" n'étant pas forcément appelée à être pérennisée.

3.3 - La vigilance au regard des contraintes humaines et financières

Tout développement, toute restructuration quelque soit son importance, nécessite la mobilisation de moyens nouveaux que le directeur doit évaluer précisément afin d'en justifier la prise en compte par le Conseil d'Administration et les financeurs. Toute construction théorique, si belle soit-elle, demeure étroitement dépendantes des moyens qui peuvent être mobilisés pour sa concrétisation.

3.3.1 - *Des moyens humains à adapter, une dynamique à insuffler*

La position du Conseil d'Administration à ce sujet s'exprime par le souhait de ne pas rompre avec l'idéal bienveillant de l'association vis à vis des personnes : la mise en place des nouveaux projets devra donc se faire en priorité avec les personnels en place. Il s'agira donc pour moi de développer une politique de gestion des ressources humaines visant à mettre en adéquation les compétences actuelles des salariés avec celles découlant des modifications envisagées. En théorie les mouvements internes seront réduits du fait de l'augmentation de l'activité qui nécessitera l'augmentation des effectifs salariés :

Pour le 4ème groupe extérieur, les besoins supplémentaires en personnels sont exclusivement d'ordre éducatif. J'ai estimé ces derniers à 2,1 ETP⁶⁸. Le projet des maîtresses de maison tel qu'il est actuellement défini, nécessiterait quant à lui une augmentation globale de l'effectif des services généraux équivalente à 0,8 ETP.

Le doublement de la scolarité interne entraînerait la création d'un mi-temps d'éducateur scolaire

⁶⁸ ETP = équivalent temps plein

(0,5 ETP) et le doublement des heures de prise en charge orthophonique soit 0,2 ETP.

Il faut également ajouter à cela un accroissement de 0.1 ETP du temps de présence de psychologue.

Soit en résumé la création de **3,7 ETP** (base 39H00) qui est à comparer avec l'augmentation prévisionnelle de la capacité d'accueil (de 36 à 40 enfants)

De nombreux éducateurs m'ont signifié leur intérêt pour aller travailler soit sur le 4ème groupe, soit sur l'école, en particulier parce que les astreintes (nuits, dimanches et jours fériés) y sont soit inexistantes, soit moindres que celle qu'ils connaissent actuellement. Il me sera donc possible de jouer à la fois sur des mouvements internes et sur des recrutements pour adapter les compétences aux besoins.

La partie la plus délicate à conduire aurait pu concerner les postes de maîtresses de maison qui remettent en cause les actuels postes de cuisinières et d'économe. La conjugaison de l'augmentation des besoins, et du prochain départ à la retraite d'une cuisinière me permettra de mener également sans grand heurt les glissements envisagés ; cependant il m'apparaît fortement nécessaire de prévoir l'envoi en formation de ces personnes appelées à avoir un mode de fonctionnement et d'approche des enfants différents de ceux qu'elles connaissent actuellement.

Mais il est pour moi évident, qu'en dehors de ces considérations "techniques", ce seront surtout les implications des changements d'orientations éducatives qui seront les plus difficilement appréhendées par l'ensemble du personnel. L'un des problèmes qu'il va me falloir résoudre dans les quelques mois à venir consistera à trouver le moyen de "faire partager mon questionnement". Ce travail de réflexion que je viens de mener m'est tout à fait propre. Les idées que je développe dans ce mémoire ne circulent pas actuellement dans l'établissement : elles ne sont donc pas encore connues et je ne peux affirmer qu'elles sont partagées par le personnel. De plus, l'accès à ce type de réflexion n'est pas, il faut le reconnaître, offert à tout le monde, faute de capacités intellectuelles suffisantes, par manque du temps suffisant pour y procéder, ou tout simplement du fait d'un non-désir. Partager son point de vue est un art difficile et qui, quant cela est effectué par une autorité hiérarchique, peut générer de la suspicion. Des interventions extérieures autour des thèmes développés, des récits d'expériences vécues dans d'autres établissements, peuvent constituer des outils efficaces. Je pense cependant que le levier principal repose sur ces micros interventions quotidiennes qu'un directeur est amené à effectuer. Faire "passer un message", insuffler une nouvelle dynamique, est d'abord une question de temps, d'adresse et de sensibilité;

3.3.2 - Les moyens financiers : une autre épreuve de réalité

Dire que nos différents partenaires sont favorables à nos projets de progrès n'impliquent

cependant pas que les moyens financiers nécessaires à leur concrétisation nous seront octroyés aussi facilement. Il est une chose de donner son aval sur des orientations, cela en est une autre de les concilier avec les contraintes budgétaires que connaît actuellement le secteur médico-social : les derniers événements m'en ont donné la preuve;

Nos trois projets, selon une première estimation, se traduiraient à terme par une augmentation globale de 12 à 15% du budget global. Il va sans dire que le Conseil Général, d'un point de vue strictement économique, ne voit pas d'un bon oeil une telle augmentation alors que ses dépenses d'aide sociale connaissent encore aujourd'hui une augmentation constante!

Par ailleurs, la perspective de la réduction du temps de travail (R.T.T) au 01 janvier 2000 le rend très prudents au regard des charges supplémentaires qu'il va devoir assumer (6 à 8 % selon leurs estimations, 10% en absolu)).

C'est donc au bas mot une augmentation comprise entre 18 % et 25% de notre budget qu'il va falloir défendre dans les années à venir.

Pour l'heure, la négociation n'est pas d'actualité pour le Conseil Général. Les accords de principe que l'association avait obtenus à l'automne 97, en particulier pour l'ouverture en septembre 99, de la seconde classe interne se heurte à la position attentiste de nos financeurs.

Face à cette position, le Conseil d'Administration de l'Oeuvre a opté pour une attitude offensive : la concrétisation des projets de progrès, initiée par l'acquisition de la propriété mitoyenne se doit de continuer et ce d'autant plus que les sollicitations extérieures (placements avec scolarité interne) continuent de croître (24 enfants sur liste d'attente au 01 juin 99). La seconde classe interne devait ouvrir le 06 septembre 1999, dans la mesure où la direction diocésaine de l'enseignement catholique nous trouvait un enseignant acceptant de venir travailler aux Guillemottes.

Malheureusement, à l'heure où j'écris ces lignes, je viens d'apprendre que l'inspection d'académie a réduit le nombre de postes mis à la disposition du directeur diocésain et que, en conséquence, l'ouverture de la seconde classe devra être repoussée d'une année.

La démarche de projet que l'établissement avait initiée sous des augures favorables en 1997, se voit donc confrontée de plein fouet avec une réalité nouvelle qui tend à freiner fortement son avancée.

Mais pour ma part, je vois dans ces contretemps une occasion d'approfondir en interne cette réflexion qui m'apparaît aujourd'hui en défaut d'analyse, car comme le dit Jean-Pierre BOUTINET “ (...) trop privilégier les échéances, c'est courir le risque de vider le projet de son

*contenu en se focalisant sur les délais (...)”*⁶⁹.

Ce délai supplémentaire va me permettre d’une part de commencer la mise en place préalable des “instances de vigilance” que je préconise et d’autre part de négocier avec les financeurs un étalement sur plusieurs années de l’augmentation des charges générées par les projets de progrès. La recherche d’un partenariat expérimental constitue une piste de travail qu’il me semble utile d’envisager, en particulier en ce qui concerne le renforcement de la seconde classe interne. J’ai évoqué mes craintes de dérapage quant à cette extension : je pense qu’il serait judicieux de saisir l’ouverture effectuée par la Di.S.S concernant la mise en place de dispositifs expérimentaux basés entre autre sur une collaboration avec l’Education nationale. Un dispositif expérimental implique qu’une évaluation conjointe soit régulièrement effectuée afin de vérifier si ce dernier génère les résultats qu’on attendait de lui. Son financement possède donc un caractère provisoire et conditionnel qui serait à même de rassurer les financeurs quant au partage et à la pérennité des coûts. Par ailleurs, fonctionner de la sorte permettrait de créer une “zone d’incertitude”, comme me le suggérer la lecture d’un passage du livre de J.P BOUTINET⁷⁰.

Pour une association qui fête cette année ses 150 ans, différer d’une année la concrétisation d’un projet n’est guère tragique.

3.4 - L’adaptation à un environnement changeant nécessite une surveillance active

Une maison d’enfants exerce sa mission au sein d’un environnement complexe et changeant qui, chaque jour, impose des contraintes nouvelles. En ce qui concerne la concrétisation du projet de progrès de la maison d’enfants des “Guillemottes” j’ai, dans mon développement, insisté sur quelques éléments de réalité - qui par ailleurs interagissent entre eux - susceptibles à plus ou moins long terme de le disqualifier :

Tout d’abord, comme je viens de le dire au paragraphe précédent, la position des partenaires est elle même sujette à fluctuations en fonction de contraintes qui leur sont propres. L’environnement économique, politique et social les pousse à modifier leur point de vue et pas nécessairement dans le sens qu’eux même souhaiteraient. Par ailleurs, si les institutions perdurent, les acteurs directs qui sont nos interlocuteurs changent eux assez fréquemment. Ce phénomène

⁶⁹ Jean-Pierre BOUTINET - Op. Cit. page 288

⁷⁰ Ibid.

Notons que dans le passage de son ouvrage, Jean-Pierre BOUTINET met également en garde contre la tendance inverse qui consiste à “(...) trop valoriser l’espace (...)” en se souciant “(...) d’une perfection qui va laisser à jamais le projet inachevé (...)”. Il pense que l’équilibre entre les deux dimensions - l’espace et le temps - est instable et que cette fragilité peut ruiner le projet. Autrement dit, il faudrait savoir prendre son temps tout en prenant garde à ne pas trop différer la concrétisation. Jean-Pierre BOUTINET ne parle pas, pour qualifier cette articulation espace/temps, de “zone d’incertitude” : c’est bien moi qui interprète ainsi sa pensée en employant cette expression pour qualifier cette période limitée au cours de laquelle le projet serait considéré comme expérimental, donc ouvert et non-achevé.

génère donc des distorsions dans le temps, distorsions qui nécessairement ont des effets sur les projets des établissements. Et donc, ce qui a pu être de l'ordre du possible lors de la conception ne l'est pas obligatoirement aujourd'hui.

D'autre part, les fondements de l'action éducative que nous menons sont eux mêmes mouvants. Les politiques sociales sont en perpétuel changement. Je pense ici en particulier au formidable développement des droits de l'enfants et des familles qui participent parfois au brouillage des cartes par leurs caractères parfois contradictoires ⁷¹ tant entre eux- mêmes qu'avec la réalité du terrain. Je pense également à la perspective de révision de la loi de 75 ⁷² qui apportera certainement son lot de nouveautés.

Enfin, les données de base de l'analyse ayant sous-tendu le projet de progrès sont elles-mêmes à surveiller. La réalité de la durée des placements est ici la principale en cause. Nous avons, je le répète, basé notre raisonnement sur des séjours longs, alors que par ailleurs les statistiques tendent à montrer que les mouvements (entrées/sorties) deviennent plus nombreux. Par ailleurs, la mise en place d'un nouveau projet modifie, par effet en retour, la réalité de ces données initiales. J'ai montré, à travers l'exemple du développement de la scolarité interne, en quoi la non prise en compte de ce phénomène pouvait être gênante.

La principale préoccupation des dirigeants consiste à prendre acte de ces différentes possibilités de fluctuation de leur environnement tant en interne qu'en externe et à s'y adapter. Savoir réagir face à celles-ci fluctuations constitue une part importante du travail du directeur au sein de la démarche projet et forme en lui même un premier outil de vigilance.

⁷¹Voir à ce propos l'excellent article de Paul ARIES "*L'enfant, nouveau sujet de droits*" Encyclopaedia Universalis - supplément 1999, pages 126 à 132

⁷²Loi 375-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales

J'ai, dans cette dernière partie, régulièrement insisté sur l'intérêt que je vois à interroger le sens donné à ce qui est proposé dans le projet de progrès. Car si chacun des trois axes de développement se veut répondre à l'émergence de besoins nouveaux, il apparaît clairement qu'ils cultivent les paradoxes : si l'on y prend pas garde, les objectifs initiaux - la réhabilitation scolaire de l'enfant, la facilitation de la marche vers l'autonomie de l'adolescent, une meilleure qualité de vie dans les groupes éducatifs - risqueraient d'être pervertis par la stigmatisation, par le retour massif de la dévotion maternelle, par la systématisation d'un cursus de vie dans l'institution. J'ai donc proposé de mettre - ou de remettre - en place des instances de vigilance et d'évaluation destinées à relancer la réflexion, à prévenir les dérives et surtout à en affirmer, dans un premier temps, le caractère expérimental.

Pour nos mandateurs, l'intérêt essentiel de notre structure demeure dans le fait qu'elle offre une possibilité de prise en charge globale pour l'enfant. En elle même, cette constatation interroge car elle pointe qu'il devient de plus en plus complexe d'éduquer ces enfants multi-carencés et surtout de trouver des solutions adaptées à chacun. Nous avons vu que nos propositions d'aménagement avaient reçus un accueil bienveillant de la part de nos partenaires et financeurs mais qu'ils demeuraient très prudents et attentistes sur la question des coûts, en particulier du fait de la répartition des compétences et de l'approche de la R.T.T. Cette prudence m'a obligé à différer d'au moins une année la continuation de la concrétisation des chantiers, m'offrant ainsi la possibilité de développer les instances de vigilance préconisées et de négocier tant en interne qu'en externe les moyens humains et financiers nécessaires.

J'ai voulu ici montrer la complexité de la démarche projet en dévoilant sa fonction en interne, en montrant les risques et les aspects paradoxaux, en expliquant dans quel contexte socio-économique instable elle se déroulait, afin d'affirmer la nécessité de maintenir ouverte une zone d'incertitude provisoire au sein même de la concrétisation du projet de progrès.

CONCLUSION

CONDUIRE LE PROJET EN DEHORS DES CERTITUDES ABSOLUES

L'engagement est chose étrange : il s'appuie sur du ressenti tout en s'efforçant de prendre en compte que cela n'est pas de l'ordre du savoir. Cela me semble d'autant plus vrai pour la personne qui oeuvre dans l'action sociale : elle étaye son action sur les sciences de l'homme qui ne sont pas des sciences exactes mais qui se confrontent à des réalités humaines dans lesquelles, par définition, le ressenti et l'affectif prennent une place énorme. Nous agissons donc avec notre subjectivité et nos ressentis dans un cadre que la législation sociale a défini.

La question de l'expérience et de la sensibilité est donc centrale pour tout intervenant social, qu'il soit candidat élève moniteur-éducateur ou bien directeur. En cela, il n'est pas anodin de préciser, lorsque l'on énonce son point de vue, de quelle place l'on parle et à partir de quelle expérience.

Je me situe dans une période de mutation personnelle puisque je suis le nouveau directeur d'un établissement dont j'ai appris à connaître d'une autre place l'histoire et le fonctionnement.

Cette situation n'est certes pas étrangère à la problématique que j'ai déroulée dans ce mémoire : la maison d'enfants des "Guillemottes" se situe dans une période charnière de son histoire. A travers l'étude du projet de progrès qui y a été développé, il est possible de repérer que certains éléments du passé se heurtent de plein fouet avec les nouvelles exigences du travail social, générant ainsi des propositions nouvelles qui paraissent cultiver les paradoxes : le passage d'un modèle dans lequel la référence au charismatique était forte, à un autre qui se veut plus professionnel, ne s'effectue pas sans quelques distorsions.

J'ai souhaité démontrer qu'une coexistence des deux modèles étaient possible et même souhaitable dans la mesure où "trancher la question" relevait de l'impossible : une maison d'enfants est constitutive d'un espace/temps de passage qui doit, s'il veut être efficace, jouer sur l'ambiguïté des fonctions symboliques qu'il prend pour l'enfant et sa famille : c'est à la fois sa force et sa faiblesse.

La difficulté principale du nouveau projet de progrès réside dans le fait qu'il est nécessaire d'y laisser ouverte la porte à plusieurs possibles, ce afin d'éviter l'enfermement dans des modèles pré-construits qui sont, en tant que tels, forcément inadaptés : pouvoir à la fois accueillir des jeunes sur de longues périodes tout en affirmant à nouveau que sa mission consiste d'abord à rendre possible les retours en famille, pouvoir à la fois proposer en interne une scolarisation devenue délicate voire impossible en externe tout en ayant pour objectif l'intégration, faciliter le passage à l'indépendance des jeunes majeurs sans pour autant gommer par trop les difficultés qu'il leur est nécessaire d'affronter, voici quelques exemples des paradoxes dans lesquels nous

évoluons. Les trajectoires de vie des jeunes sont complexes et multiples, les modes d'interventions devraient pouvoir s'y adapter en diversifiant les possibilités de réponses.

Dans ce travail, je pense avoir porté au jour ces tensions habitant le projet de progrès de la maison. Je sais cependant n'avoir avancé aucune solution nettement repérée aux problèmes que j'ai soulevés. Mais telle n'était pas mon ambition, je me suis même défié d'y songer. J'ai, avant toute chose, voulu moi-même prendre conscience de leur existence afin de les avoir en tête dans les moments à venir où il me faudra prendre des décisions importantes. Trouver les moyens de maintenir un haut degré de vigilance afin de lutter contre l'endormissement lié à l'impression de la chose terminée, tel était ici mon objectif.

Le travail d'un directeur d'établissement social devient de plus en plus complexe ; le tout récent directeur que je suis se sent poussé par un certain déterminisme qui le renferme sur la gestion, la technique, le quotidien, ce qui d'une certaine manière empêche souvent de réfléchir à ce qui se fait. Je suis convaincu que ce "nivellement" de la pensée est dangereux car, quant bien même il serait un excellent gestionnaire et un formidable meneur d'hommes, il ne pourra lutter contre l'inertie et l'immobilisme de sa structure si ses efforts vont à contre sens du progrès et des pressions d'un environnement changeant : *“ Prendre le temps de penser n'a jamais ralenti aucune action, le temps de l'agir et celui du réfléchir ne se déployant pas dans le même cadre chronologique ; il s'agit de temps logiques. L'oublier, c'est s'autoriser au débordement, à la fatigue, à la surcharge, donc à la surdité (...) On ne s'entend plus, on ne s'écoute plus, on fonce et on se cogne. ”*⁷³

Cultiver ses doutes quant aux orientations prises et se vouloir attentif, m'apparaît donc comme une chose primordiale à partir du moment où il apparaît qu'un certain nombre de questions ont été initialement négligées, et où ce qui est en jeu concerne l'avenir des jeunes qui sont confiés à l'établissement que l'on dirige. Construire et conduire un projet implique de ne pas être pris et figé dans des croyances et des certitudes définitives. Reconsidérer à un moment donné le projet de progrès, c'est indiquer que ce dernier n'est qu'un passage, qu'un moment dans la vie de l'institution, c'est lui donner du mouvement afin qu'il demeure "en progrès". Cette aventure, qui n'est pas seulement celle du simple directeur mais celle de l'ensemble du personnel, demande que soient construits et posés des points de repère et, pour ne pas les perdre de vue, le directeur à besoin d'avoir à sa disposition des instruments de navigation, des outils de vigilance.

⁷³ **Maryse VAILLANT** - Op. Cit. - page 28.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

ARIES Paul - *"l'enfant, nouveau sujet de droits"*, in Encyclopaedia Universalis, supplément 1999, pages 126 à 132

BERGER Maurice - *"Les séparations à but thérapeutique"*, Toulouse, Ed. Privat, coll. Enfances/clinique, 1992

BOUTINET Jean-Pierre - *"Anthropologie du projet"*, Paris, Ed. PUF, coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1990, mise à jour 1999

BOUTINET Jean-Pierre - *"Brouillage des âges et quête identitaire"*, in Les âges de la vie - Revue "Education permanente" n°38, Arcueil, mai 1999 - page 9 à 18

DOLLE Jean-Marie - *"Pour comprendre Jean PIAGET"*, Toulouse, Ed. Privat, coll. Pensée, 1974

DOLTO Françoise - *"La cause des adolescents"*, Ed. Robert LAFFONT - 1998

DOLTO Françoise - *"Quand les parents se séparent"*, Paris, Ed. du Seuil, 1988

FUSTIER Paul - *"L'hébergement éducatif : archaïsme ou modernité"*, in Centre National de Formation et d'Etudes de la Protection Judiciaire de la Jeunesse - Service d'Etudes, "L'hébergement éducatif", Vaucresson, 1993 - page 49 à 64

FUSTIER Paul - *"Les corridors du quotidien"*, Lyon, Ed. P.U.L., 1993

JUNGHANS Pascal - *"La fracture scolaire"*, Paris, Ed. La découverte & Syros, coll. Ecole et société, 1997

LOUBAT Jean René - *"Elaborer son projet d'établissement social et médico-social"*, Paris, Ed. Dunod, 1997

MAÏ LAT Maria - *"Les rites dans les foyers de l'aide sociale à l'enfance"*, in Revue Information Sociale n°70, novembre 1998 - page 80 à 91

MIRCEA Eliade - *"Initiation, rites, sociétés secrètes"*, , Ed. Gallimard, coll. Folio essais, 1996

SERVIN Jean-Marie - *"Quelle fonction pour le père en placement familial ?"* - in Lien social n°469 -page 4 à 8

VAILLANT Maryse - *"De la nécessaire séparation quand le tiers fait sens"* - in Journal des Jeunes n°173 - mars 1998 - page 25 à 28

VERDIER Yvonne - *"Façon de dire, façon de faire : la laveuse, la couturière, la cuisinière"*, Coll. Bibliothèque des sciences humaines, Ed. Gallimard, 1980

OUVRAGES COLLECTIFS ET/OU ADMINISTRATIFS

CONSEIL SUPERIEUR DU TRAVAIL SOCIAL - *Rapport du groupe Travail Social et Educatif en internat"*, diffusion C.S.T.S, octobre 1995

CONSEIL GENERAL DE L'ISERE - Di.S.S - *"Etude concernant les mineurs en grande difficulté sans solution adaptée"*, Grenoble, Janvier 1999

ORSAC et CREA RHONE-ALPES - *"Adolescents en difficultés psychologiques et apprentissage scolaire"*, actes des journées de l'Arc-en-ciel, Ed. Médiasocial, 1996

ANNEXES

STRUCTURATION DE L'ETABLISSEMENT : *ACTUELLE*

STRUCTURATION DE L'ETABLISSEMENT : *FUTURE*

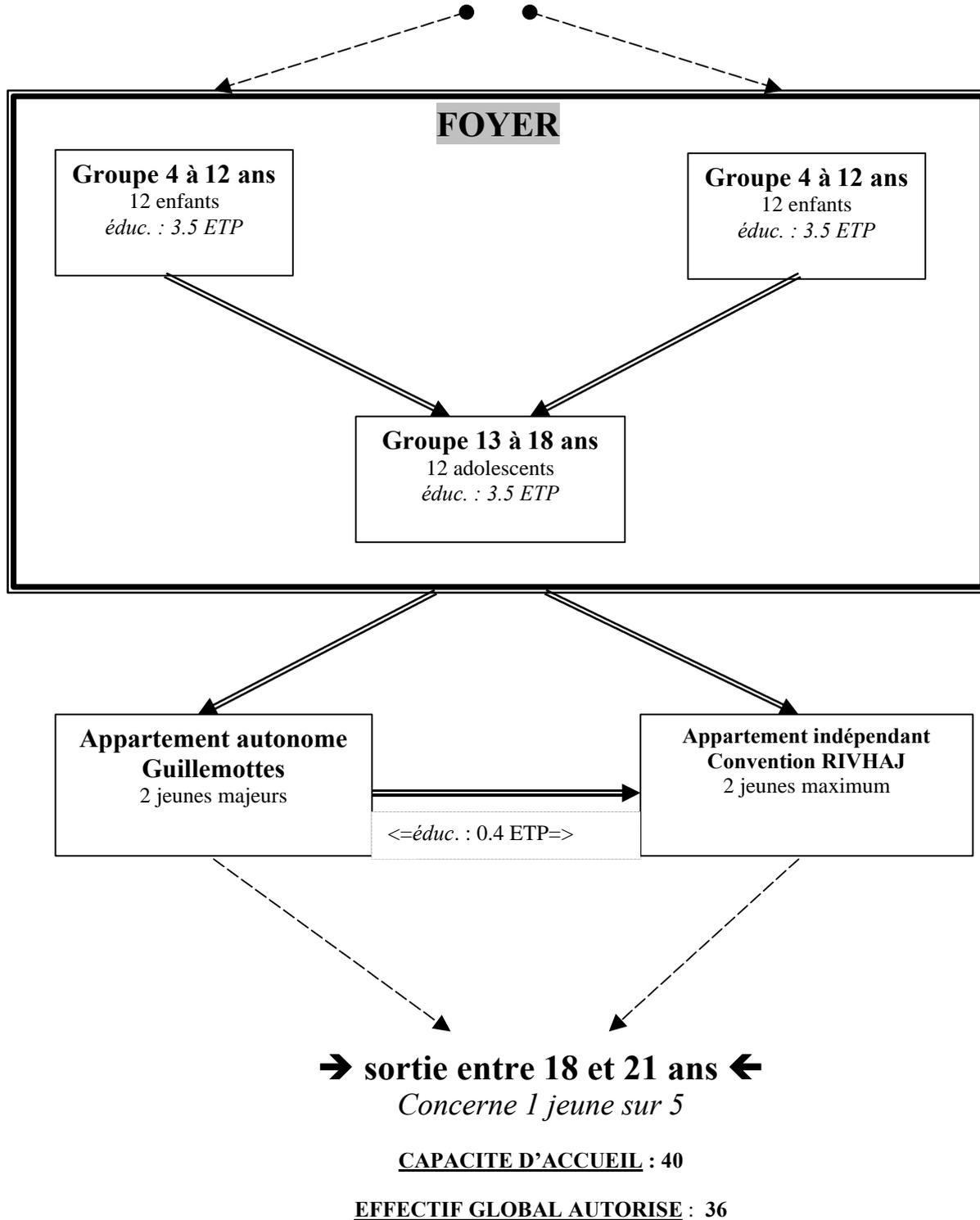
SCOLARISATION INTERNE : *CIRCUIT DECISIONNEL*

STRUCTURATION DE L'ETABLISSEMENT

Trajectoires possibles des jeunes

- Actuelle -

→ Admission entre 4 et 11 ans ←

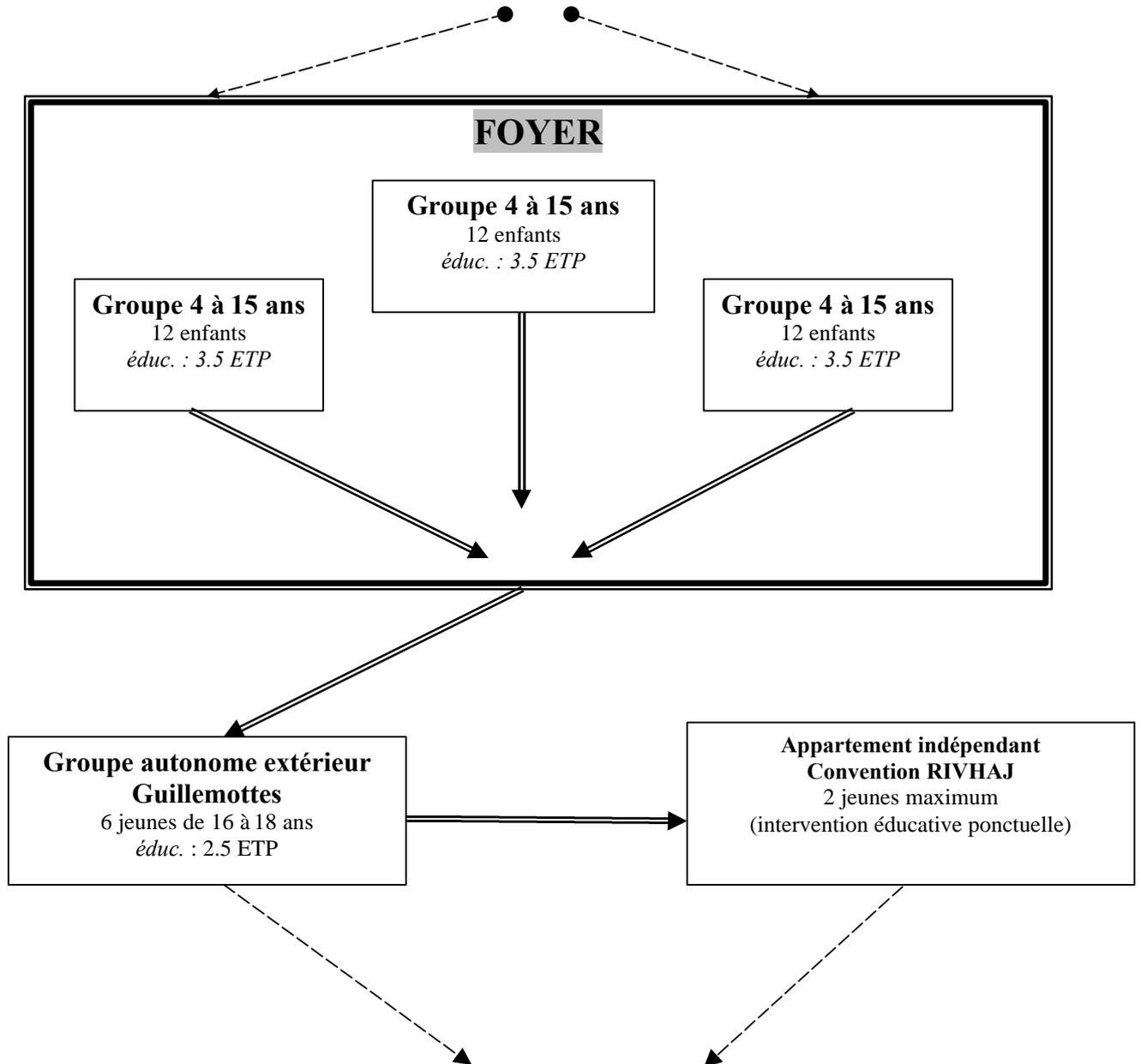


Taux d'encadrement : 0.31

STRUCTURATION DE L'ETABLISSEMENT

Trajectoires possibles des jeunes
- Future selon projet de progrès -

→ Admission entre 4 et 11 ans ←



→ Fin de prise en charge entre 18 et 21 ans ←

CAPACITE D'ACCUEIL : 44

EFFECTIF GLOBAL AUTORISE : 42

Taux d'encadrement : 0.31

SCOLARISATION INTERNE : CIRCUIT DECISIONNEL

- selon projet de progrès -

