

## **Projet pédagogique de l'internat socio-familial Convict de Luxembourg :**

### **Zesumme liewen, léieren, erliewen**

#### **1. Vecteurs directeurs**

Ecrire le projet pédagogique pour une institution socio-éducative pose un certain nombre de problèmes. Alors qu'il est encore aisé de fixer la population-cible, les objectifs généraux, les modalités d'admission et d'exclusion, les difficultés commencent dès qu'on essaie de définir les besoins matériels. La discussion est engagée, puisque les intérêts divergent considérablement selon l'appréciation et surtout selon la partie que l'on représente. Les pédagogues, argumentant sur les besoins réels et imaginaires, ont généralement tendance à exiger trop. Les conseils d'administration et les ministères, soumis aux limites réelles et imaginaires des ressources, exagèrent en freinant trop les dépenses.

En premier lieu, un projet pédagogique dépend des objectifs, des usagers, de leur nombre, de la nature de leurs troubles, de l'infrastructure et évidemment de la clef du personnel. Ces premières données décident dès le départ, si le projet est réalisable ou non. L'institution socio-pédagogique, appelée à s'occuper d'usagers en difficultés, évolue sur un terrain qui change d'aspect selon le cas ; tantôt de caractère éducatif, il peut devenir rééducatif, voire thérapeutique. L'ambivalence des situations et des relations qui s'en suivent force les agents éducatifs à s'investir avec imagination et responsabilité. Or, plus que quiconque, les professionnels éducatifs présentent sans aucun doute le défaut de surestimer leurs possibilités d'aide réelles. Au début prêts à se sacrifier pour la bonne cause sous les pires conditions, dégrisés par la réalité, nombreux sont ceux qui perdent peu à peu leur enthousiasme initial et terminent dans le *burnout*<sup>1</sup> en passant par la routine monotone, liée à une activité syndicale d'autant plus engagée. Ils méconnaissent souvent qu'on les a chargés, dès le début, d'une mission impossible, vu le nombre inadéquat d'agents, vu la gravité des troubles, vu le bâtiment impossible à surveiller, vu le manque de supervision ou de formation continue, vu le défaut de communication saine avec le gestionnaire etc.

Il est évident que le projet pédagogique d'un internat tienne compte en premier lieu de la possibilité d'une telle évolution. Afin d'éviter de vouer à l'échec une œuvre entreprise avec un engagement exemplaire, il s'agit avant tout de créer des conditions et un climat de travail valables et d'élaborer un projet qui sache combiner l'optimisme et le réalisme et qui renonce aux culpabilisations étourdies. Ce n'est qu'ainsi qu'on arrivera à produire un service d'une haute qualité constante.

Un des pièges les plus dangereux se trouve dans la fixation d'objectifs chimériques. Longtemps, l'éducation a agi en tant que militante au service d'idéologies quelconques. Plus récemment seulement, elle s'est transformée en défenseur de la liberté d'influences. Néanmoins, l'étude de propos pédagogiques actuels dévoile toujours chez nombre d'érudits une tendance idéologique indubitable dont ressort de temps à autre le désir mégalomane plus ou moins subtilement dissimulé de vouloir créer par l'éducation des surhommes ordinaires. La réalisation d'un projet pareil nécessite soit la sélection minutieuse exercée au niveau de la population,

l'équivalent d'un favoritisme malsain, soit le déploiement de tout un arsenal de moyens machiavéliques, justifiés par les objectifs.

Le projet situé à l'antipode pose autant de problèmes. Visant la seule insertion sociale du sujet, il se contente de former l'homme commun. S'il ne sombre pas dans les méandres d'un modèle minimal et trivial, où il n'y a en fait plus d'éducation, où il ne reste qu'une « *Versorgungsanstalt* », il s'égare, pour les cas difficiles, dans la jungle de techniques abracadabrantes<sup>2</sup>, tout en tentant l'impossible. On ne peut pas s'empêcher de penser au pauvre Monsieur Seguin de Daudet qui s'exclame : « Eh bien non..., je te sauverai malgré toi ! »<sup>3</sup>.

Tous les projets ont pour point commun qu'ils visent le bonheur du sujet qui est appelé soit à participer à la construction d'un monde juste, soit à survivre mieux dans le monde tel qu'il est. Les modèles s'excluent souvent, s'inscrivant dans des traditions et des courants philosophiques très discordants. La question se pose, s'il est possible de formuler un projet conciliant qui contourne les pièges fatals.

Dans la recherche de personnages marquants qui peuvent être considérés comme pionniers de ce courant pédagogique entre-les-deux ou mieux au-delà, on tombe inévitablement sur Janusz Korczak, le grand pédagogue polonais. Par ses notions nouvelles, ses exigences provocantes et ses formulations subtiles, parfois même énigmatiques et ambiguës, Korczak a suscité une vraie exégèse de son œuvre. Dans la littérature qui s'est constituée autour du *vieux docteur*, il apparaît de plus en plus que tous les bords, même les plus éloignés participent au débat. La controverse fait penser à cette polémique récente qui a eu lieu à l'Assemblée Nationale sur le thème: « *Tintin est-il de droite ou de gauche* »<sup>4</sup>. D'ailleurs on retrouve des ressemblances entre l'héros d'Hergé et le *Roi Mathias I<sup>er</sup>*<sup>5</sup> de Korczak. Les adversaires d'opinion tentent de les accaparer tous les deux<sup>6</sup>. Le sacrifice ultime fait de Korczak un chrétien. Or, il était juif. Son exigence du *droit de l'enfant à être ce qu'il est* fait de lui un révolutionnaire. Or, le drapeau de son orphelinat était de couleur verte et non rouge.

Korczak n'appartient ni à l'un, ni à l'autre. C'est entre autres ce qui le fait si attrayant. Et pourtant, il gêne l'ordre établi qui partage le monde de l'éducation en celui de droite et celui de gauche. Il n'était pas psychanalyste, bien qu'il connût les écrits de Freud. Il était éducateur. *Il ne subordonnait jamais les enfants, la pratique, aux présupposés théoriques*<sup>7</sup>.

L'éducateur polonais introduisit le droit de l'enfant au respect comme principe de l'éducation. Quelle flagrante contradiction avec les modèles idéalistes ou purement techniques qui dégradent l'enfant à la pâte à modeler ! Quelle distance qui sépare l'institution d'hébergement (*Versorgungsanstalt*), où les enfants sont laissés à eux-mêmes, livrés à la loi du plus fort, de l'orphelinat de Korczak avec son tribunal d'arbitrage, instauré pour limiter le pouvoir abusif des forts, y compris le sien !

Un projet pédagogique d'internat ne peut ignorer les écrits de Korczak. Ils demeureront une charnière essentielle pour tout pédagogue à la recherche d'un modèle du consensus. Sous les yeux du bon docteur, la définition de buts éducatifs valables devient chose compliquée. Dans son interprétation de l'œuvre de Korczak,

Hartmut von Hentig propose « *Erziehung in einer friedlosen Welt* » comme meilleure formule. *Ich spreche absichtlich nicht von einer Erziehung zum Frieden. Diese Formulierung kommt nicht nur bei Korczak nicht vor (jene andere tut es auch nicht) ; er hätte nicht nur als praktischer Pädagoge, der diesen 200 Kindern helfen wollte, sich in einer gewalttätigen, gleichgültigen, gewissenlosen Welt zu behaupten, wenig mit ihr anfangen können ; er hätte sie nicht nur für eine Überforderung gehalten, die, weil sie nicht zu erfüllen ist, zynisch machen muss - er hätte vermutlich ihren prinzipiellen Sinn bestritten. Aber er hätte die Absicht gebilligt, er hätte vielleicht gesagt : Dass euch die Friedlosigkeit der Welt endlich zu einem Problem der Pädagogik geworden ist - statt : wie man Helden, Arbeiter, Gebildete, Gläubige erzieht -*.<sup>8</sup> Par la suite, von Hentig démontre habilement, à quel point il est difficile de trouver le consensus sur la définition de la paix, alors que l'absence de paix pose beaucoup moins de problèmes.

Eduquer pour rendre moins malheureux, rendre l'environnement moins injuste, semblent représenter des buts éducatifs aussi réalistes qu'imprégnés de l'espérance d'un monde plus pacifié. Une telle éducation vise l'homme, tout court. Elle est humaniste, mais aussi chrétienne. Peut-être s'agit-il d'un christianisme simple et discret, celui du puits de Jacob. Tout y était, un homme à l'écoute, authentique, ne s'imposant pas, proche et distant en même temps, attendant le changement, sans l'exiger pour autant, faisant preuve de tact par rapport à l'étrangère. L'éducation ainsi conçue transcende l'homme sans l'idéaliser.

Avec des buts éducatifs pareils, l'éducateur en charge d'enfants difficiles saura délimiter concrètement ses possibilités d'aide. Il vivra beaucoup moins de déceptions. *Je ne m'attendais pas à cela de ta part... J'ai cru pouvoir te faire confiance, je me suis trompé... Tu as eu tort de ne pas t'y attendre ; tu as eu tort d'avoir une confiance illimitée. Quel piètre éducateur tu fais : tu ne sais même pas qu'un enfant... est un être humain. Tu t'indignes, non pas parce que tu y vois un danger pour l'enfant, mais parce que tu crains pour la réputation de ton institution, de ton système éducatif, de ta propre personne : en fait, tu ne te soucies que de toi-même*<sup>9</sup>.

Un projet pédagogique est généralement formulé par un éducateur sur la base de la pratique, mais il est étudié par des spécialistes à la lumière de la théorie. L'éducateur pratique a tendance à glaner par-ci, par-là, ce qui pose un problème considérable au correcteur érudit, puisque les sciences sociales sont loin de converger. Il y a donc un certain danger de bricolage syncrétique. Les vues systémiques qui pénètrent peu à peu tous les domaines scientifiques et qui forcent les spécialistes à sortir de leur isolement, facilitent le passage interdisciplinaire de la pratique, augmentant le risque de constructions écervelées. Le rôle de la théorie n'étant nullement de dénicher la plus infime incohérence, elle doit quand même délimiter le terrain, dans lequel la pratique peut se mouvoir. *Nicht die Theorie soll in Praxis umgesetzt werden, sondern Theorie soll Praxis überall dort kritisierbar werden lassen, wo diese sich als uneingeschränkt und beherrschend durchsetzt*<sup>10</sup>. Il ne faut cependant jamais oublier que la théorie peut se tromper, n'étant que théorie basée sur des hypothèses plus ou moins valables. L'exemple récent le plus flagrant concerne le décryptage des symboles Maya. Un jeune homme de dix-sept ans a réussi là, où des générations d'érudits ont échoué : *Trotz der wichtigen Erkenntnisse, die Eric Thompson in vielen Bereichen*

*der Maya-Forschung gewann, war er es, der die Entzifferung durch die Stärke seiner Persönlichkeit, unterstützt von einem immensen Wissen und einer scharfen Zunge, über vier Jahrzehnte höchstselbst zurückhielt<sup>11</sup>.*

L'éducateur est au psychologue ce que l'ingénieur est au physicien. Les connaissances de l'ingénieur doivent s'étendre sur un vaste terrain, alors que le physicien est contraint à approfondir son savoir sur un thème très restreint. L'ingénieur se contente de formules approximatives tirées des sciences appliquées, qui font mieux marcher son invention, alors que le physicien essaie de démontrer par la force de la déduction la cohérence et la véracité de sa théorie ou de son hypothèse. Selon la formulation piquante d'un collègue, l'éducateur serait un *dilettante universel*. Soit !

L'éducation forme un domaine où règne beaucoup d'ambivalence, laissant la place à la créativité et à l'innovation, d'où l'exigence qu'un projet pédagogique reste ouvert et qu'il prévoie la possibilité d'erreurs et d'ajustements. En plus, il apparaît un certain nombre de paradoxes<sup>12</sup> qu'on ne pourra gérer mieux qu'en acceptant tout simplement leur existence.

Le présent projet reconnaît que d'autres modèles puissent être établis, plus cohérents, plus clairs ou plus scientifiques. Il représente un choix, mais aussi une voie frayée dans la jungle du savoir-faire, où, de temps à autre, on découvre les traces de quelqu'un qui s'y était déjà aventuré avant. Puisse-t-il être lu avec le même intérêt avec lequel il a été rédigé. Remarque : pour ne pas alourdir le texte -déjà si indigeste - l'auteur a ajouté un nombre considérable de notes explicatives que le lecteur retrouvera avec la bibliographie à la fin du document.

## **2. Milieu rassurant**

Vu la nature des problèmes qui sont à la base d'un placement, il doit être souligné que l'internat socio-familial sera avant tout un lieu de traitement psycho-pédagogique. Par conséquent, l'accent doit être mis dès le début sur l'atmosphère accueillante et sécurisante, l'*ambiente* capable d'engendrer le bien-être chez le sujet. Ceci concerne aussi bien les éléments architecturaux et décoratifs que l'esprit d'accueil et la joie émanant des personnes et des activités<sup>13</sup>. Dans la formation de cet esprit d'accueil, les repas tiennent une place centrale. Généralement considérés comme de moindre importance, on néglige toutes les possibilités de bien-être qu'on peut tirer de la préparation et la consommation d'aliments, où tous les sens participent<sup>14</sup>, et de la satiété d'un estomac bien rempli.

S'il accueille de plus en plus souvent des jeunes issus de contextes familiaux en crise, l'internat socio-familial est appelé à créer un milieu rassurant qui permette au sujet de développer de nouvelles compétences au niveau de la gestion de sa personne, de ses relations, de l'espace et du temps. L'admission à l'internat est le résultat d'un accord entre les parents, le jeune et la direction. Le fait de s'accorder ainsi est d'ailleurs une des caractéristiques qui distinguent l'internat socio-familial d'un foyer d'accueil<sup>15</sup>.

Parfois il existe une retenue voire une opposition du jeune au séjour à l'internat qui peut avoir son origine dans une panique devant la nouveauté. Il est indiqué alors de relever le caractère provisoire de la prise en charge en soulignant la période d'essai de trois mois prévue par le contrat d'internat. Un jeune qui s'oppose radicalement à l'entrée en internat n'est pas accueilli.

### **3. Complémentarité à la famille**

Le Convict n'est pas conçu comme milieu de remplacement. Il cherchera plutôt à agir en complémentarité à la famille. Le jeune entre à l'internat avec son bagage d'expériences étroitement liées au contexte familial, à l'historique de la famille, ses traditions, ses secrets, ses conflits, ses ambiguïtés, ses défauts et ses qualités<sup>16</sup>. On doit constater fréquemment des situations qui se sont déséquilibrées au dépens d'un ou de plusieurs membres de la famille, dont généralement l'enfant. Le jeune a probablement vécu dans des conditions défavorables, allant de la protection exagérée à l'abandon, des exigences démesurées au désintérêt, du contrôle total au laisser-faire avec tous les dégradés possibles. Il est pensable qu'une incohérence des approches éducatives règne au sein même de la famille condamnant l'adolescent à l'impossibilité d'agir convenablement. Le cas échéant il existe une confusion au niveau des rôles. Peut-être l'adolescent doit-il souffrir des séquelles d'une rupture familiale ?<sup>17</sup>

Malgré un mauvais fonctionnement familial, le jeune concerné a développé une certaine stratégie de survie et une façon de s'emparer d'une partie du contrôle des relations et des situations<sup>18</sup>. Il se peut que les solutions trouvées se situent dans des domaines de comportements déviants ou de la psychopathologie. L'essentiel rééducatif consistera alors à lui faire découvrir et développer d'autres solutions plus adaptées à son bien-être psychologique, à son entourage et aux normes.

Une action pédagogique préventive et plus encore curative ne saurait se faire sans l'implication des parents<sup>19</sup>. Néanmoins, très souvent, il s'avère nécessaire que l'internat garde ses distances par rapport au contexte éducatif de la famille en question. On génère ainsi une tension supplémentaire entre les concepts dans laquelle le jeune est pris. Un travail intensif d'entrevues avec les parents commence, afin d'harmoniser les approches. Souvent le processus exige la consultation de spécialistes externes. Une incompatibilité totale plonge le jeune dans la confusion complète, accompagnée d'une recherche chaotique de solutions afin de regagner sa part de contrôle. Face à une telle situation il est conseillé de résilier le contrat d'internat, les possibilités du Convict ayant atteint leurs limites. Dès que la notion d'enfant en danger apparaît, la responsabilité exige que les instances compétentes soient concernées. Toute institution éducative doit savoir se limiter à la tâche qui lui est attribuée. Vouloir s'aventurer, avec les meilleures intentions du monde, dans des domaines pour lesquels il manque le personnel, l'équipement et les compétences requis, serait non seulement prétentieux, mais tout simplement irresponsable. Par contre, refuser par commodité de s'occuper des cas difficiles trahirait la même irresponsabilité. Il convient d'insister sur l'importance de la création d'une commission pluridisciplinaire qui aurait pour but de seconder les dirigeants de l'internat en matière d'admission et d'évaluation. Les échanges de vues, les discussions garantiront une prise de décision consciencieuse et objective.

Il faut souligner que l'aide apportée par l'internat ne devra en aucun cas passer par l'infantilisation ou la culpabilisation ni de l'adolescent, ni des parents, ni d'autres partenaires impliqués, mais par la mise en place de moyens aptes à mobiliser la responsabilité, l'esprit d'initiative et la créativité en vue d'une meilleure prise en charge d'eux-mêmes. Cette approche déterminera la ligne de conduite envers le jeune et ses parents. Voilà pourquoi les échanges avec les parents devront avoir lieu dans les meilleures conditions d'accueil. Malgré les difficultés familiales possibles, les parents resteront les intervenants privilégiés. Ainsi, dans la limite du programme, le jeune sera autorisé à rentrer des fois à la maison pendant la semaine. Il rentrera tous les week-ends et pendant les vacances.

Si les problèmes familiaux - parfois attentivement dissimulés derrière des caches-misère de tout genre - sont à la base d'une majorité de placements à l'internat, il n'est pas étonnant que la culpabilisation joue un rôle important dans le mécanisme de placement. Généralement ce sont les sentiments de culpabilité ou d'incapacité liés à un profond pessimisme qui poussent les parents à demander l'admission de leur adolescent à l'internat. Ne sachant plus gérer les conflits qui se déroulent, ils constatent une faillite de leur éducation. Certains jeunes sont considérés par leurs proches comme la honte de la famille. Ces adolescents vivent le placement à l'internat comme le comble du rejet.<sup>20</sup> Souvent il s'est établi dans la famille un système à renforcements mutuels qui se traduit dans des réflexions et messages contradictoires<sup>21</sup>. Ainsi, pour ne citer qu'un simple exemple, la mère peut penser : *Si mon mari était plus présent pour l'aider, notre fils présenterait moins de problèmes scolaires !* Le père pense : *Je travaille tellement pour qu'il puisse faire des études, pourquoi n'étudie-t-il pas ?* Le fils : *Ils m'énervent avec leurs reproches constants, je n'ai aucune envie d'étudier. De toute façon ils ne sont jamais contents !* Le cours circulaire et à tort et à travers des reproches est encore accentué par les sentiments de culpabilité, de déception et de rejet qui sont engendrés ou entretenus constamment. Il se forme une sorte de noeud Gordien qu'on n'arrive mal à dénouer. Dès l'entretien d'admission l'internat est amené à se positionner par rapport à un tel système. En aucun cas il ne pourra s'y mêler en prenant parti pour l'un ou l'autre acteur<sup>22</sup>. Il doit être clair qu'à l'internat le jeune ne sera pas au centre de l'action pour être le point de mire d'accusations diverses.

#### **4. Attitudes fondamentales**

La seule façon d'éviter les pièges de la culpabilisation semble être de se placer dans la lignée d'un Korczak qui exigea comme principe de toute éducation le respect honnête et profond de l'enfant. On en déduit comme corollaire qu'une action pédagogique en internat doit se situer par rapport à l'objectif principal : l'accueil du jeune dans le respect de ses droits et devoirs en vue de l'aider à progresser. La concentration des efforts se fera sur le progrès et non sur le résultat. Ainsi l'internat s'orientera par rapport aux attitudes fondamentales d'authenticité, d'implication, d'écoute et de respect. Spécialement au début du séjour il exercera une tolérance limitée aux symptômes<sup>23</sup> dans la mesure où ceux-ci ne nuisent à autrui, il permettra à certains sujets de vivre des phases de régression ou d'inertie pendant lesquelles ils ne s'actualisent pas<sup>24</sup>. Par contre, l'internat ne devra jamais dissimuler qu'il attend le progrès du sujet. Seulement, il lui accordera l'avancement à son rythme personnel ; il

lui permettra certaines erreurs ; surtout, il le sécurisera en adoptant une attitude optimiste par rapport à son avenir<sup>25</sup>. Il ne faut pas perdre de vue que nombre de comportements déviants s'expliquent, à côté d'autres possibilités d'interprétations, comme mise à l'épreuve de la fiabilité du monde des adultes. Les actes provocateurs ont d'ailleurs tendance à disparaître peu à peu, si le jeune se trouve confirmé dans sa personnalité constatant que ses parents lui font toujours confiance, en dépit de ses erreurs<sup>26</sup>. Vu la distance émotionnelle, le pédagogue avisé gardera plus facilement que les parents cette espérance sereine que, malgré les apparences et les rechutes, le jeune réussira.

Toujours dans l'esprit de Korczak, le présent projet s'oriente selon la vision de l'homme capable de vivre en relation avec d'autres dans des structures démocratiques<sup>27</sup> sur la base du respect mutuel tout en sachant gérer les contrariétés et les ambiguïtés<sup>28</sup> des relations et des événements. Cette vision engendre une pédagogie qui traite l'apprentissage de la vie avec d'autres sous les conditions qui sont ce qu'elles sont. L'internat fournira au jeune e.a. les moyens de prendre conscience, à partir du vécu quotidien, des situations ambiguës, de savoir les juger et d'agir en conséquence.

## **5. Progrès personnel et identité**

Dans un souci de réduire les effets de blocage, de remédier aux comportements déviants, l'internat socio-familial développera avec chaque usager une vision positive et évolutive de lui-même. Pour y parvenir, il s'agit de l'aider à accéder à une meilleure perception de son passé et de son avenir à travers les événements quotidiens. Le jeune ne saurait développer de relation avec son avenir s'il ne possède pas cette confiance de base que finalement, malgré ses problèmes, les choses vont s'arranger. A l'aide du mythe qui peut tourner autour de sa propre personne ou celle d'un modèle d'identification, il lui sera possible de réaliser une anticipation de son succès<sup>29</sup>. Un des freins qui gênent le plus fortement le développement d'une relation convenable avec l'avenir se retrouve peut-être dans la constellation de la famille de l'adolescent, lorsqu'il y a absence du père et/ou présence d'une mère *toute-mère*<sup>30</sup>. L'internat prendra soin de détecter une telle situation et de conseiller une forme de traitement.

Dans les entretiens qui auront lieu entre les activités<sup>31</sup>, l'internat devra s'efforcer de donner au sujet la possibilité d'analyse et de contrôle de ses émotions et d'élaborer des alternatives à son comportement. Des réunions de groupe seront investies spécialement dans le but d'assurer une métacommunication<sup>32</sup> au sein de l'internat. Ainsi le jeune saura améliorer sa lecture des émotions de l'autre ce qui l'amènera vers une meilleure gestion de ses relations, spécialement celles qui se caractérisent par une forme quelconque d'abus de pouvoir.

Parallèlement à l'apprentissage d'une meilleure gestion de ses relations et des événements de sa vie, l'internat devra chercher à élaborer avec l'adolescent un avenir professionnel valable. L'échec scolaire<sup>33</sup> que l'on constatera à l'admission chez une majorité de jeunes fait partie de la palette de symptômes du moi désorganisé. Généralement vécu par la famille comme catastrophe, il devient vite le centre des conflits autour duquel tournent tous les autres. La cotation de l'élève,

effectuée par l'école fournit aux parents pessimistes la preuve certifiée des incapacités de leur enfant. Si profondément ancré dans le contexte conflictuel de la famille, si chargé de reproches et de déceptions, l'échec scolaire représente l'un des motifs principaux de placement à l'internat socio-familial. Dès l'entretien d'admission l'internat prendra soin d'expliquer aux parents le procédé d'accompagnement scolaire qui reposera sur les deux grands axes : *achievement matching*<sup>34</sup> et affirmation de soi. Le premier se compose d'une part de différents moyens centrés sur l'orientation scolaire et les possibilités spécifiques d'adaptation de l'enseignement à l'élève en question<sup>35</sup> et d'autre part de moyens d'adaptation du jeune aux exigences et au rythme scolaire<sup>36</sup>. Le deuxième axe représente tous les moyens d'accompagnement structuré, individuel et collectif visant à mobiliser chez le jeune les forces du moi dans une perspective positive de travail.

Ce processus (ré)éducatif assez complexe a besoin de temps suffisant, d'encouragements, de patience, mais aussi de ténacité dont l'équipe éducative doit faire preuve. L'équipe doit prévoir la possibilité d'échecs qui seront gérés avec le plus grand soin.

La (ré)éducation se trouve enfermée dans le paradoxe qui exige que pour affirmer les capacités du moi à savoir *l'espérance, la capacité de vouloir, la faculté de persévérer dans la poursuite des buts, la conscience de sa propre compétence, la fidélité aux options prises*<sup>37</sup>, le sujet doit faire preuve de ces mêmes facultés.

Afin de permettre une affirmation de soi dans « *une nouvelle configuration du passé et du futur, un nouvel ensemble de capacités pouvant se confronter avec de nouvelles tâches et des nouvelles situations, une nouvelle combinaison des pulsions et des défenses, un nouveau rayon de rencontres significatives* »<sup>38</sup>, il s'agit de trouver pour chaque sujet ce créneau sensible et étroit entre l'ennui d'être insuffisamment défié et les peurs d'échouer, compte tenu de la *panique devant la nouveauté et du seuil de tolérance à la frustration*<sup>39</sup>. Cette recherche a besoin d'un savoir-faire pédagogique hautement qualifié dans le calibrage des moments d'intervention et de retenue.

Le processus vise une actualisation permanente de l'adolescent dans l'élaboration de son identité. Le fait de changer sous l'influence de la (ré)éducation n'amène le jeune pas seulement à abandonner certaines façons de concevoir les choses et certains comportements au profit de nouveaux, il demande infailliblement à ce qu'il réactualise de même son champ d'affiliation, c.à.d. le choix des gens qu'il fréquente. Au fur et à mesure de son progrès, il se peut que son groupe cesse d'être en résonance avec lui, ce qui le forcera à rechercher un nouveau milieu en concordance avec les changements qui se sont opérés en lui. Il se crée des tensions au niveau de ses anciennes connaissances qui prennent toute une panoplie de sanctions, allant de la menace à la brutalité, afin de ramener le renégat dans leurs rangs. Ces problèmes peuvent atteindre une telle envergure qu'ils justifient un changement d'école ou d'internat.

Cette partie de son actualisation risque d'être la plus difficile. L'adhésion à un groupe ne s'abandonne pas si aisément que le port de certains vêtements ou d'une coiffure<sup>40</sup>. Le jeune connaît ses copains, il sait évaluer sa place hiérarchique au sein



du groupe ; il y rencontre une empathie sécurisante. Mais il ignore tout de ses nouveaux amis potentiels, il sait qu'il devra de nouveau se battre pour gagner son rang dans l'ordre du nouveau groupe ; il ressent l'hostilité que celui-ci lui montre : autant de difficultés à surmonter. Comme l'identification de groupe ne se fera pas nécessairement à l'intérieur de l'internat, celui-ci favorisera l'adhésion de ses usagers à des clubs sportifs, culturels, scouts etc. qui, par leurs activités, leur demandent une adaptation constante. Si une partie significative de la clique que fréquente tel usager se retrouve à l'internat, l'équipe investira des efforts sur le progrès du groupe en tant qu'entité, par des activités où l'identité du groupe est mise en cause, par exemple par des concours sportifs ou des projets selon la pédagogie d'aventure. Sous réserve des critères de progrès et dans les limites de l'horaire, l'internat acceptera que des jeunes de l'extérieur viennent visiter leurs amis à l'internat.

L'hésitation entre une approche socio-pédagogique et une vue portée plutôt vers l'individu est nécessairement une des caractéristiques qui distinguent l'internat socio-familial de l'internat classique. L'équipe éducative devra s'accorder parfois avec des consultants externes sur les mesures à prendre, selon le cas précis. Si le progrès du sujet réside au centre des préoccupations, l'internat devra déployer tout un registre d'instruments permettant l'évaluation du processus.

## **6. Cadre de référence**

L'internat socio-familial se présentera comme un cadre de référence. Le code, c.à.d. l'ensemble des règles qui constituent en partie ce cadre, tient compte des attentes des différents partenaires impliqués dans le processus : parents, jeunes, agents éducatifs, services psychosociaux, écoles, gestionnaire... Chaque acteur définit autrement ce que devrait représenter l'internat. Les attentes sont fréquemment exprimées par des propositions de solutions sortant de l'imaginaire, généralement irréalisables, souvent du genre mécanique linéaire différant considérablement de la voie à emprunter par l'institution qui évoluera nécessairement sur un terrain nettement plus systémique. Dans la définition du cadre sont respectés e.a. les Droits de l'Enfant, les buts éducatifs, les consignes de sécurité, l'âge et la maturité des usagers... Un règlement trop étroit suffoque toutes les possibilités que les initiatives, la créativité et la responsabilité se développent à l'intérieur du cadre. Trop large, il crée trop de champs où règne l'ambiguïté qui ne manquera pas de mobiliser une dynamique de groupe déchaînée ; la loi du plus fort risque de s'établir<sup>41</sup>.

Pour beaucoup de jeunes le séjour à l'internat revête un caractère punitif. Ces jeunes placés ont tendance à concevoir le cadre comme une fatalité immuable, à laquelle il n'y a que deux possibilités de réactions : soit on se résigne, soit on force l'évasion. Cette vue du cadre peut finalement arranger le sujet dans son refus d'adhésion au code et son immobilisme. Si, par contre, comme ce sera le cas pour l'internat voici présenté, le jeune peut influencer sur la définition-même du cadre, en se servant du Conseil des Élèves par exemple, il se retrouve dans une situation embarrassante. Il sait maintenant qu'un moyen de changer sa condition existe. Il comprend que s'il souffre du cadre, il en est partiellement responsable, n'ayant rien contribué à rendre les choses plus acceptables.

Au début du séjour il est important que le nombre des règles à respecter soit petit, qu'elles soient claires et compréhensibles. Il en est de même pour les sanctions qui sont à appliquer rapidement, avec indulgence, mais sans équivoque en cas d'infraction à cet échantillon du règlement. Dans un premier temps la simplification et l'absence d'équivoque produisent un effet sécurisant sur le sujet. Celui-ci pourra s'adapter facilement à son nouvel environnement, sans risquer de se heurter à tout moment à quelque règle.

Par la suite, l'internat socio-familial deviendra pour le jeune un terrain d'expérimentation de la gestion des règles. Au fur et à mesure de son avancement, le nombre de règles augmentera. Le jeune les découvrira par voie de communication ou selon la méthode *try and error*. En même temps elles se diviseront en droits, interdictions et obligations qui sont absolus, négociables, certaines même contournables. A partir des comparaisons aux valeurs qu'il a déjà internalisées et des expériences faites, il apprendra à évaluer leurs échelons d'importance.

L'internat prendra soin de transmettre son code avec la plus grande transparence et clarté. Il veillera à éviter l'arbitraire. Les droits et privilèges ne serviront pas de monnaie de change. Un droit pourra se perdre temporairement, si un abus aura été commis par rapport à celui-ci.

Il serait illusoire de discuter un projet pédagogique sans s'occuper des sanctions. Or, la force d'un cadre ne réside probablement pas dans l'application rigoureuse du règlement, mais dans l'éventualité de celle-ci. L'autorité naturelle qui émane des responsables d'une institution éducative l'emporte sur d'autres moyens par lesquels le cadre peut se protéger contre quelque forme d'abus. La qualité des relations qui s'établissent entre l'équipe et les jeunes, la présence surveillante d'adultes équilibrés et sympathiques, l'esprit de conciliation qui règne dans la maison, l'humour<sup>42</sup> auront une forte influence sur le respect du règlement. Il importe de rappeler que les sanctions, plus que n'importe quelles autres interventions pédagogiques, devront être soumises à l'œil critique de toute l'équipe.

Une grande majorité de jeunes ne frôlent que légèrement le règlement. Ils apprennent vite à connaître les limites, à les respecter. Prêts à s'identifier au groupe, ils adhèrent aux traditions et au code de l'internat. Alors qu'au début les jeunes perçoivent le règlement comme un amalgame d'obligations, de permissions, de restrictions et d'interdictions émanant du monde des adultes, ils comprendront plus tard leurs valeurs et leurs fonctions par rapport à la vie du groupe de leurs pairs. Par cette découverte, il leur sera possible de les assimiler et de les internaliser, ce qui représente un progrès considérable de socialisation. Dans ce processus, le rôle du groupe est donc essentiel. Ici, il ne faut pas négliger les influences venant de l'extérieur, l'internat n'étant pas de vase clos.

Toute institution éducative se heurte à cette réalité qui blesse : malgré les efforts les plus bienveillants à faire progresser des adolescents vers une meilleure version d'eux-mêmes<sup>43</sup>, l'équipe éducative est confrontée chez certains sujets à une résistance au changement, à l'engagement de tout un arsenal de moyens de défense, à la transgression plus ou moins préméditée et fréquente des règles, voire à une *guerre mécanisée contre les agents de changement*<sup>44</sup>. La mission spécifique

de l'internat sera e.a. de détecter, si ces jeunes révoltés sont simplement des fortes têtes qui pourront être aidés par l'institution, s'ils présentent déjà une tendance prédélinquante<sup>45</sup> indésirable, mais passagère et toujours curable ou s'ils sont tellement problématiques que d'autres institutions du secteur social ou de la santé mentale devront prendre la relève.

L'évaluation des situations ne pourra se faire que sur le vif. La gestion de ces difficultés demandera aux agents éducatifs de hautes compétences dans le traitement des cas désespérés. Ils devront agir avec précaution, tempérance et indulgence. Les moments critiques exigeront l'engagement plus ou moins stratégique de tout un registre de conséquences et de sanctions qui devront évidemment être maniées de la sorte à ne violer ni les Droits de l'Enfant, ni la déontologie professionnelle. Les moyens investis pourront aller du rappel à l'ordre à la punition écrite, de l'exclusion d'une activité à l'exclusion temporaire du groupe, etc...<sup>46</sup> Afin de garantir une neutralité émotionnelle du côté des *agents de changement*, les sanctions importantes seront décidées par l'équipe et exprimées par le directeur. Dans la mesure du possible, afin d'éviter les effets boule de neige, l'éducateur agressé ne sanctionnera pas, il se fera relayer par un collègue ou le directeur. Les échanges réguliers avec les parents éviteront grand nombre de problèmes majeurs. En général, les jeunes craignent moins la sanction que la communication aux parents.

Les sanctions et menaces ne seront employées que selon les consignes suivantes : *a) la punition doit être ressentie comme un acte déplaisant ; b) la frustration ou l'agression subies doivent être reliées à la faute qui a motivé la punition et non à la personne qui l'a infligée ; c) l'agression provoquée par la sanction doit être acceptée et dirigée vers la part de la personnalité qui a soulevé le problème ; d) l'agressivité déclenchée par la punition doit être intériorisée de telle manière qu'elle contrôle effectivement les impulsions au lieu de susciter des mécanismes de défense, un état anxieux, des réactions hostiles, des récriminations ou un repli sur soi-même*<sup>47</sup>.

La procédure disciplinaire sera déclenchée en cas d'infraction grave. Elle suivra le principe *ceteris paribus*, c.à.d. elle isolera la faute commise, les autres comportements pouvant rester stables. Ainsi, il ne sera pas procédé à un cumul de tous les méfaits possibles. La première mesure se compose d'une convocation des concernés et d'un contrat écrit, établi entre le jeune, ses parents et le directeur de l'internat. Dans ce premier contrat<sup>48</sup> il sera stipulé que le jeune s'engage à ne plus commettre telle faute, sinon il sera exclu de l'établissement pour la durée d'une semaine. Cet avertissement sera signalé au jeune par une carte jaune<sup>49</sup>. En cas de violation du contrat, provoquant la signalisation de la carte rouge et le renvoi d'une semaine, il sera établi un second contrat qui prévoit le renvoi de trois mois. La toute dernière mesure sera l'exclusion définitive. La validité du contrat est limitée à l'année scolaire en cours. Le cas échéant, il servira de base à une admission conditionnelle pour l'année scolaire suivante. Selon la gravité de l'infraction, les premières étapes pourront être sautées. En ce qui concerne les infractions répétées, après une décision de l'équipe éducative, le jeune et ses parents seront avertis qu'à la prochaine infraction du même genre une procédure disciplinaire sera amorcée. Cette procédure disciplinaire insiste plus sur l'apprentissage que sur le caractère punitif, elle suit le modèle stratégique *gradual*<sup>50</sup>, qui prévoit qu'à chaque défection du même

genre on intensifie la sanction. La procédure se distingue par la clarté qui rend facilement compréhensible ce que l'institution attend du sujet. L'internat évite ainsi grand nombre de renvois définitifs. En plus, il est en mesure de documenter le bien-fondé d'une sanction grave.

Le recours à une instance supérieure constitue un essai d'atténuer la sanction, ressentie comme injuste ou exagérée. L'instance appelée devra juger le différend avec impartialité. Le cas échéant elle pourra essayer de concilier les parties en proposant, par la médiation<sup>51</sup>, un compromis suivant les principes *no loser*<sup>52</sup> ou *both losers*<sup>53</sup>.

Malgré tous les efforts, il reste ces jeunes qui, comme le désigne si justement Jeanine Guindon<sup>54</sup>, résident toujours à la *banlieue* de la communauté éducative. Ne s'identifiant pas au groupe, ils n'adhèrent ni aux traditions, ni au code de l'internat. S'ils ne cherchent pas à être renvoyés, ils s'arrangent avec le système dans une attitude *live and let live*<sup>55</sup>. Ils ne le combattent plus ouvertement. Par contre, ils ne montrent guère d'intérêt envers la communauté. Néanmoins, dans leur intérêt-propre, ils pratiquent une vraie forme de commerce<sup>56</sup> où sont échangés des services contre des droits, des respects de règles contre des privilèges, etc. Certaines institutions introduisent même une monnaie pour ce genre d'échanges<sup>57</sup>. Il s'établit une paix trompeuse<sup>58</sup> que des éducateurs inexpérimentés pourraient prendre pour quelque progrès éducatif. La pseudo-adaptation de tels sujets peut devenir le plus grand problème de l'internat<sup>59</sup>. Les difficultés de ce genre ne peuvent être abordées qu'avec la famille, ainsi que des spécialistes externes.

Il faut cependant nuancer qu'il existe finalement ces jeunes tout à fait hors du commun, parfaitement sains, qui *résistent toujours et encore à l'envahisseur*, selon la formulation du fameux Gaulois. Ils appartiennent à cette catégorie d'hommes de caractère, indomptables, indépendants, l'horreur des pédagogues de tous les temps et qui font les héros de l'histoire et de la littérature<sup>60</sup>. Ils se plient sans conviction, sans respect devant l'autorité. Ils ne seront peut-être jamais des hommes commodes, certes, mais ils feront partie de ceux qui, plus tard, préféreront changer les choses que d'être changés. Seul une observation compétente et une connaissance de l'homme sauront distinguer les uns des autres<sup>61</sup>.

En résumé, le processus éducatif peut être comparé à une sorte de grand jeu qui forme un ensemble équilibré d'éléments tels que le terrain délimité, les règles du jeu, les cartes jaune et rouge, les fonctions claires de l'entraîneur, du spectateur, du joueur, du coéquipier, de l'adversaire, de l'arbitre, du but, de la dynamique résultant en partie du hasard et de l'évolution du jeu. La composition de l'ensemble, le choix des éléments, la variation entre le captivant, la joie et le sérieux forment un tableau aussi complet que possible où réapparaît cet art d'éduquer trop longtemps dissimulé derrière des approches purement techniques. En creusant plus profondément dans l'analogie, on peut relever e.a. le rôle de l'arbitre qui est primordial, puisque plus que quiconque il sait influencer le rythme du jeu. En gardant la juste mesure, il permet au jeu d'évoluer convenablement. Par contre, il gêne en lui imposant soit une interprétation trop rigoureuse du règlement soit une application trop négligente. Dans le contexte de cette illustration il est intéressant de noter que certains grands sports

d'équipe comme le rugby ont été inventés justement dans des internats anglais à des fins éducatives.

## **7. Un programme rayonnant**

L'internat socio-familial prévoit une répartition calibrée des espaces-temps structurés par l'institution et de ceux dont le jeune peut disposer lui-même. L'horaire détermine le rythme de l'internat tout entier. C'est lui qui gère les temps d'étude, de loisirs, d'activités, de sommeil, etc. Il définit les moments de collectivité et de solitude. Comme le règlement, il est manié avec plus ou moins de souplesse, selon la maturité du jeune. Son autorité favorisera le développement d'*habitudes reposantes*<sup>62</sup>.

Le but de la répartition doit être un programme bien élaboré *qui rend heureux*<sup>63</sup>. Le programme ainsi conçu doit insister plus sur les facultés du sujet que sur celles qui lui font défaut. Le degré de difficulté doit tenir compte du seuil de tolérance à la frustration et de la panique devant la nouveauté de chaque sujet.

Une partie du temps est consacrée aux remèdes à apporter aux difficultés décelées. Lors des premières étapes le programme de ces actions socio-pédagogiques est essentiellement fait par l'équipe éducative. Plus tard les jeunes pourront collaborer à son élaboration. A la dernière étape, les jeunes décideront eux-mêmes du contenu du programme. Il inclut les services à rendre, les corvées, les travaux communautaires.

Le programme structuré par l'équipe se divisera en activités sécurisantes, connues et en activités nouvelles. Parmi les premières, il faut souligner spécialement les activités en relation avec l'alimentation. Afin de réduire les réticences à la participation, le programme sera annoncé sur le panneau d'affichage. L'annonce d'une activité nouvelle nécessitera un soin particulier. Elle pourra être réalisée par des moyens audiovisuels par exemple. On fera venir des personnages vedettes (sportifs, artistes...) de l'extérieur capables d'orienter l'intérêt vers l'activité proposée. L'objet d'une action nouvelle projetée devra être capable de susciter une certaine curiosité chez les sujets. A cet effet l'équipe veillera d'y introduire des éléments attrayants ou même énigmatiques. L'enthousiasme de l'éducateur pour une activité et l'aisance avec laquelle il sait maîtriser les techniques liées à l'activité ne manqueront pas de produire des effets positifs. Ainsi l'activité perdra pour le jeune une partie de son caractère aigre-doux ou même répugnant qui généralement le conduit à la qualification d'avance de tout un vocabulaire grossier et à bloquer la participation.

Au début du séjour le jeune est confronté à des jeux et des sports aux règles simples et au résultat immédiat. Il y agit en tant qu'individu en compétition avec d'autres. Plus tard les règles deviendront plus complexes, le résultat se fera déjà attendre. L'émulation passera au groupe dans lequel l'individu s'investira en tant que coéquipier. Dès lors certaines activités s'orienteront à la pédagogie d'aventure<sup>64</sup>. Lors de la dernière étape une partie des activités revêtiront un caractère ambivalent ; il n'y aura plus de solutions toutes faites. Le sujet aura à prendre des décisions autonomes vers des objectifs personnels et collectifs lointains. La coopération avec les autres gagnera d'importance. Ce sera le temps des projets<sup>65</sup>.

Pendant toute l'évolution les activités d'expression corporelle, artistique, musicale serviront de moyens à améliorer la connaissance de soi. Elles nécessitent un soin tout particulier. Le programme prévoit les discussions de groupe comme lieux d'échanges, de résolutions de conflits et de métacommunication. Les activités dans la nature seront privilégiées lors de tout les processus<sup>66</sup>.

Les locaux sont partagés en territoires privés et communautaires. Dans un souci de générer le sens de responsabilité chez les sujets, certains lieux publics sont à gérer collectivement selon un programme établi par le groupe sous la supervision de l'équipe. Les lieux privés sont gérés individuellement. Etant très révélateurs par rapport au psychisme du jeune<sup>67</sup>, ils feront l'objet d'un accompagnement éducatif pour chaque usager.

Une des charges principales de l'internat consiste à fournir un espace adéquat au niveau de l'infrastructure et de l'équipement. En outre, il s'agit de créer un environnement propice à l'exercice de la créativité et de l'initiative, faute de quoi l'institution court le risque de voir les jeunes employer les objets à des fins peu conventionnelles.

Tout programme pédagogique doit prévoir les espaces-temps libres, où les jeunes peuvent joindre leurs copains dans une atmosphère décontractée, où l'entretien des relations compte plus que l'activité, où le règlement cesse de s'imposer, où l'adulte se distingue par la retenue, où des processus d'auto-organisation sont possibles<sup>68</sup>. Ces lieux savent accueillir les jeux spontanés de jeunes du même âge, ils donnent aux jeunes la possibilité d'expérimenter la liberté et l'aventure et leur permettent ainsi de vivre des expériences-clef qui resteront, par la suite, ancrées dans leur mémoire. Ils peuvent d'abord être compris comme endroits où les jeunes se sentent libérés des contraintes, mais finalement les adolescents arriveront à les organiser en y appliquant des décisions, des choix, des options réfléchies, ceci étant l'indice de l'acquisition d'une vraie maturité. Plus que les activités programmées, ces espaces-temps servent de base à la formation de groupes cohérents. Du point de vue de l'individu ils ouvrent ainsi la voie vers l'affiliation, vers l'identification, donc vers l'adhésion à un code<sup>69</sup> et la coopération active.

Vu la nature des troubles des usagers, l'institution se trouve confrontée à des problèmes de responsabilité civile et d'assurances, lorsqu'elle leur permet l'accès à des espaces-temps du genre. En effet, spécialement au début du séjour, le désœuvrement de jeunes peut conduire à ce que Korczak appelle l'*ennui collectif*<sup>70</sup>. La présence d'un éducateur qui respecte strictement la consigne de n'intervenir qu'en cas de danger, évitera certainement beaucoup de problèmes majeurs. L'éducateur en question devra faire preuve de sang froid et de savoir-faire dans la maîtrise de balancer la retenue et l'intervention. Trop surveillant, il suffoque la dynamique spontanée. Trop nonchalant, il risque de perdre le contrôle. Cette présence préventive ne sera plus nécessaire lorsque les jeunes auront atteint une certaine autonomie.

## **8. Vie en groupe**

*La vie en groupe est certainement la caractéristique principale de l'internat. Elle défie le jeune à la participation active par les situations de tous les jours et les activités auxquelles il ne peut se soustraire. Elle lui demande de nouer de nouvelles relations, de s'engager, d'aider les autres, d'être co-responsable. Le groupe l'incite à accepter des compromis, à être tolérant, prêt au dialogue, à respecter l'autre et la propriété de l'autre, à être compréhensif, à partager, à se réconcilier, à obéir à des règles. Il apprend à s'investir, à s'imposer et à se retenir, à céder, à tenir ferme, à ne pas résigner. Le jeune y rencontre des objets d'identification. Il trouve un rôle social qui correspond à sa personnalité. Il découvre les structures démocratiques. Il a la possibilité d'adhérer à un objectif commun. Le groupe l'aide à satisfaire son besoin d'être accepté, estimé et même d'être admiré<sup>71</sup>.*

Dans le contexte de l'internat de type socio-pédagogique le groupe constitue l'instrument pédagogique le plus important. Malheureusement, il peut devenir aisément le pire problème de l'institution. Au début de chaque année scolaire on devrait parler d'une juxtaposition d'individus plutôt que de groupe au sens sociologique. L'essai par la pédagogie de forger ensemble, dans un groupe, des personnes hétérogènes par rapport à l'âge, le caractère, la nationalité, l'origine ethnique ou sociale, les troubles, les intérêts,... prend rapidement une allure alchimique. D'aucuns tentent en vain l'expérience, convaincus, contre toute évidence, que par le biais des activités socio-pédagogiques ils réussissent l'exploit. Le problème est d'autant plus compliqué que la population est grande.

Comme l'élaboration de l'identité de l'individu est profondément liée aux dimensions de la filiation et - ce qui intéresse ici - de l'affiliation, il doit être souligné l'opportunité de favoriser la formation de cliques<sup>72</sup>. L'individu tente d'abord de se situer par rapport à d'autres individus. Il y dégage ses énergies, les canalise, les retient, les projette, les dissimule. Les échanges forcent le jeune à exercer ses compétences de vedette autant que de coéquipier, d'adversaire autant que de collègue voire d'ami en vue de l'acquisition d'un maximum de contrôle. Dans l'amitié qu'il partage avec un ou plusieurs autres jeunes, il peut découvrir une sorte de relation qui probablement lui était étrangère jusqu'ici. Ce genre de relation a du mal à s'établir, elle a besoin d'événements-clef, d'efforts, d'engagements et d'investissements et d'honnêteté. Elle ne s'établit qu'entre sujets sensiblement équipotents. C'est de cette dynamique que naît la clique.

Ces sous-groupes naturels présentent l'avantage indéniable de la cohésion et d'une certaine homogénéité<sup>73</sup>, facilitant le déroulement d'activités spontanées et organisées en petits groupes. Par contre, ils arrivent à causer les problèmes de se suffire à eux-mêmes et de former des bastions contre les agents et les facteurs de changement<sup>74</sup>. Ces difficultés peuvent être minimisées en gardant la population aussi hétérogène que possible, ce qui augmente le nombre de cliques et réduit ainsi celui des membres de chaque clique. Le grand groupe ne doit alors plus être considéré comme un groupe d'individus, mais comme l'ensemble de cliques. Les interactions des cliques au niveau de l'ensemble sont comparables à la rivalité des individus au niveau de la clique. Cette émulation de groupes crée une dynamique bien particulière qui peut être utilisée pour engendrer une identité d'un ordre supérieur à laquelle les individus adhèrent par le biais de leur clique<sup>75</sup>.

En dépit des usages dans les internats classiques, sauf pour quelques activités sporadiques, l'internat socio-familial n'entretiendra pas de sous-groupes formels durables auxquels un éducateur préside. L'éducateur y serait rapidement contraint à jouer le rôle du grand frère en concurrence permanente avec les meneurs naturels<sup>76</sup>. Trop identifié par les autres sous-groupes formels avec « son » groupe, il risquerait d'avoir de sérieux problèmes au niveau de la surveillance de la maison entière, pendant ses temps de garde.

Comme le montre la réalité des internats socio-éducatifs, souvent documentée d'ailleurs, la formation de cliques naturelles dans un système fermé court le danger de produire ces personnes isolées, extrêmement gênants, qui ne trouvent point de groupe auxquels ils pourraient adhérer. Ils deviennent rapidement les exclus, voire les boucs-émissaires de l'institution<sup>77</sup>. Ce phénomène normalement passager peut virer à la catastrophe. Les efforts d'ouverture agissent à l'encontre d'une telle éventualité en offrant aux isolés des possibilités d'adhésion à l'extérieur de l'internat.

L'éducateur inexpérimenté, insouciant, ou négligent peut en outre laisser émerger des meneurs de groupe du type caïd ou despote. Ce genre de leader usurpe une domination voire une oppression du groupe. Le danger très réel pour la santé du groupe est d'autant plus grand que ses membres sont disposés à céder le contrôle au meneur, selon la terminologie de James Coleman<sup>78</sup>, vu le besoin exagéré d'assistance. La souffrance que le caïd peut infliger à ses assujettis peut être largement compensée par la sécurité que ceux-ci reçoivent due à la protection et à la neutralisation de champs d'ambiguïté qui exigeaient d'eux les décisions autonomes<sup>79</sup>. De toute façon, le groupe risque de devenir plus pathologique que les familles d'origine. Les problèmes de la sorte peuvent passer longtemps inaperçus, vu la loi du silence qui règne parmi les jeunes.

Il n'existe encore aucune vraie tradition de réaction contre le caïdisme, ni à l'échelle de la société - en Italie, on ne fait que commencer à se libérer de la mafia, sa forme la plus complexe -, ni à l'échelle des institutions socio-pédagogiques, très réputées pour le problème. Il peut atteindre une telle envergure que la seule solution serait de fermer temporairement l'internat. Dans certains cas beaucoup moins graves, il suffit de s'attaquer à la personne du meneur. Il faut cependant faire attention que l'exercice de l'oppression ne passe en cachette. Si, d'un point de vue systémique, on considère le leader comme demandeur de dominer et les membres du groupe comme demandeurs d'être libérés d'une partie de la prise en charge d'eux-mêmes, il semble qu'on devrait agir sur le meneur comme sur les membres.

On pourra modifier la relation éducative établie avec le meneur, favoriser des activités où celui-ci aura d'autres rôles, et où les sujets sont moins dépendants de lui<sup>80</sup>. Le fait de morceler le grand groupe en petites cliques, par une politique sage d'admission concernant la hétérogénéité, contribue à l'émergence de plusieurs leaders qui entreront en concurrence. L'ouverture vers l'extérieur fait entrer des phénomènes de groupe qui peuvent déranger la formation du caïdisme, mais qui peuvent aussi faciliter celle-ci. Il s'agit de rester vigilant sur ce point. Finalement on favorisera la métacommunication par des réunions de partage, donnant aux sujets la possibilité d'expression. Par ce moyen, le jeune, vivant sous l'oppression exercée par d'autres, arrivera à comprendre les mécanismes de l'exercice du pouvoir, où



l'ambiguïté et le jeu avec les peurs jouent un rôle principal. La connaissance de la manière dont l'opresseur se sert pour arriver à ses fins lui enlève son pouvoir considéré en quelque sorte comme magique et menaçant. Cette façon de dénoncer l'oppression force l'opresseur à changer d'attitude et confie à l'opprimé une nouvelle confiance en soi dans la prise de responsabilité. La métacommunication arrive à relever en même temps d'autres troubles du groupe, liés aux individus qui se comportent en égoïste, profiteuse, lâche, cafard, dénonciateur, semeur de zizanie, intolérant, arriviste, lèche-botte, révolutionnaire, vedette, opportuniste, instable, indécis, renégat, bagarreur clown... Le groupe étant un très puissant agent de changement, les jeunes soumis à son influence vont adapter plus ou moins rapidement leur manière d'agir. Normalement, par une observation minutieuse de la dynamique de groupes et une sage politique d'intervention, l'équipe éducative avertie saura prévenir les difficultés majeures.

Enfin, l'internat socio-familial donnera à ses usagers une possibilité d'expression sous la forme du Conseil des Élèves. Élus une fois par année à la majorité des voix, selon une liste des candidats, les membres du Conseil représentent les usagers au niveau de la direction, de l'équipe éducative et le cas échéant du Conseil d'Administration. Le Conseil des Élèves se donne un président et un secrétaire. Le rôle du Conseil sera e.a. de faire passer les informations, les mécontentements et les desiderata aux instances compétentes.

## **9. Rôle de l'éducateur**

Le métier de l'éducateur se trouve encore en quête d'identité. Cela est dû d'une part à la jeunesse de la profession et à la vaste étendue de son champ d'action, d'autre part, selon Jean-Marie Foucart<sup>81</sup>, à un profond désarroi causé par les situations d'échec qui sont généralement liées à l'exercice de la profession ; à la définition floue du travail à réaliser ; au fait que l'efficacité de l'action pédagogique repose essentiellement sur la personnalité de l'éducateur et moins sur ses connaissances théoriques ou techniques ; au manque de lignes de démarcation par rapport à d'autres professions sociales ; finalement au paradoxe fondamental dans lequel l'éducateur est pris, étant *constamment amené à se rapprocher et en même temps s'éloigner de ceux qu'il prétend aider*<sup>82</sup>.

Sans vouloir insister sur les qualités générales requises pour l'exercice de la profession<sup>83</sup>, il s'agit d'énumérer ici quelques facultés spécifiques dont l'éducateur œuvrant dans un internat doit faire preuve : équilibre émotionnel, cohérence des messages verbaux avec les messages non-verbaux, bonne gestion des moments de crise causés par l'agressivité, empathie, force de caractère, esprit stratégique, capacité d'autocritique et d'écouter la critique, patience, capacité d'étudier la dynamique de groupes, intelligence émotionnelle, savoir gérer les ambiguïtés, esprit d'initiative, créativité, sens de la responsabilité, esprit d'équipe. La liste est loin d'être exhaustive.

Le manque de cohérence de l'image de l'éducateur crée un problème considérable dans la façon dont il est perçu par les usagers. En effet, le psy, le prof, le curé, le chef... représentent des images de marque que le sujet sait évaluer et par rapport auxquelles il peut prendre position. Par contre, l'ambivalence de la fonction de

l'éducateur engendre chez l'utilisateur une certaine anxiété déclenchant rapidement des mécanismes de défense. L'éducateur tente de compenser les attitudes hostiles en cherchant à établir des relations à caractère amical ou fraternel. Contraint, par la force des choses, à se faire respecter du point de vue autorité, par ses ordres, restrictions et sanctions, il génère une situation de double contrainte magistrale (double bind<sup>84</sup>) intensifiant le tourment du sujet et causant souvent des ruptures douloureuses de relations qui ont été établies avec beaucoup de soin.

Dans le contexte partiellement rééducatif de l'internat, il est absolument nécessaire de clarifier le rôle de l'éducateur. On peut y arriver en veillant à transmettre oralement ou par des symboles quelle sera l'attitude que l'éducateur adoptera pour une activité précise ou une durée délimitée, p.ex. de 17h00 à 19h00 je serai le surveillant de la salle d'études, les règles que je vais appliquer sont les suivantes... Les gestes précis, le bon choix vestimentaire<sup>85</sup> aident à communiquer un message cohérent compréhensible. Dans les moments de crise, il peut être utile d'interposer une autre personne, moins concernée, afin de prévenir le dégagement émotionnel si destructif pour les relations. Choisir un endroit précis, le bureau du directeur par exemple, comme lieu où la loi est dite, contribue à la clarification des rôles.

Selon l'analogie citée plus haut, l'éducateur peut revêtir le rôle de l'arbitre ou de l'entraîneur. Vouloir jouer au coéquipier ne ferait qu'augmenter la confusion. Dans le rôle de l'arbitre, l'éducateur est le catalyseur du bon déroulement de la dynamique, il exerce une présence surveillante, à proximité de l'action, l'œil perspicace braqué sur le détail comme sur le tout, faisant preuve de retenue et intervenant, en cas de nécessité, par des messages très clairs, émotionnellement neutres. L'entraîneur prend une attitude toute différente. Il encourage et assiste dans des activités délimitées. Il permet que le sujet fasse ses expériences. Les modèles anglo-saxons du *coach* ou *tutor*, pénétrés profondément de l'esprit des méthodes actives<sup>86</sup> développées au début du siècle, voire les maîtres que l'on retrouve dans les cultures asiatiques illustrent parfaitement cette *proximité discrète*<sup>87</sup> du maître et de l'élève.

C'est généralement l'éducateur lui-même qui décide à quel moment il change de rôle. Ce moment crucial porte des attributs fortement incalculables, rendant arbitraires les actions de l'éducateur. *Für Korczak ist die Geduld eine Fehlhaltung, die je nach Lust und Laune des Erziehers lang oder kurz währt. Wann und wo dieser « Geduldsfaden reisst », ist der eigentliche Ort der Pädagogik*<sup>88</sup>. Les réactions de l'éducateur deviennent imprévisibles, lorsque celui-ci est soumis à des situations ambiguës, où, faute d'expérience, il manque de modèles de comportement adéquats, où il ne sait plus gérer ni ses propres sentiments de culpabilité, d'incapacité, ni ses anxiétés.

Les échanges à l'intérieur de l'équipe, la critique exprimée par le directeur, les collègues et les consultants externes, une bonne connaissance du métier, la supervision, la formation continue agissent d'une manière corrective au mauvais comportement de l'éducateur et améliorent son professionnalisme. Il est important de souligner que les critiques qui circulent au sein de l'équipe seront exprimées avec une grande neutralité émotionnelle, puisqu'elles visent des comportements et non la personne. Le respect mutuel doit rester le fondement de tous les échanges. La recherche du coupable et les accusations étourdies ne feraient que détruire la bonne entente de l'équipe, le climat de travail favorable et donc la qualité du service.

Le fait de ne pas confier de manière durable des groupes entiers à la responsabilité d'un seul éducateur présente l'avantage de favoriser des formes de contrôle mutuel des éducateurs. Ceux-ci ont beaucoup moins de tendance à s'isoler dans l'individualisme malsain qui constitue l'un des problèmes majeurs connus dans le secteur social. A l'internat les éducateurs agissent en équipe plutôt qu'en individus. Dans un tel contexte, il doit être souligné l'importance de la communication. L'approche résout d'une manière simple les questions qui se posent à chaque remplacement lors d'un congé de maladie par exemple. En effet, l'autorité et le savoir ne disparaissent pas avec l'absence de l'agent, puisqu'ils sont partagés dans l'équipe. Le désavantage de cette façon d'aborder le groupe est la formation de lieux pour lesquels nul ne se sent responsable. Ces vides favorisent la prise de responsabilité et d'initiative au niveau des cliques, certes, mais ils peuvent se montrer désastreux au niveau de l'accompagnement scolaire ou individuel. Pour y remédier, chaque usager est soumis, dès son admission, d'une manière individuelle à la supervision d'un éducateur. Dans son rôle de superviseur, l'éducateur est responsable e.a. de la communication avec les parents, l'école, le directeur, les collègues et les consultants externes. Comme il n'est pas le seul à accompagner tel usager, il doit nécessairement faire passer les informations qu'il détient et chercher à s'approprier celles dont disposent ses collègues. Une autre mesure qui a pour but de responsabiliser les éducateurs consiste à déléguer par objectifs délimités, par exemple X est responsable pour l'organisation d'un tournoi sportif ; Y est chargé de la rédaction d'un rapport etc. L'éducateur reçoit ses missions par le directeur ou par l'équipe réunie.

Un problème qu'on retrouve trop fréquemment dans des institutions éducatives et qui entrave grièvement l'exercice de l'autorité, est la mauvaise gestion des recours à l'instance supérieure. L'éducateur est souvent confronté à des demandes d'arbitrage de conflits entre jeunes. Le directeur se voit fréquemment face à un différend qui oppose l'éducateur et le jeune. A chaque fois, le supérieur hiérarchique joue le rôle du juge de paix.

Dans ce contexte, ce sont spécialement les conflits entre éducateurs et usagers qui causent des problèmes majeurs, lorsque la plainte de l'adolescent se révèle justifiée. Pour résoudre l'affaire dans un esprit impartial, le directeur devrait désavouer l'éducateur. Un tel désaveu s'avère fatal dans le cas de l'éducateur-*chef-de-groupe*, mais se montre beaucoup moins dangereux lorsqu'il existe un vrai travail en équipe. La perte d'autorité de l'éducateur-vedette est le plus souvent irréversible, alors que chez l'éducateur-équipier elle peut être amortie par le biais de l'équipe. Dans le premier cas, le directeur devrait accepter de commettre de temps à autre une injustice par rapport à l'usager pour sauver la face de l'éducateur. Dans le deuxième cas, les échanges avec l'équipe tournent autour de la recherche d'une alternative à l'injustice de manière à fournir de bien meilleures solutions. Il faut souligner qu'en général les jeunes vivent très mal les injustices commises à leur égard. L'histoire des internats scolaires montre à quel point elles peuvent avoir des répercussions, à force de retentir dans l'âme blessée.

## **10. Conclusion**

Le présent projet pédagogique forme une esquisse générale du cadre de l'internat socio-familial Convict. Cette description de la façon dont les usagers seront accueillis à l'internat se distingue plus par la signalisation des pièges à éviter que par les recommandations méthodiques. Le lecteur pourrait en être déçu. Néanmoins, le modèle est conçu de la sorte à permettre le plus de liberté aux éducateurs en équipe, à la dynamique des événements et des relations à l'intérieur du cadre délimité.

Le football n'est défini qu'à partir de la règle simple qu'il est défendu de toucher la balle avec la main. La transgression de cette règle provoque la pire des conséquences : le penalty. *Ein Fussballspiel ist nicht die Anwendung von Spielregeln, sondern die Spielregeln beschränken die Willkür des Fussballspielens, wodurch es erst zum Spiel wird*<sup>89</sup>. Le cadre doit être imaginé de telle manière à ce qu'il permette le développement de la dynamique, sans que celle-ci ne coure le risque de se détruire. L'idée de comparer l'éducation à un jeu peut choquer, mais elle souligne le plus clairement la nécessité de faire sortir enfin la pédagogie de la grisaille vers la joie qui est vraiment la caractéristique la plus significative de la jeunesse.

Le progrès du jeune en tant qu'individu reste toujours l'objectif principal. Mais ce but ne doit pas être atteint à n'importe quel prix. A l'éducateur revient donc le devoir principal de respecter l'adolescent non seulement dans ce qu'il deviendra, mais dans ce qu'il est actuellement. Lors de son évolution vers la maturité, le jeune est constamment à la recherche de son identité qui est d'abord filiale, passe ensuite par les affiliations instables pour aboutir à une personnalité autonome, forte et une insertion sociale réussie. L'accompagnement éducatif se fait dans la recherche constante de l'optimum du couple assistance-autonomie. L'évaluation des actes d'intervention et de retenue est l'une des clefs pour la réussite de l'éducation.

Enfin, le travail pédagogique de l'internat socio-familial est un travail d'équipe. C'est elle qui forme le facteur décisif de la canalisation de la dynamique et de la limitation des abus de toutes sortes. Il s'agit de ménager ses forces. Pour qu'une machine fonctionne longtemps et avec constance, il faut qu'elle soit entretenue, huilée, révisée. Au gestionnaire d'en faire autant avec son personnel.

Luxembourg, le 14 juin 1999  
Claude Baumann

**Annexe (A) Règlement interne et horaire**

**Annexe (B) Formulaire d'inscription**

**Annexe (C) Contrat d'internat**

**Annexe (D) Horaire de travail**

<sup>1</sup> Cf Günter Schiepek, *Exemplarische Darstellung einer subjektiven Burnout-Theorie in Systemtheorie der Klinischen Psychologie*, Braunschweig, 1991. p.171.

<sup>2</sup> Un exemple : *Die Formulierung dieses schicht- und handlungsbezogenen Ansatzes einer Heimpädagogik impliziert, dass auf sämtliche emanzipatorische ideale Zielbegriffe verzichtet werden muss, mit denen in den letzten Jahren nicht gerade sparsam umgegangen wurde. Dies bedeutet auch*

eine Aufforderung zur endgültigen Abkehr von der kompensatorischen Erziehung, die Defizite von der Warte der Mittelschichtnormen sieht und deren Erziehungsziel im Erwerb des Norm- und Verhaltenskodexes der Mittelschicht liegt, mit dem die Jugendlichen allerdings in ihrer Lebensrealität wenig anzufangen wissen. Matthias Dalferth, *Erziehung im Jugendheim, Bausteine zur Veränderung der Praxis*, Weinheim, 1982, p. 33f.

<sup>3</sup> Alphonse Daudet, *La chèvre de Monsieur Seguin, Lettres de mon Moulin*.

<sup>4</sup> Débat qui a eu lieu à Paris le 3 février 1999.

<sup>5</sup> J. Korczak, *Le roi Mathias I<sup>er</sup>*, Paris, 1967, *Der kleine König Macius*, Freiburg, 1994. Mieux connu sous le titre *König Hänschen I*, Göttingen, 1973.

<sup>6</sup> Voir Michael Kirchner, *Von Angesicht zu Angesicht, Janusz Korczak und das Kind*, Heinsberg, 1997 ; Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V., *Janusz Korczak, Ansprachen anlässlich der Verleihung des Friedenspreises*, Frankfurt, 1972 (à relever le discours de Hartmut von Hentig, *Janusz Korczak oder Erziehung in einer friedlosen Welt*)

<sup>7</sup> S. Tomkiewicz, Préface du livre de Janusz Korczak, *Comment aimer un enfant*, Paris, 1978.

<sup>8</sup> cf note 6, p. 22.

<sup>9</sup> J. Korczak, *Comment aimer un enfant*, Paris, 1978, p. 209.

<sup>10</sup> Günter Schiepek, *Systemtheorie der Klinischen Psychologie*, Braunschweig, 1991, p. 16.

<sup>11</sup> Michael D. Coe, *Das Geheimnis der Maya-Schrift, Ein Code wird entschlüsselt*, Hamburg, 1995.

<sup>12</sup> Un exemple : *Das Paradoxon der Selbstkontrolle : das Individuum ist, was es nicht ist, nämlich autonom, unabhängig von Umweltvorgaben*. Schiepek, p.143. Les intérêts divergents ou contradictoires d'individus par rapport à eux-mêmes, d'autres individus ou des groupes sont à la base de nombreux paradoxes. En général, ils sont d'excellents sujets d'étude, mais s'obstinent efficacement à la solution. Cf. Bertrand Russel, *Histoire de mes idées philosophiques*, Paris, 1961 ; Martin Gardner, *La magie des paradoxes*, Paris, 1982.

<sup>13</sup> *Une maison souriante, des « objets » attirants, un espace suffisant... Il est étonnant de constater combien des enfants habituellement sur la défensive demeurent sensibles à l'« atmosphère » créée par le lieu même, par les plans architecturaux, par la distribution des pièces, par le style et la disposition du mobilier, par l'équipement, par l'aspect de la maison... Dans le style et l'arrangement du mobilier, dans la disposition des objets et des livres, il y a un je ne sais quoi entraînant leur propriétaire à les employer sagement, à les protéger avec fierté, à les révéler, à les préserver des influences trop destructives. Les éducateurs d'internat se rappelleront, en lisant ces lignes, que la tâche essentielle du personnel est trop souvent de protéger le matériel mis à la disposition des enfants. Le milieu de vie est fréquemment si mal adapté qu'il leur faut s'opposer continuellement aux conduites pourtant normales, car elles risquent d'endommager les dons d'un mécène vigilant ou d'un conseil d'administration.* Fritz Redl et David Wineman, *L'enfant agressif, Méthodes de rééducation*, Paris, 1964, p.36ff. Günter Schiepek, suivant les idées plus récentes de la psychologie écologique, souligne l'importance de l'espace de vie sur le bien-être individuel. D'une manière dialectique, soutenu par une impressionnante documentation photographique, il propose comme critères de base : *Vom Undifferenzierten zum Differenzierten, Vom 2-dimensionalen zum 3-dimensionalen, Von der Addition zur Integration, Vom Dekorativen zum Elementaren, Von der Symetrie zur Asymetrie, Von der Instabilität zur Stabilität, Vom ungeschützten Bett zum Bett als geschützten Ort, Von der Kontrollierbarkeit zur Geborgenheit, Vom separierten zum integrierten Betreuerbereich, Von der flächigen Ausleuchtung zum plastischen Licht, Von bunten Tönen zu differenzierter Farbigkeit, Von laut zu leise, Von der Passivität zur Aktivität, Von der Umtriebigkeit zur Befriedigung mit dem Ziel grösserer Zufriedenheit, Von lethargischer Heimatmosphäre zur optimistischen Gestaltung*. Günter Schiepek, *Systemtheorie der Klinischen Psychologie*, Braunschweig, 1991, p. 360ff.

<sup>14</sup> Marcel Proust, *A la recherche du temps perdu*, l'expérience de la madeleine.

<sup>15</sup> Selon les statistiques de l'A.D.C.A. (Association des Directeurs de Centres d'Accueil), publiée en 1998, 89% des enfants vivant dans des foyers d'accueil sont placés suite à l'intervention du Tribunal de la Jeunesse. Par contre les placements à l'internat sont essentiellement volontaires.

<sup>16</sup> Si l'on parle ici de famille, on devrait évoquer plutôt les familles d'origine, puisque la famille cellulaire qui est généralement prise en compte lors de l'étude des antécédents forme une synthèse de contextes familiaux plus ou moins étrangers et nombreux.

<sup>17</sup> La liste parfois interminable d'antécédents familiaux constitue pour chaque cas un amalgame de causes et effets interdépendants, un système.

<sup>18</sup> L'étude des stratégies de survie de l'individu dans son contexte social est faite par différents domaines des sciences sociales. Les vues systémiques qui gagnent sur tous les terrains ont en quelque sorte révolutionné la recherche, forçant les domaines à s'intéresser plus aux conclusions des

autres et à se donner de nouveaux outils. Notamment la sociologie a développé de très intéressantes notions à partir des *games theories* qui peuvent contribuer à une meilleure compréhension. Cf James S. Coleman, *Grundlagen der Sozialtheorie*, Bd.I,II & III, München, 1995. Peter Kappelhoff, *Soziale Tauschsysteme*, München, 1993. Klaus Manhart, *KI-Modelle in den Sozialwissenschaften*, München, 1995. Robert Axelrod, *Die Evolution der Kooperation*, München, 1997. Günter Schiepek, *Systemtheorie der Klinischen Psychologie*, Braunschweig, 1991. Alexander Mehlmann, *Wer gewinnt das Spiel ? Spieltheorie und Paradoxa*, Braunschweig, 1997. Jean-Paul Delahaye & Philippe Mathieu, *Complex Strategies in the Iterated Prisoner's Dilemma*, Proceedings of the International Interdisciplinary Conference about Complex System Theory and the Social Sciences, University of Hull, Canada, A. Albert IOS Press, Amsterdam, 1995. Bruno Beaufils, Jean-Paul Delahaye & Philippe Mathieu, *Our Meeting with Gradual : A Good Strategy for the Iterated Prisoner's Dilemma* in Proceedings of the International Conference on Artificial Life V (ALIFE V), may, 16-18th 1996, Nara (Japan), p.159-165. Internet : Schaub, *Systemtheorie*, [www.uni-bamberg.de/~ba2dpl/lehre/lehre.hs/sys-ws96.htm](http://www.uni-bamberg.de/~ba2dpl/lehre/lehre.hs/sys-ws96.htm), 1996. Tobias Thelen, *Spieltheorie und Gefangenendilemma*, [www.cl-ki.uni-osnabrueck.de/~ntthelen](http://www.cl-ki.uni-osnabrueck.de/~ntthelen), 1998. Thomas Fernandez, *Spieltheorie und Anwendungen*, <http://titan.informatik.uni-bonn.de/~fernande/Spieltheorie.html>, 1997.

<sup>19</sup> On doit insister que l'internat ne sera pas de lieu de traitement familial ! Par contre, il serait erroné de penser que les échanges formels ou informels n'eussent aucun effet thérapeutique sur la famille. Les échanges devront obligatoirement être en relation directe avec le séjour du jeune. Les entrevues se font sur initiative de l'internat, des parents, de l'école ou de l'adolescent. L'internat ne pourra exiger la présence de quiconque sauf celle du représentant légal de l'utilisateur qui reste libre de se présenter lui-même ou de se faire représenter par un mandataire dûment autorisé. Même dans le domaine du traitement systémique d'enfants et d'adolescents à troubles, après une vogue d'exigence rigide de la participation de tous les concernés, il s'établit un consensus sur la formulation : « *Peut participer celui qui croit pouvoir contribuer à la solution du problème.* » (cf Schiepek, p.2)

<sup>20</sup> Sur d'autres repose la lourde tâche de devoir racheter une faute familiale. Ces jeunes sont soumis à d'énormes pressions psychologiques. L'internat prend pour eux l'allure d'un catalyseur de la libération de liens névrotiques. Voir Pierre Benghozi dir., *Anamorphoses de l'adolescence et la honte in L'adolescence, Identité Chrysalide*, Paris, 1999, p.33ff. Voir Idem, *Adolescence et sexualité*, Paris, 1999 ; Denise Lemieux, *Souvenirs d'enfance, mémoires familiales et identité*, [www.bibl.ulaval.ca/doelec/pul/dumont/fd\\_chap14.html](http://www.bibl.ulaval.ca/doelec/pul/dumont/fd_chap14.html)

<sup>21</sup> *Selbstreferentielle Systeme* in Schiepek, p. 144. L'étude mathématique des systèmes à renforcement circulaire montre que plus le taux de renforcement est élevé, plus le système risque de perdre sa stabilité. Voir aussi Kappelhoff p. 44ff.

<sup>22</sup> L'internat devra être vigilant sur ce point, puisque les concernés ont tendance à chercher, chacun de son côté, par des ruses de toutes sortes, à gagner la collaboration de l'institution dans la poursuite de ses intérêts-propres.

<sup>23</sup> *La notion de la tolérance des symptômes permet de séparer nettement les établissements à but essentiellement éducatif et les internats thérapeutiques. Généralement, l'institution se propose le but suivant : amener l'enfant à une conduite aussi positive que possible en évitant les écarts grâce à des punitions variées ou en empêchant que ceux-ci n'apparaissent, grâce à un programme restructif limitant les impulsions ! Il est évident que cela ne peut pas être la stratégie de base d'un internat thérapeutique. Il ne s'agit pas d'éviter ou de supprimer les problèmes de comportement qui résultent des troubles des enfants. Il faut leur donner la chance de s'exprimer afin qu'ils puissent être maniés et utilisés. Cela signifie que les enfants doivent savoir que leurs difficultés peuvent être exprimées et vécues sans entraîner des conséquences trop graves ou sans provoquer le rejet de la part de l'adulte. Il est important, d'autre part, d'éviter qu'ils aient l'impression d'une liberté totale. S'ils pensaient en effet que non seulement nous tolérons leur conduite inadaptée mais que nous y prenons plaisir ou que nous ne nous en soucions pas, comment pourrions-nous espérer un changement ? Il nous paraît possible de résumer le climat d'un internat thérapeutique par ces mots : nous vous aimons, nous vous acceptons tels que vous êtes, mais nous espérons, bien sûr, que vous voudrez finalement changer.* Redl & Wineman, II, p.53ff.

<sup>24</sup> Cet aspect que l'on retrouve chez Korczak dans son exigence formelle du *droit de l'enfant à être ce qu'il est*, voire à *commettre tranquillement ses péchés* (*Comment aimer un enfant*, Paris, 1978, p.208ff) est certainement le plus difficile à assumer. La peur de voir l'enfant se figer dans des comportements déviants ou dans une psychopathologie, la crainte pour la réputation de l'institution ou du système éducatif, l'anxiété de perdre le contrôle conduisent nombre d'éducateurs à insister trop sur le changement et l'adaptation du sujet. En fait, ces *piètres éducateurs* (p.209), comme les appelle

Korczak, ne font preuve que d'une mauvaise gestion de leurs propres sentiments de culpabilité et d'incapacité. Ce qui pourrait à la rigueur encore fonctionner chez des enfants tout à fait équilibrés, échouera avec certitude chez des enfants à problèmes. Toute tentative de contraindre ces enfants à s'adapter, à changer et à se plier devant les exigences des adultes ne produira que l'effet contraire. *Essayez de l'exposer (le moi désorganisé) à une situation qui implique qu'il va devoir « changer » et vous pourrez le voir déployer tous les feux d'artifices dont il dispose.* (Redl, Wineman, *L'enfant agressif*, tome 1, Paris, 1964, chap. *Résistance au fait de « changer »*, p.198ff) Ces réflexions sont loin de vouloir prêcher un laisser-faire banal. Elles veulent rappeler qu'une action (ré)éducative ne devient valable que si elle repose sur une attitude fondamentale d'acceptation de la personne. *Jede Ungeduld unsererseits, jegliches Bestehen darauf, die elenden Verhältnisse seines Lebens zu ändern (ausser dass wir sie nach Möglichkeit für ihn bessern, ohne seine Autonomie anzutasten), ist nichts anderes, als jemanden herumzustossen, der es längst aufgegeben hat, die Realität meistern zu wollen, da er in der Vergangenheit so überfordert wurde.* Bruno Bettelheim, *Leben lernen als Therapie*, Stuttgart, 1975, p.14.

<sup>25</sup> Il faut cependant faire attention ! Le fait de lui transmettre deux messages en contradiction : *Nous voulons que tu changes, mais nous acceptons qu'actuellement tu ne changes pas !* génère chez le sujet des anxiétés qui risquent de tourner en désarroi, selon la façon dont les messages sont transmis. L'ambivalence de ceux-ci peut ainsi produire des effets négatifs indésirables. On risque même de s'aventurer sur le terrain de la manipulation ! Ce piège fatal ne peut être évité qu'en suivant une *ligne claire* dans l'emploi des moyens pédagogiques, transparente, donc compréhensible et vérifiable pour le sujet. Celui-ci doit toujours être en mesure de décider librement de son chemin et de la vitesse de croisière. S'il est soumis à des formes de contraintes (par des punitions p.ex.), il doit avoir la possibilité d'avoir recours aux instances plus élevées. Même sous pression, il faut qu'il dispose d'une issue honorable. Il doit même pouvoir refuser tout simplement la coopération tout en assumant alors les conséquences.

<sup>26</sup> Les choses se compliquent lorsque les symptômes jouent un rôle stabilisateur dans le système familial.

<sup>27</sup> Chez Korczak le mot démocratique prend une connotation spéciale en désignant avant tout les structures humaines conçues à limiter le pouvoir des forts par rapport aux faibles, non seulement au niveau horizontal mais aussi au niveau vertical. L'éducateur polonais veut donc se passer de toute forme de despotisme.

<sup>28</sup> L'ambiguïté des relations apparaît chez un sujet dès qu'il ne lui est plus possible de faire une lecture et une interprétation valables des émotions de son vis-à-vis. Ce phénomène se montre chez les sujets disposant d'une faible intelligence émotionnelle (selon Daniel Goleman, *Emotionale Intelligenz*, München, 1995), ou lorsque le sujet se trouve dans une situation où le vis-à-vis fait preuve d'un contrôle exagéré de l'expression de ses émotions (p.ex. *Pokerface, Bluff*), ou encore lorsque le sujet est soumis à une situation de type *double-bind* où il y a contradiction entre les messages verbaux et non-verbaux, ou encore lorsque le message qu'il reçoit est en contradiction avec ses propres émotions ou désirs. Le sujet se trouve alors plus ou moins tiraillé par des questions du genre : Que pense-t-il de moi ? Dois-je faire quelque chose ? Qu'est-ce qu'on attend de moi ? etc. Le fameux Dilemme du Prisonnier de Merrill M. Flood et de Melvin Dresher (1950) illustre une situation ambiguë. Dans ce genre de situation le sujet est donc soumis à une incertitude plus ou moins forte qui mène à la réflexion sur la pensée des autres. En fonction de la complexité de la situation et de la probabilité de se retrouver dans une situation similaire, les réflexions deviennent rapidement stratégiques dans le sens de Robert Axelrod (*Die Evolution der Kooperation*, München, 1997).

En général, on peut dire que l'ambiguïté est génératrice de créativité, d'initiative dans la recherche d'une solution aux problèmes qui se posent. L'incertitude de la situation engendre une anxiété qui forme le moteur de la quête de l'issue. Le sujet tente d'abord de la trouver en conformité avec son entourage. Pour cela, il doit être en mesure de juger convenablement ce que représente la conformité. Dans la quête de solution les sentiments d'impuissance, de culpabilité, la honte, les peurs, la tristesse jouent un rôle important dans la communication avec l'entourage. S'il ne trouve pas de solution valable, parce que la conformité ne fait qu'augmenter son tourment ou parce que son entourage ne lui transmet qu'imparfaitement cette conformité, ou même qu'il sombre dans la confusion par des messages contradictoires, le sujet est amené à choisir, voire inventer une solution qui selon une certaine probabilité pourrait être la bonne. Il engage un vrai calcul par lequel il évalue les coûts contre le rendement. La solution imaginée risque de devenir non-conventionnelle. Ainsi l'ambiguïté peut produire chez certains sujets des effets néfastes, puisque le dépassement des conventions signifie parfois transgression des coutumes, des règles, voire des lois. Les blocages surviennent lorsque le

sujet est pris de panique devant la solution hors-commun imaginée, lorsqu'il est totalement incapable d'en imaginer une ou lorsque la contradiction est telle qu'il ne sait plus prendre de décision. L'ambiguïté joue un rôle important dans l'établissement de *self-fulfilling prophecies*.

<sup>29</sup> Ainsi l'internat spécialisé favorisera la participation de ses usagers à des projets reposant sur la pédagogie d'aventures (*Erlebnispädagogik*). Plus que tout autre, ce genre de projets peut devenir pour le sujet l'événement-clef capable de l'amener au-delà de la grisaille quotidienne. Il lui sera possible de faire des expériences fortes liées au défi physique et psychique dans des activités exigeantes et exceptionnelles. Le résultat sera une nouvelle perception de ses propres limites et capacités. De nouvelles relations se seront forgées au fil des moments forts. Il se crée des souvenirs qui se détacheront nettement du fond grisâtre et qui par la suite seront en quelque sorte mythifiés : *Wees de nach deemols, wéi mir... ? "Ce que les auteurs américains appellent le « camping thérapeutique » permet de constater souvent des modifications sensibles de comportement, à l'occasion d'un changement de milieu et de réalisations collectives. Le fait d'avoir vécu en commun une expérience hors de la vie quotidienne présente aussi un caractère initiatique et marque profondément ses participants."* (Maurice Capul, *Les groupes rééducatifs*, Toulouse, 1993, p.164) voir aussi Jugendstiftung Baden, *Erlebnispädagogik*, Münster, 1997.

<sup>30</sup> cf Didier Dumas, chap. *Pères absents et mères toutes-mères* dans *Sans père et sans parole*, Paris, 1999, p.39ff. *Au père absent se substitue peu à peu une mère omniprésente, d'autant plus étouffante que l'enfant ne peut se plaindre de sa toute-bonté, et qu'elle-même en est d'autant mieux persuadée que son mari se montre, lui, imparfait (p. 52).... Elle (la psychanalyse) nous apprend que l'intelligence, la vivacité et la santé mentale d'un enfant dépendent en premier lieu de sa capacité à s'identifier à quelqu'un d'autre que sa mère, et donc de son droit à référer son existence à une autre personne qu'elle (p.68f).* Le problème de l'absence du père est traité d'une manière spécifique pour les jeunes masculins chez Robert Bly, *Eisenhans, Ein Buch über Männer*, München, 1991 ; Cheryl Benard & Edit Schlaffer, *Sagt uns, wo die Väter sind*, Hamburg, 1991 ; Dieter Schnack & Rainer Neutzling, *Kleine Helden in Not, Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*, Hamburg, 1992 ; Carol Lee, *Hilflose Helden, wenn Jungen keine Vorbilder mehr finden*, Hamburg, 1998. L'absentéisme du père y est dénoncé moins par la dimension du temps que par celle de la qualité de relation père-fils.

<sup>31</sup> Les échanges sur les expériences projetées ou vécues détiennent une place centrale dans la pédagogie d'aventures.

<sup>32</sup> La communication sur la communication dans le groupe.

<sup>33</sup> Françoise Dolto, *L'échec scolaire*, France, 1990.

<sup>34</sup> *matching* : ce terme est emprunté au domaine de la technique des hautes fréquences. On ne réussit à émettre une onde électromagnétique que si l'émetteur est parfaitement accordé à l'antenne (=matching), faute de quoi une onde stationnaire plus ou moins forte risque de détériorer l'émetteur, n'arrivant pas à se détacher de l'antenne. Le processus s'effectue alternativement du côté de l'antenne et de celui de l'émetteur. L'analogie illustre fort bien la nécessité d'effectuer par l'orientation scolaire ou par d'autres moyens une adaptation des exigences scolaires aux capacités de l'élève, et d'aider le jeune à s'adapter aux exigences de l'école.

<sup>35</sup> reposant sur les échanges avec les parents, responsables des SPOS, régents de classe, professeurs etc...

<sup>36</sup> étude surveillée, horaire stable, cours d'appui, travail assisté par des moyens informatiques, etc...

<sup>37</sup> Erikson cité par Jeanine Guindon, *Les étapes de la rééducation*, Paris 1971, p.135ff.

<sup>38</sup> Guindon p. 137.

<sup>39</sup> Redl & Wineman, tome I, p.90ff et 116ff.

<sup>40</sup> qui représentent souvent des symboles d'affiliation.

<sup>41</sup> Cf le livre déjà classique de William Golding, *Lord of the Flies*.

<sup>42</sup> cf *Décontamination par l'humour*, Redl et Wineman, Tome II, p. 158.

<sup>43</sup> pour employer la terminologie de l'informatique.

<sup>44</sup> Redl, Wineman, tome II, p. 209.

<sup>45</sup> *Delinquentes Verhalten junger Menschen ist in der Regel nicht der Einstieg in eine kriminelle Karriere, die sich in Erwachsenenkriminalität fortsetzt, sondern wird als Probierverhalten mit episodenhaftem Charakter bewertet. Die begangenen Straftaten junger Menschen sind in der Mehrheit weniger schwere Delikte wie : Sachbeschädigung, einfacher Ladendiebstahl, Schwarzfahren, leichte Körperverletzung und Diebstahl aus Kraftfahrzeugen. In den letzten Jahren ist aber ein kontinuierlicher Anstieg bei den Roheitsdelikten erkennbar. Hierbei handelt es sich um Gewaltstraftaten wie Raub, räuberische Erpressung und alle Formen der Körperverletzung. Jugendkriminalität zwischen Repression und Prävention, Gewerkschaft der Polizei Landesbezirk*



Berlin, 1997, [www.gdp-be/de](http://www.gdp-be/de). *Actual rates of illegal behavior soar so high during adolescence that participation in delinquency appears to be a normal part of teen life*. Terence P. Thornberry editor. *Developmental Theories of Crime and Delinquency*, Vol 7, New Brunswick, USA, 1997. p.12.

<sup>46</sup> Les punitions telles que l'ignorance intentionnelle ou l'ordre paradoxe ne seront employées que très rarement, puisqu'elles sont capables de plonger le sujet dans une situation d'ambiguïté extrême.

<sup>47</sup> Redl, Wineman, tome II, p. 210.

<sup>48</sup> Ce contrat constitue en fait un ajout au contrat d'internat.

<sup>49</sup> Par analogie au football. Dans certains pays, le système des cartes jaune et rouge est appliqué par la police dans le combat de la délinquance juvénile.

<sup>50</sup> L'étude théorique de la stratégie *gradual* a été réalisée en 1996 par Jean-Paul Delahaye et Philippe Mathieu de l'Université de Lille comme suite aux études sur la coopération de Robert Axelrod (voir note 28). Cf [www.lifl.fr/~mathieu/ipd](http://www.lifl.fr/~mathieu/ipd).

<sup>51</sup> Cf Thomas J. Scheff, *Mediation of conflict in honor and shame : local peace-making through community conferences*, <http://sscf.ucsb.edu/~scheff/6.html>, 1997 ; ce texte est une modification de Th. J. Scheff, *Crime, Shame and Community : Mediation against Violence*, Wellness Lecture Series, 1996, Volume VI, UC-Wellness Foundation Distinguished Lecture Series, Berkeley, CA.

<sup>52</sup> cf Dr Thomas Gordon, *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants*, Paris, 1990 ; mieux connu sous le nom *Die neue Familienkonferenz*, Hamburg, 1993.

<sup>53</sup> Le principe des deux perdants engendre l'insatisfaction des parties adverses. Selon la théorie des jeux, dans beaucoup de cas, la solution d'une adversité selon ce principe est préférable à celle du perdant-gagnant (Nullsummenspiel). Souvent elle engendre par la suite une certaine solidarité des antagonistes qui peut aboutir à l'amitié. On retrouve d'excellents conseils pour l'application de la médiation chez Axelrod, p.112ff. Dans certains cas, où on n'arrive pas à trouver de solution valable, le mieux est de laisser *pourrir le problème dans l'équivoque*, selon l'expression de Pierre Assouline.

<sup>54</sup> J. Guindon, *Les étapes de la rééducation*, p. 92ff.

<sup>55</sup> Cf Robert Axelrod, p. 67ff

<sup>56</sup> *Dans les éducations les plus soignées, le maître commande et croit gouverner : c'est en effet l'enfant qui gouverne. Il se sert de ce que vous exigez de lui pour obtenir de vous ce qu'il lui plaît ; et il sait toujours vous faire payer une heure d'assiduité par huit jours de complaisance. A chaque instant il faut pactiser avec lui*. Jean-Jacques Rousseau, *Emile*, Edition Garnier-Flammarion, 1966, p.149.

<sup>57</sup> appelée token, jetons, bonnes notes, cotation...

<sup>58</sup> Burgfrieden

<sup>59</sup> Les inconvénients de cette façon de conduire un groupe rééducatif ont déjà été soulignés, à travers les nombreuses critiques des systèmes socio-pédagogiques. Elles peuvent se réduire à une remarque fondamentale : il s'agit d'une approche suppressive, en ce sens qu'elle cache les difficultés réelles de l'enfant. Trop exclusivement centrée sur les manifestations extériorisées et la réinsertion sociale, elle néglige les problèmes individuels et l'épanouissement de la personnalité des enfants présentant des troubles et ne tient pas assez compte, en outre, de leurs familles. Elle favorise par là des placages et des pseudo-adaptations qui se révèlent parfois catastrophiques après la sortie du milieu privilégié de l'institution. Maurice Capul, *Les groupes rééducatifs*, p.36

<sup>60</sup> *Ob es die Selbstsicherheit und das Selbstbewusstsein des jungen Mannes war, oder seine Unnachgiebigkeit oder seine Unfähigkeit Kompromisse zu machen, oder auch sein Mangel an persönlich anziehendem Wesen, wie dem auch sei, er war unbeliebt bei seinen Lehrern, und vermutlich gab es auch Altersgenossen, die ihn allzu aggressiv, ja arrogant fanden. Er schloss sich der ausgelassenen Schar jüngerer an, die sich damit vergnügten, auf Leute, die ihnen missliebig waren, ein Kesseltreiben zu veranstalten... Ein Altersgenosse wurde, während er sich gerade auskleidete, überfallen, und nach den Anweisungen M.s mit einem von vorne gegen ihn gezückten Bajonett in Schach gehalten, während M. selbst im Rücken des Kadetten dessen Hemdzipfel in Brand steckte. Das Opfer dieses Streichs zog sich böse Brandwunden zu und musste ins Lazarett verbracht werden. Die Verschwörer waren tief erschrocken. Der verletzte Kamerad verriet zwar niemals die Namen der Angreifer ; das Erlebnis ernüchterte diese jedoch ziemlich stark, am heftigsten aber M.* Alan Moorehead, *Montgomery*, Bern, 1947.

<sup>61</sup> *Brave ou égaré, patriote ou brigand, héros ou criminel, symbole ou irresponsable, voilà la question qui se pose dans le cas de Michel Pintz (de Schéïffer Misch)*. Jacques Dollar, « ...männ können nit lïjjen », *Die Warte*, 20 mai 1999. Gare à celui qui se trompe ! Michel Kohlhaas devrait nous en apprendre.

<sup>62</sup> Redl, Wineman II, p. 43ff.

<sup>63</sup> selon le terme employé par Redl & Wineman dans l'œuvre classique *L'enfant agressif Méthodes de rééducation*, tome II, Paris, 1964, p. 47ff. Les auteurs parlent d'un programme heureux, lorsqu'il est capable de procurer aux sujets des marques d'affection de la part des adultes et des autres usagers par le biais des activités, et lorsque les activités leur font tout simplement plaisir. Le critère de base est le suivant : *procurer des satisfactions qui tiennent compte du cadre de vie naturel de l'enfant et de ses expériences antérieures*. Dans ce contexte, Janusz Korczak parle d'une pédagogie joyeuse « Fröhliche Pädagogik » *Das Recht des Kindes auf Achtung*, Göttingen, 1973, p. 166ff.

<sup>64</sup> Voir note 29.

<sup>65</sup> Cf Karl Frey, *Die Projektmethode*, Weinheim, 1982.

<sup>66</sup> Les avantages des activités qui se déroulent dans la nature sont nombreux, le scoutisme en est le meilleur témoin (cf. *Baden-Powell aujourd'hui*, Paris, 1977). A relever spécialement : la simplification par l'absence de règles liées à l'environnement urbain telles que le code de la route, les bonnes manières etc. Spécialement au début du séjour cette réduction du nombre de règles répond exactement aux exigences du cadre de référence décrit ci-dessus.

<sup>67</sup> Lors d'une conférence sur le thème *Adolescence et Sexualité*, (Luxembourg, mai 1999, Banque de Luxembourg), le Dr Pierre Benghozi a insisté sur l'intime lien entre la chambre de l'adolescent avec ses attributs tels que ordre, décoration, conflits etc. et le psychisme du jeune. Voir aussi *Adolescence et Sexualité Liens et Maillage-Réseau* et *L'adolescence Identité Chrysalide*, Paris, 1999, sous la direction de Pierre Benghozi.

<sup>68</sup> Baldo Blinkert, *Zerstörte Stadt-zerstörte Kindheit, Vortrag auf dem Vierten Deutschen Jugendhilfetag in Leipzig*, 1997, [www.uni-freiburg.de/soziologie/leute/blinkert/kindheit.html](http://www.uni-freiburg.de/soziologie/leute/blinkert/kindheit.html). Selon l'auteur les espaces d'action libérés devraient obéir à quatre critères : être accessibles, variables et sans danger, présenter des possibilités d'interactions.

<sup>69</sup> F.J. Krafeld, *Lebenslagen im Wandel : Konsequenzen für die Jugendarbeit*. In : Sozialmagazin, 3/1993, S.42-46 : *Die jugendsoziologische Forschung hat in den letzten Jahren aufgezeigt, dass die jugendlichen Gleichaltrigen (peer-groups) von ihrer ehemals ergänzenden Sozialisationsfunktion zu oftmals überlebenswichtigen zentralen Sozialisationsinstanzen geworden sind*.

<sup>70</sup> *L'ennui peut revêtir parfois la forme d'une psychose collective. Incapables d'organiser un jeu parce que, soit trop timides, soit mal assortis du point de vue de leur âge ou de leur tempérament, soit se trouvant dans une situation exceptionnelle, les gosses semblent tout d'un coup pris d'une folie furieuse : ils crient, se bousculent, se font des crocs-en-jambe, tombent, tournent en rond jusqu'à l'épuisement complet, se jettent à terre, s'excitent mutuellement, éclatent d'un rire forcé. Ces « jeux » finissent le plus souvent par une bagarre, un habit déchiré, une chaise cassée, une bosse. Ce sont alors la confusion et les accusations réciproques. Il arrive qu'un « vous avez fini de faire les fous » ou encore un « vous n'avez pas honte de faire des histoires pareilles » puisse venir à bout d'un chaos et rétablir le calme. On reprend avec énergie l'initiative du jeu et les voilà qui chantent en chœur, écoutent un conte ou bavardent tranquillement. Je crains fort que cette forme pathologique d'ennui collectif tellement irritante, encore que peu fréquente, soit considérée par certains éducateurs comme des jeux normaux d'« enfants en liberté ».* Janusz Korczak, *Comment aimer un enfant*, p. 103f.

<sup>71</sup> Amicale des Anciens, *125<sup>e</sup> anniversaire du Convict Episcopal de Luxembourg*, Luxembourg, 1997, p.307.

<sup>72</sup> Cf Kappelhoff et Coleman.

<sup>73</sup> qui n'est pas nécessairement liée à l'âge.

<sup>74</sup> voir chap. cadre de référence.

<sup>75</sup> La clique ou la bande est l'alpha et l'oméga de la pédagogie scout. Qu'on ne s'y trompe pas : l'institution fondamentale du scoutisme, celle qui fait son succès, c'est la bande sauvage d'enfants et de jeunes... Baden-Powell n'en a pas mis d'autre à la base du scoutisme. Ce n'est pas une institution qui a lancé le scoutisme après une savante campagne publicitaire. Ce sont les garçons des faubourgs de Londres qui l'ont eux-mêmes lancé. A chaque fois que le mouvement n'est plus irrigué de cet apport enthousiaste des jeunes eux-mêmes, à chaque fois, la vie même des unités est rendue impossible. On voit alors apparaître dans les programmes des unités, des constructions savamment échafaudées pour répondre aux « centres d'intérêt » des enfants. Le choix de l'entreprise, du grand projet tend à devenir la principale difficulté des maîtrises. En réalité, il s'agit souvent là du symptôme d'un mal plus profond, d'une décadence : la troupe n'est plus alimentée par des bandes, ne recrute plus personne dans son sérail. Les équipes et patrouilles deviennent factices. Il n'y a plus de bandes, donc plus de patrouille, plus de conflits, plus de coopération, plus de projets. C'est le choc des patrouilles, les unes avec les autres, qui fait naître le jeu, l'aventure : un grand projet rangers n'est rien d'autre que cette construction conflictuelle, ce n'est ni un thème, ni une suite d'activités s'emboîtant

---

harmonieusement les unes dans les autres. Scouts de France, *Baden-Powell aujourd'hui*, Paris, 1977, p.81f. Plus récemment, F.J. Krafeld plaide pour une « *Cliquenakzeptierende statt gruppenorientierte Jugendarbeit* » in *Lebenslagen im Wandel : Konsequenzen für die Jugendarbeit* in : Sozialmagazin, 3/1993, p.42-46.

<sup>76</sup> Cf Maurice Capul, p.35, p.54.

<sup>77</sup> Il existe de nombreux écrits sur la dynamique du bouc-émissaire. Une brillante description du phénomène peut être lue dans la nouvelle littéraire *The Lottery* de Shirley Jackson, New Yorker Magazine, June 28, 1948, alt. Douglas Angus, *The best stories of the modern age*, Bellantyne USA, 1974. Voir aussi Thomas G. Taylor, *Elements of Human Behavior in "The Lottery" by Shirley Jackson*, [www.as.ttu.edu/grad/tyrer/Taylor\\_paper.html](http://www.as.ttu.edu/grad/tyrer/Taylor_paper.html).

<sup>78</sup> cf James Coleman, *Grundlagen der Sozialtheorie*.

<sup>79</sup> Il se peut aussi que les sujets se décident pour la soumission, parce qu'elle représente une solution *maximin* selon la théorie de von Neumann. Voir Thomas Fernandez, [www.../node5](http://www.../node5).

<sup>80</sup> Maurice Capul p.152.

<sup>81</sup> Jean-Marie Foucart, *Éducateur, Une profession en quête d'identité*, Bruxelles, 1991.

<sup>82</sup> Foucart p. 8

<sup>83</sup> voir Maurice Capul, *Les attitudes de base de l'éducateur* in *Les groupes rééducatifs*, p.66ff.

<sup>84</sup> P.Watzlawick, G. Helmick-Beavin, D. Jackson, *Une logique de la communication*, Paris, 1972, p. 226.

<sup>85</sup> La cravatte du directeur peut avoir la même force que la robe de magistrat.

<sup>86</sup> Cf. John Dewey, *Démocratie et éducation*, Armand Colin, Collection U, 1975, (première parution 1916).

<sup>87</sup> Dans ces relations très délicates, *la loi du moindre intérêt* joue un rôle très considérable. Cf James Coleman, *Grundlagen der Sozialtheorie*.

<sup>88</sup> Michael Kirchner, p.75

<sup>89</sup> Schiepek, p. 16.