Pour citer cet article :

«Les écoles d'éducatrices de l'enfance et d'éducatrices spécialisées», Revue de la Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, n°8-10, octobre-décembre 1952, pp. 727-740.

Enfants en justice
XIX-XX ème siècles

AIX-MARSEILLE - ANGERS - LILLE
NANCY - PARIS - TOURS - ALGER

Les écoles d'éducatrices de l'enfance et d'éducatrices spécialisées

par E. BARTHÉLÉMY
directeur général des Ecoles A.M.C.E.

C'est en *octobre 1945* que les deux premières écoles du groupe A.M.C.E. s'ouvraient, l'une à Paris, l'autre à Besançon (1).

Leur création s'est inspirée de l'ensemble même des besoins de l'enfance, mais plus particulièrement du tragique de la situation faite à celle-ci en cette période si troublée qui faisait suite à l'occupation allemande et à la libération.

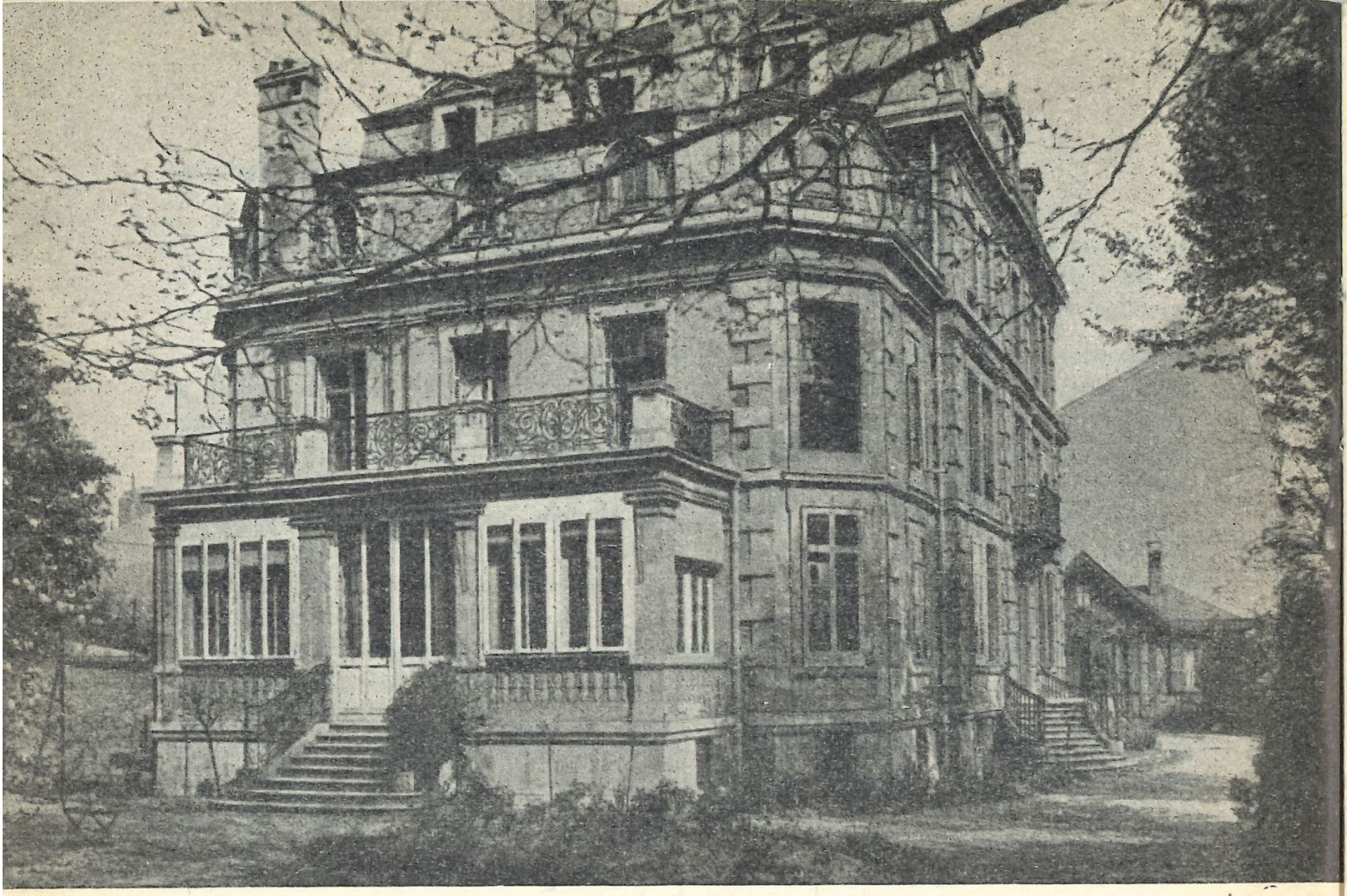
Ceux qui furent les promoteurs de ces écoles — plus spécialement celui qui en a eu l'idée première et en a pris la responsabilité initiale, fondateur d'ailleurs déjà d'un « mouvement » moderne d'enfants — ont voulu créer par ce moyen un « corps spécialisé » de jeunes filles et de femmes qui se consacreraient à l'ensemble de ce que l'on appelle « le problème de l'enfance », à la fois sous son *aspect social* et sous son *aspect éducatif*.

De fait, l'acuité du désordre social, conséquence inéluctable de la situation troublée dans laquelle nous nous trouvions en 1945, soulignait combien l'aspect social de ce problème était primordial et ne pouvait être séparé de son aspect éducatif proprement dit.

Ainsi qu'il arrive fréquemment, l'excès même du mal a été à l'origine d'une réaction bienfaisante : cette époque, douloureuse par tant de côtés, a du moins vu naître un mouvement d'intérêt quasi mondial à l'égard de l' « enfance malheureuse par le fait de la guerre » ; mouvement d'intérêt qui s'est fort heureusement étendu au-delà de l'enfance victime directe de la guerre et au-delà des réalisations immédiatement nécessaires pour faire face aux détresses du moment.

---

(1) Les années suivantes se sont ouvertes successivement les écoles d'éducatrices A.M.C.E. d'Alger, Angers, Lille, Aix-Marseille (à Peynier), Tours. Actuellement l'école de Besançon a été remplacée par celle de Nancy.



Ecole d'éducatrices de Nancy.

Il est certain que l'on a mieux vu alors comment le problème éducatif est lié aux incidences sociales et comment ces dernières se révèlent capitales dans le problème éducatif lui-même : la gravité de la crise a permis un diagnostic plus sûr du mal et une recherche plus poussée des remèdes.

Nos écoles d'éducatrices seraient-elles nées en dehors de ces circonstances ?

En tout cas sans doute eussent-elles été originellement moins marquées par le désir d'apporter *des remèdes d'ordre social à la crise de l'éducation de l'enfant.*

Depuis, ces écoles ont évolué, tandis que les conjonctures qui les avaient suscitées se sont modifiées. Pourtant, à l'heure actuelle encore, elles gardent de leur origine — mais aussi de la conviction dans laquelle nous restons de l'importance des incidences sociales sur le psychologique — *une préoccupation toujours avouée du « social »*. Ces dernières années, les études théoriques, techniques et pratiques de leurs élèves ont été *fortement poussées du point de vue psychologique :* le sens de la mission sociale qu'elles leur inculquent demeure le même.

Je m'excuse de ce préambule, mais il m'a paru nécessaire pour expliquer comment, au début, nous avons pu dire que nous préparions des « assistantes de l'enfance ». Par la suite, il eût été inexact de maintenir cette appellation au détriment du terme « éducatrice de l'enfance », lequel répond aujourd'hui incontestablement mieux à la formation donnée à nos élèves et à la réalité professionnelle.

Certes nous ne perdons pas de vue les incidences du contexte social sur l'enfance, et nous souhaitons que, dans l'avenir, les orientations professionnelles dans ce sens soient toujours plus favorisées. Pour le faire heureusement nous pensons qu'il faut maintenir très liés les deux aspects de la question : l'assistance à l'enfance ne suppose-t-elle pas, pour répondre vraiment à l'ensemble des réalités

profondes qui commandent en la matière, que soient bien connues les données éducatives du « problème enfance » et que les personnes qui en assument la charge gardent l'inquiétude de cet aspect éducatif comme celui de l'aspect social (1) ?

★

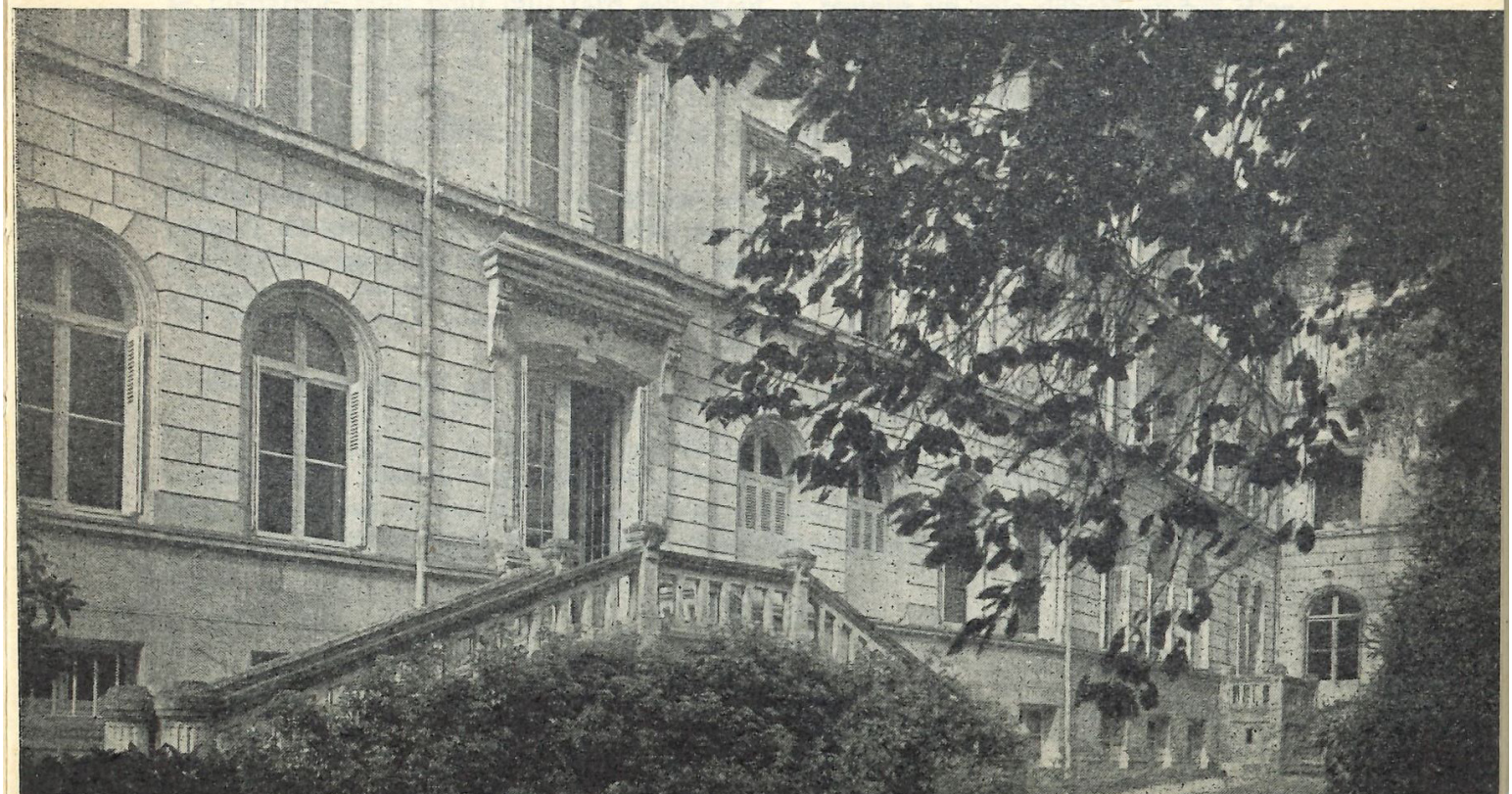
Passant de la perspective sociale, qui explique pour moitié les premières orientations des écoles A.M.C.E., à la perspective proprement éducative, nous croyons devoir retenir un autre aspect de première importance : *la formation de base donnée à l'ensemble de nos élèves.*

Sans doute nous entendons bien orienter ces élèves — en tenant compte de leurs aptitudes et de leurs goûts — vers des branches bien déterminées de l'éducation. Mais nous estimons nécessaire — et cette opinion va se renforçant, s'il est possible, à mesure que notre expérience s'accroît et malgré les opinions divergentes qui nous ont été présentées au cours des années passées — nous estimons donc nécessaire de donner à toutes nos élèves *une formation générale d'éducatrice* sur laquelle seulement nous édifions *l'éducatrice spécialisée* pour telle ou telle catégorie d'enfants.

De même que l'on donne une culture générale de base à ceux qui poursuivent des carrières diverses, de même nous avons conçu le programme (première année d'études) pour que nos élèves aient tout un ensemble de connaissances psychologiques et pédagogiques, de techniques éducatives, et de connaissances annexes ayant un rôle important en éducation, qui leur permette d'agir utilement

(1) Bien entendu nous ne prétendons pas confondre pour autant les professions d'éducatrice de l'enfance et d'assistante sociale qui, l'une et l'autre, gardent leur rôle spécifique bien déterminé, mais qui ont tout intérêt à collaborer étroitement.

Ecole d'éducatrices de Tours.



auprès de l'enfance normale (j'emploie ce mot par opposition à l'enfance dite « inadaptée ») (1).

Les raisons qui nous ont fait vouloir cette formation générale de base et qui nous font nous y maintenir sont les suivantes :

1°) Nous voyons *un danger à limiter le champ visuel de l'éducateur à l'objet de sa spécialisation*, du moins dans la plupart des cas. « Nous croyons que le risque de systématisation — disions-nous au Congrès de Megève l'an dernier (2) — toujours à craindre chez un spécialiste, et particulièrement funeste en matière d'éducation, est plus grand lorsque cette formation de base de l'éducateur, à laquelle nous attachons tant de prix, n'a pas été donnée ou n'a été donnée que d'une manière trop rapide.

« N'est-ce pas après tout pour l'amener le plus près possible de l'état normal que le spécialiste de l'enfant inadapté s'attache à son éducation ? Et n'est-il pas souhaitable, dans ces conditions, qu'il ait lui-même un sens profond de l'enfance normale (besoins, réactions, comportement, etc.). »

2°) *Du point de vue de nos élèves elles-mêmes, nous y voyons un intérêt qui est loin d'être négligeable.* On entend volontiers proférer l'objection suivante à propos de la profession de monitrice ou d'éducatrice, objection qui mérite d'être étudiée attentivement : « Ce rôle auprès des enfants est si fatigant qu'on ne peut le jouer durant de très longues années. Il faut donc prévoir l'orientation future des éducatrices vers une autre activité professionnelle ; mais ces éducatrices ne seront pas préparées à cette nouvelle carrière ! »

La difficulté est certaine, encore que la première réponse à faire à cette objection soit *l'organisation même d'une profession*, trop dure effectivement dans les conditions où elle se présente actuellement, mais qui pourrait devenir bien plus *viable* lorsque ces conditions seront adaptées aux exigences du travail demandé (3).

Il nous apparaît en tout cas que, plus nous élargissons les connaissances générales de nos élèves, plus nous leur ouvrons de possibilités pour l'avenir — fût-ce dans la même ligne éducative ou sociale au service de l'enfance, car toutes les missions pour l'enfance ne sont pas pareillement épuisantes, ne demandent pas la même souplesse physique, n'exigent pas la même tension d'esprit...

On peut estimer comme une faiblesse le fait de ne pas donner tout de suite à nos élèves une formation très spécialisée dans une branche déterminée du secteur enfance, formation qui serait ainsi, pour un même laps de temps d'études et de stages, nécessairement plus poussée. Nous en convenons, et c'est précisément pour rattraper ce retard au départ dans le sens de la spécialisation que le temps

(1) Nous n'excluons pas la possibilité, pour une école d'éducateurs spécialisés, de ne recevoir que des candidats ayant déjà cette formation générale de base à leur entrée à l'école. Nous croyons seulement, pour ce qui nous concerne, que dans une telle hypothèse ou bien l'on rejette nécessairement des candidats qui, pourtant, seraient d'excellentes recrues pour l'avenir — ou bien que l'on se montre très large, peut-être trop, pour l'admission d'élèves présumés en possession déjà de cette formation initiale.

(2) « Journées nationales d'études sur l'éducation de l'enfant et de l'adolescent en établissement de cure ». Megève, 18-20 septembre 1951 (Imprimerie Frère, Tourcoing).

(3) Il y aurait fort à dire en cette matière et nous estimons que ce n'est pas par un palliatif que l'on parviendra à la bonne solution. Il y faut *un ensemble de mesures qui demandent à être étudiées très sérieusement*, par les pouvoirs publics sans doute, mais en liaison avec tous les intéressés, c'est-à-dire le personnel éducatif et les directeurs des établissements.

d'études et de stages prévu par nos écoles est de trois ans (minimum... le stage professionnel pouvant durer plus d'un an dans certains cas) avant l'attribution de tout diplôme.

Et si même, durant ce temps, nous ne parvenions pas à donner à nos élèves le fini de spécialisation que requièrent certaines orientations très délicates — et que d'autres écoles entendent donner à tous leurs élèves — *nous estimons préférable pour elles de les avoir rendues aptes à affronter plusieurs branches du service de l'enfance*, fût-ce au prix d'un stage complémentaire de spécialisation plus poussée dans ces cas bien déterminés.

3°) Les candidates au service de l'enfance que reçoivent nos écoles sont, à de rares exceptions près, des jeunes filles qui ont vraiment le sens de l'enfant et le désir de s'y dévouer.

Mais si *leur bonne volonté n'est pas en cause, que d'illusions* en ce qui concerne les possibilités réelles, surtout lorsqu'il s'agit d'un secteur professionnel particulièrement difficile à tenir, comme le sont des caractériels, des anormaux et retardés mentaux, des délinquants !...

Ne voyons-nous pas trop souvent les désirs s'exprimer non pas en fonction des réalités et des exigences professionnelles, que les candidates ignorent quelquefois d'une manière quasi totale, mais sous la pression d'un engouement... qui ne résiste pas aux premiers contacts avec la dure réalité ! Que de fois avons-nous entendu exprimer le désir de « se consacrer aux délinquantes » alors que manifestement l'intéressée n'avait ni l'âge, ni le passé expérimental, ni même les aptitudes foncières pour aborder ce secteur.

Du fait du vaste éventail professionnel que, *par leurs études de base* — plus particulièrement en première année — nos élèves ont devant elles, *il est relativement rare qu'une candidate ne puisse trouver sa voie auprès de l'enfance* parmi les diverses possibilités qui s'offrent alors à elle.

Ceci nous paraît être bénéfice pour des jeunes filles qui, mal orientées au début vers une spécialisation pour laquelle elles sont inaptes, ou prématurément dirigées vers cette même spécialisation à laquelle elles ne pourraient prétendre que plus tard, risquent de se décourager — et qui, au contraire, aiguillées sur *une mission qui est à leur mesure*, y trouvent à satisfaire leurs aspirations présentes et se préparent, mais pour plus tard seulement, à remplir un rôle délicat auprès d'une enfance plus difficile à éduquer.

Et ce bénéfice incontestable pour un certain nombre de jeunes filles *devient bénéfice également pour l'enfance elle-même* puisqu'il nous est possible de maintenir à son service des candidates dont la vocation primitive à l'enfance eût été brisée par des difficultés trop lourdes à l'heure où elles ne peuvent encore les porter ; et puisque ces candidates seront pratiquement *utilisées au mieux de leurs possibilités réelles* par le jeu même du choix professionnel plus large offert à leur activité.

★

Le principe d'une formation générale bien admis dès le départ, pour nos écoles d'éducatrices, le travail de formation des élèves à une *spécialisation* en vue de catégories déterminées d'enfants inadaptés se poursuit principalement au cours de la deuxième année d'études, pour se compléter dans les stages et plus particulièrement dans le stage professionnel qui les couronne.

Des *cours de psychologie et de pédagogie spéciale pour les enfants inadaptés* physiques et psychiques — et également pour les inadaptés sociaux — sont donnés aux élèves de deuxième année, mais déjà amorcés en première année. *Les cours de neuro-psychiatrie infantile* et les stages pratiques dans les consultations et les établissements correspondants sont réservés à la deuxième année. Des *visites* aussi fréquentes qu'il est possible dans des centres d'observation, des maisons d'arriérés, de débiles, de caractériels, de délinquants, etc., sont proposées à toutes les élèves, mais plus particulièrement encore à celles qui parcourent le second cycle des études, sans préjudice des stages qu'elles peuvent avoir à effectuer dans ces maisons.

De telles orientations sont nécessairement marquées dans le « mémoire » que chaque élève est tenue de présenter à la fin de ses deux années d'études et avant d'entreprendre son grand stage professionnel. Mémoire pour lequel elle est d'ailleurs conseillée et guidée par ses professeurs. Ce mémoire que nous appelons plus volontiers *travail de fin d'études* demande à l'élève des recherches généralement longues et quelquefois assez ardues, beaucoup plus enquêtes dans le réel que documentation livresque, puisqu'il doit en définitive être un apport aussi personnel que possible sur le sujet choisi. Il constitue à lui seul, et tout au long de la deuxième année, un effort de spécialisation déjà très sérieux et qui prépare facilement l'orientation plus définitive de la candidate lorsqu'elle abordera la profession.

Pour en avoir quelque idée, il suffit de relever un certain nombre de titres choisis par nos élèves ces dernières années. Ainsi, parmi d'autres sujets beaucoup plus généraux, nous pouvons citer :

— Psycho-pédagogie de l'orphelin de père vivant dans sa famille ;
— Les loisirs des mineurs en « liberté surveillée » ;
— Le parrainage des enfants en orphelinat ;
— Développement psychologique et pédagogie des jeunes aveugles ;
— Les arriérés mentaux et la musique ;
— La réadaptation sociale des déficients moteurs ;
— Essai sur l'éducation des déficients moteurs ;
— Connaissance de l'enfant par l'écriture ;
— L'épanouissement du sourd-muet ;
— Enfants sans famille.

Sans doute les études en vue de l'enfance inadaptée et les travaux correspondants ne peuvent suffire à eux seuls à faire de nos élèves des *spécialistes* achevées. Mais ils constituent déjà plus que des orientations et dans bien des cas, outre qu'ils sont l'occasion de cristalliser en une forme précise une vocation à l'enfance encore indéterminée, ils sont le premier apport substantiel à un travail de formation qui se parachève par la suite, plus spécialement dans la pratique du « stage professionnel ».

★

Naturellement les écoles d'éducatrices A.M.C.E. se sont heurtées à des difficultés, dont les unes leur sont sans doute propres, et les autres communes à toutes les écoles de cadres similaires.

Ces difficultés sont essentiellement de trois ordres : *difficultés financières, difficulté de composition du corps professoral, difficultés de recrutement des élèves.*

Nous pourrions peut-être ajouter également les difficultés qui sont dues à *la qualité des débouchés proposés* à nos élèves ; difficultés en lesquelles réside précisément l'une des causes majeures qui nous ont pratiquement conduits à minimiser l'aspect « assistance de l'enfance » pour donner la plus grande partie de notre attention à l'aspect éducatif. Je précise bien la « qualité » des débouchés, car la quantité des postes que l'on nous offre de pourvoir est jusqu'ici plus considérable que le nombre d'élèves à placer.

Les *difficultés financières* tiennent au fait que, jusqu'à maintenant, aucune aide pécuniaire ne nous a été donnée par quelque organisme public ou privé que ce soit : ni subventions d'aménagement ou de fonctionnement, ni bourses à nos élèves.

Nos écoles — qui sont des écoles privées, mais au recrutement varié — ont donc dû vivre par elles-mêmes et ce n'a pas été l'un des problèmes les moins angoissants, certaines années, que de parvenir à équilibrer les budgets.

Du côté des cadres, il nous a fallu dans certains cas de longues recherches pour constituer d'une manière satisfaisante l'armature de l'établissement, les matières enseignées étant diverses et nombreuses et supposant chacune des professeurs particulièrement qualifiés. A l'heure actuelle ce problème est résolu généralement d'une manière heureuse, mais il arrive qu'une défection se produise et il n'est pas toujours simple de trouver la personne compétente qui peut assurer la succession.

Le *recrutement des élèves*, encore que chacune de nos écoles n'entende pas en recevoir un nombre considérable, a été longtemps insuffisant quantitativement ; pour partie aussi qualitativement (culture générale), ce qui a amené le rejet de certaines candidates et donc une diminution nouvelle du nombre des élèves. En fait, chacune de nos écoles peut recevoir une cinquantaine d'élèves, soit une trentaine en première année et une vingtaine en deuxième année. A quoi s'ajouteraient, le cas échéant, les élèves d'une année préparatoire.

Nous estimons qu'il ne serait pas bon qu'une école ait un nombre d'élèves supérieur au chiffre indiqué ci-dessus, sous peine de rendre trop délicat le travail des cadres. N'est-il pas essentiel que ce travail ne se borne pas à un *enseignement*, mais soit une *formation personnelle profonde* pour chaque élève ?

Jusqu'ici les débouchés s'étant offerts plus nombreux que les candidates à placer, il est possible de concevoir que nous préparions un plus grand nombre de jeunes filles au rôle d'éducatrices, jusqu'à concurrence du chiffre prévu ci-dessus comme maximum souhaitable par établissement. En fait, rarement l'une ou l'autre des écoles a atteint son plein effectif.

Il est aisé de voir que les difficultés du recrutement sont d'abord d'ordre financier : obligées de demander une *scolarité*, et éventuellement une *pension*, à leurs élèves, nos écoles ne peuvent répondre que très parcimonieusement aux demandes de *bourses* sollicitées fréquemment par les familles.

D'autre part, en l'absence d'un *diplôme officiel* d'éducateur-éducatrice, les familles doivent accepter la perspective d'un *diplôme privé*, perspective qui fait reculer certaines d'entre elles.

Pourtant les demandes d'admission sont nettement de plus en plus nombreuses et, dans l'ensemble, la qualification culturelle des candidates est en progression (1)

(1) Plusieurs élèves nous arrivent munies de licences ou de diplômes d'état d'infirmière ou d'assistante sociale.

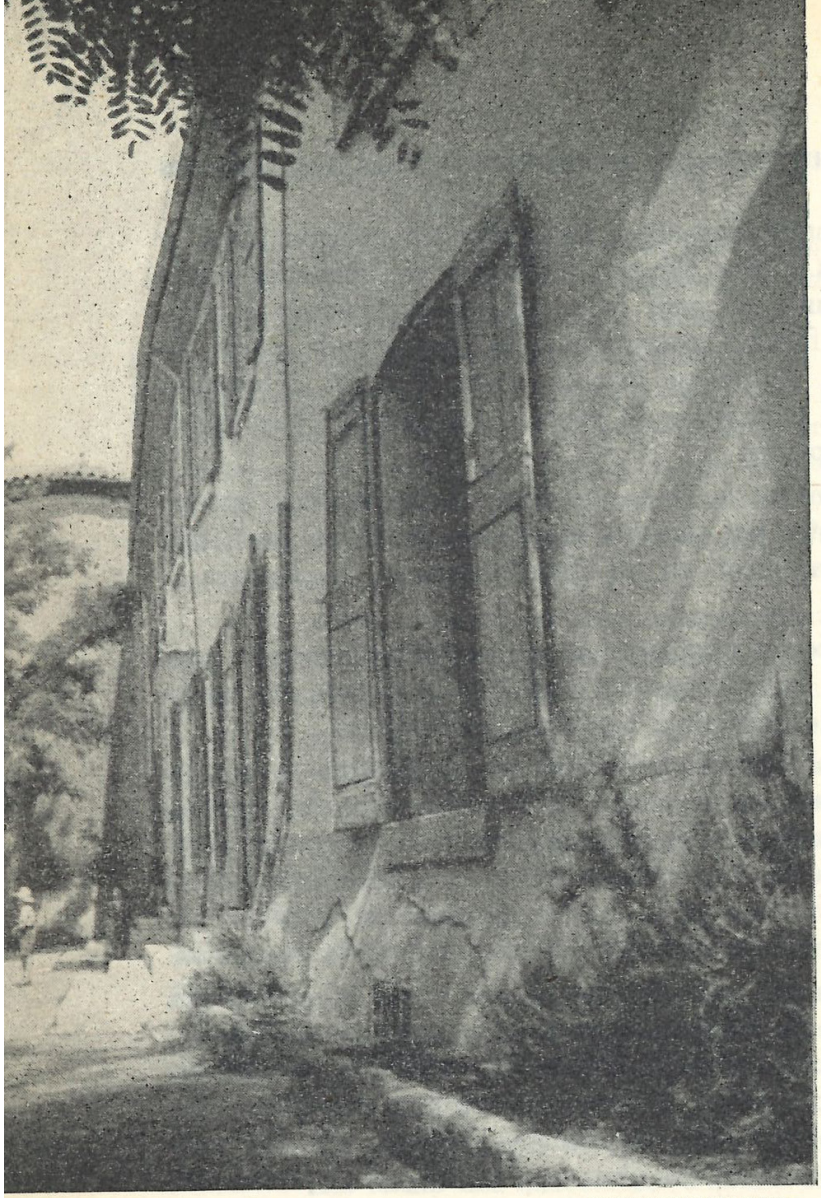


PHOTO BAYON-FOCA

L'école d'éducatrices du Château de Peynier.

tandis que la moyenne des âges est un peu plus élevée que dans le passé, ce qui semble indiquer que le mouvement d'opinion favorable a tendance à s'étendre au-delà des milieux scolaires.

★

Les *conditions d'admission* pour les élèves qui entendent poursuivre jusqu'à l'acquisition du diplôme d'éducatrice sont les suivantes :

L'âge d'admission est 19 ans. Dans certains cas une dispense d'âge — d'une année au maximum — peut être accordée. Pour la limite d'âge supérieur il est tenu compte des cas individuels.

Les candidates devant jouir d'une *bonne santé*, physique et psychique, l'examen médical se double d'un examen psychologique.

La *culture générale* qui est demandée à toutes les candidates est celle qui correspond au niveau du baccalauréat, ou du brevet supérieur. Toutefois les titres universitaires correspondants ne sont pas absolument requis, mais alors la candidate subit un examen d'entrée plus complet que si elle possédait ces titres.

L'*examen d'entrée* porte sur la valeur culturelle d'ensemble de la candidate, avec sondages sur ses connaissances en psychologie générale et sur son sens pédagogique (cas pratique à résoudre).

Certaines de nos écoles offrent la possibilité d'une *année préparatoire* pour les candidates dont la culture générale n'est pas d'un niveau suffisant.

Pour juger des *aptitudes foncières* et de cet ensemble de qualités que l'on dénomme couramment *qualités naturelles* — auxquelles nous attachons le plus grand prix — *un temps probatoire* est prévu, que nous voudrions pouvoir toujours faire précéder d'un stage, préliminaire à l'entrée à l'école, en maison d'enfants.

« L'admission dans une école d'éducatrices, précise une note aux directrices, ne peut pas être subordonnée seulement à *un examen d'ordre intellectuel passé avant l'entrée*, encore qu'un minimum de culture soit indispensable pour permettre des études fructueuses, notamment en psychologie de l'enfant et en pédagogie. A côté de la culture intellectuelle, c'est tout un *ensemble de dons naturels et de qualités morales et pratiques* que doit posséder la candidate et sans

lesquels on ne pourrait espérer qu'elle fera une bonne éducatrice. Tout particulièrement nous soulignons la nécessité pour cette jeune fille d'un *solide équilibre général* (état nerveux) et d'un bon caractère.

» C'est pourquoi, à côté de l'examen d'entrée proprement dit, un certain nombre d'*observations sont indispensables*. Un *temps de probation* pour juger directement des réflexes et des réactions de la candidate — soit au contact des enfants, soit au contact des adultes (autres éducatrices) — doit être prévu ainsi qu'un examen psychologique, qui permettront d'engager plus sûrement cette jeune fille à poursuivre dans la voie qu'elle choisit.

» Ce temps probatoire comprendra les deux premiers mois et s'achèvera par conséquent au moment des fêtes de Noël, la rentrée devant s'effectuer aux environs du 15 octobre. A ce moment-là seulement les candidates pourront savoir si elles sont définitivement admises comme élèves.

» Si nous adoptons cette manière de faire, en conformité avec l'opinion de directeurs d'écoles d'éducateurs très autorisés en la matière, c'est précisément *pour donner à chacune son maximum de chances* — si une culture minimum est nécessaire, pourtant des qualités naturelles foncières peuvent *partiellement* suppléer aux connaissances acquises — en même temps que pour écarter des candidates qui se tromperaient manifestement de voie et le regretteraient elles-mêmes par la suite.

» Autrement dit, *nous n'écartons personne*, sauf cas manifestement évidents, *avant d'avoir fait connaissance amplement, et connaissance sur le terrain pratique* autant que dans les études théoriques.

» Enfin, pour des candidates qui auraient de vraies qualités foncières d'éducatrices et qu'arrêterait seulement une insuffisance de culture scolaire, vous pouvez envisager très favorablement la création de *cours complémentaires*, ou même d'une *année préparatoire* si besoin est... »

★

Du point de vue de l'*organisation matérielle* de nos écoles, une trop grande diversité existe à l'heure actuelle de l'une à l'autre pour que nous tentions d'en donner une description détaillée.

Le *régime* même varie selon les possibilités : c'est ainsi que l'une de nos écoles ne fait encore — provisoirement il est vrai — qu'externat. La plupart d'entre elles font à la fois externat et internat avec une préférence marquée pour cette dernière forme. Une seule ne fait actuellement qu'internat.

L'*internat* est incontestablement *la forme que nous estimons préférable* lorsqu'il s'agit de former, non pas des théoriciens de l'éducation, mais des éducateurs appelés à exercer principalement en maisons d'enfants.

La solution est encore meilleure si l'établissement est une véritable *école d'application*, donnant aux élèves — en sus des activités directes qu'elles exercent passagèrement auprès des enfants — l'occasion d'un contact habituel avec la réalité de leur vie professionnelle future. C'est ce qui s'expérimente dans l'une de nos écoles et nous croyons qu'il y a là une situation privilégiée... Mais l'avenir seul pourra nous permettre de tirer des conclusions précises sur ce sujet.

En tout cas, le régime de vie d'une « étudiante », tel qu'on l'entend généra-

lement, nous paraît assez peu propice au but poursuivi : c'est l'internat que nous préconisons. Mais il va de soi que, pour le cas présent, l'internat doit se concevoir dans une optique large, en rapport avec les exigences mêmes et les responsabilités de la tâche que demain ces jeunes filles auront à assumer : *une éducation passive de futures éducatrices serait un non-sens évident !*

★

Le *programme des études des écoles du groupe A.M.C.E.*, tenant compte précisément de ce que nous avons indiqué plus haut quant à la volonté d'une formation de base aussi large que possible, est nécessairement un programme assez vaste. Il se range sous quatre titres principaux :

— Enseignement théorique ;
— Enseignement technique ;
— Stages ;
— Culture générale.

Sans pouvoir entrer dans un détail qui prendrait trop de place ici, nous indiquons simplement les chapitres de ce programme et l'essentiel de ce que contient chacun d'eux.

1°) Enseignement théorique :

(235 heures en première année,
245 heures en deuxième année).

Anatomie et physiologie générales : Le développement des grands systèmes physiologiques, de la conception à l'âge adulte.

Anatomie et physiologie de l'enfant : L'enfant, unité physiologique.

Psychologie générale : Divers aspects du fait psychique ; ses composantes élémentaires ; limites et conditions de sa connaissance ; formation à la critique psychologique ; grandes lois de psychologie générale.

Psychologie de l'enfant : La fonction enfance sous son double aspect : acquisition et adaptation. Les principes de la connaissance de l'enfant concret, et leurs applications diverses (observation, tests, etc.). Caractérologie.

Sociologie générale : Principes de sociologie. La personne et la société. La famille. La cité. Le métier. La société religieuse. Rapports des diverses sociétés.

Sociologie de l'enfant : Problème de l'enfance à travers l'histoire, à l'heure actuelle. Notions de milieux, de structures, et incidences.

Pédagogie générale : Histoire de la pédagogie. Principes essentiels de la pédagogie. Les grandes questions pédagogiques. Qualités et attitude de l'éducateur. L'équipe des éducateurs.

Pédagogie appliquée : Etude du milieu, monographies, systèmes pédagogiques divers. Mouvements et œuvres d'enfance et de jeunesse modernes.

Pédagogie spéciale : Education des enfants inadaptés physiques, psychiques et sociaux.

Hygiène et médecine :

— *hygiène générale :* Hygiène du corps, du vêtement, de la nourriture, du logement. Hygiène urbaine. Prophylaxie ;

— *éléments de pathologie infantile et de thérapeutique* : Symptomatologie des principales maladies de l'enfant et des troubles du développement. Soins d'urgence. Soins essentiels ;

— *neuro-psychiatrie infantile. Psychothérapie et rééducation* : Les principaux troubles du développement psychique, leurs causes, leur thérapeutique possible.

Droit : Le droit et l'enfant. Droit civil. Droit civil et administratif. Droit social. Droit pénal. Notions générales sur les contrats.

2°) Enseignement technique :

(260 heures en première année,
195 heures en deuxième année).

Méthodologie : Principes de travail rationnel : lecture, parole, composition, enquête, rapport, etc. Organisation et fonctionnement d'une bibliothèque, etc.

Administration et fonctionnement des maisons d'enfants : Administration générale :

— différents types d'établissements,
— ouverture d'un établissement.

Démarches, locaux et appareillage, personnel, budget :

— fonctionnement, secrétariat, comptabilité, économat.

Enseignement ménager : Economie domestique. Eléments de technologie.

Activités d'expression : Histoire. Jeu. Jeu dramatique. Chant. Danse. Travaux manuels et arts plastiques. Education physique. Observation de la nature.

Pour chacune de ces activités d'expression :

— fondements psychologiques et sociologiques : suivant les âges et les milieux d'influences ;

— formation technique : compétence, documentation, stages et explorations, répertoire ;

— applications pédagogiques.

Cinéma. Presse. Radio : Les faits. Importance quantitative et qualitative de ces facteurs dans la vie de l'enfant. Incidences psychiques, psychologiques, sociologiques. Conséquences pédagogiques. Ciné-clubs. Illustrés pour enfants, etc.

Morale professionnelle : Aptitudes et qualités. Comportement vis-à-vis de : autorité familiale, personnalité de l'enfant, diverses personnes et collectivités. Vie de l'éducatrice : hygiène morale, professionnelle.

3°) Stages :

Stages hebdomadaires auprès d'enfants normaux :

— Ecoles actives
— Centres de loisirs éducatifs } première année
— Groupes de jeunesse

Stages hebdomadaires médico-pédagogiques (consultations de neuro-psychiatrie infantile, centres d'observation, établissements d'arriérés, de caractériels, de délinquants, etc.) } deuxième année

Entre les deux années :

— deux mois en institut spécialisé ou maison d'enfants (selon les orientations des élèves) ;

— une colonie de vacances.

Stage en fin de deuxième année (durée minimum : un an) en instituts spécialisés ou maisons diverses selon les orientations des élèves.
(Pas de signature de diplôme avant cette année entière de stage.)

4°) Culture générale :

Des enquêtes et *des visites documentaires* complètent les stages dans le sens d'une information plus profonde. A l'intérieur de l'école, des *cercles d'études* et des *conférences* favorisent l'ouverture sur les grands courants d'idées. L'atmosphère des écoles bénéficie, dans un sens familial, d'un certain nombre d'activités propres à rapprocher les élèves entre elles et avec le corps professoral, telles des veillées, sorties documentaires ou de loisirs, etc.

Un *contrôle des études* se fait vers le milieu de chaque année et plus particulièrement en fin de première année et en fin de deuxième année.

C'est au cours de la deuxième année que chaque élève prépare le « *travail de fin d'études* » *de psycho-pédagogie*, travail qu'elle doit présenter devant un jury composé des professeurs habituels de l'école et de personnalités choisies au dehors. Ce travail écrit et sa soutenance orale constituent l'un des éléments qui, avec les notes obtenues pour les autres matières théoriques, les techniques et la pratique, aboutissent à l'attribution du *diplôme*, une fois remplies les exigences du grand stage qui suit la deuxième année d'études.

Nous avons déjà exposé plus haut l'importance de ce « travail de fin d'études » : de l'aveu de membres des jurys constitués pour en entendre la justification orale, il constitue un effort généralement très poussé. La valeur scientifique de quelques-uns de ces travaux est reconnue et leur vaut la publication dans des revues d'éducation.

★

Où conduisent les écoles d'éducatrices ?

Au début de l'année 1952, *233 élèves* ayant terminé d'une manière satisfaisante leur scolarité étaient sorties du groupe des écoles d'éducatrices A.M.C.E.

Sur ce chiffre, *plus de la moitié* sont actuellement en fonction. Le plus grand nombre des autres n'a renoncé aux activités professionnelles qu'au moment de *fonder un foyer...* Et pour cette mission primordiale de la famille, leur passage en école d'éducatrices a été — ainsi que la plupart se sont plu à l'exprimer — la plus directe et la meilleure des préparations !

Les professionnelles se répartissent essentiellement en deux grandes catégories : celles qui s'occupent de l'*enfance inadaptée* (psychique, physique, sensorielle, motrice, etc.), celles qui s'occupent de l'*enfance normale ou du moins simplement physiquement déficiente* (tels les malades en sanas, prévents, etc.).

Parmi les divers postes occupés par nos anciennes élèves, citons :

Six directrices de foyers et maisons d'enfants (dont trois dépendant de services publics : Assistance publique et Caisse d'allocations familiales) ;

Une monitrice générale de maisons d'enfants (Afrique du Nord).

Des éducatrices-chefs, éducatrices ou monitrices dans :

— un centre de caractériels,
— un institut médico-pédagogique,
— un centre médico-social,
— un centre d'observation,
— un service social auprès d'un tribunal pour enfants,
— un hôpital départemental d'enfants,
— un foyer départemental de pupilles de l'Etat,
— des maisons gouvernementales d'enfants en Algérie,

et un assez grand nombre de maisons diverses d'enfants soit *à caractère médical* (sanatoria, preventoria, aéria, établissements pour infirmes moteurs, etc.), soit *à caractère social* (cas sociaux).

Il y a lieu de signaler également qu'une dizaine d'anciennes élèves se sont orientées sur le terrain social où elles remplissent des missions diverses auprès de l'enfance soit en Afrique du Nord, soit en Afrique noire.

Aux professionnelles proprement dites, il faut ajouter les anciennes élèves qui donnent leur activité dans des familles ou auprès de groupes d'enfants les plus divers.

Cette année, un grand nombre des élèves sortant des écoles A.M.C.E. se spécialisent en vue de l'*enfance inadaptée* : aveugles, paralysés, caractériels, débiles mentaux, enfants ayant des troubles du langage, etc.

★

Terminant cet exposé, je reprends, en guise de conclusion, ce que je disais il y a un an des objectifs vers lesquels est orienté le travail de formation de nos éducatrices, plus particulièrement l'élément de ce travail qui n'entre pas dans le cadre des études proprement dites et qui est, strictement parlant, *l'éducation de nos éducatrices...*

« Ce que nous voulons réaliser au mieux, ce que nous considérons comme l'aboutissant heureux de nos efforts — et quelle que soit la spécialisation choisie par l'élève, donc quel que soit le secteur de l'enfance, normale ou inadaptée, dans lequel elle exerce — c'est que les jeunes filles qui portent le beau nom d'éducatrices soient *à la fois maîtresses de maison, suppléantes de la maman en tant que telle*, et enfin *éducatrices* proprement dites tout au long du déroulement de la journée de l'enfant, dans les activités de sa vie personnelle et collective, dans ses jeux et ses loisirs, dans le temps consacré à l'instruction même (1).

» Mais ce que nous entendons toujours souligner tout au long des années durant lesquelles nous avons ces jeunes filles dans nos écoles, c'est que l'éducateur

(1) Dans les maisons qui ont pu réaliser au mieux la conception que nous avons du rôle des éducatrices, c'est une « équipe » d'éducatrices qualifiées qui assume l'ensemble de tout le travail éducatif, y compris l'enseignement scolaire donné au maximum selon l'esprit et les méthodes de l'école active, et donc en liaison étroite avec toutes les autres activités de l'enfant. Ce qui suppose, évidemment, que l'éducatrice responsable de l'instruction est également qualifiée du point de vue de l'Académie.

en maison vit à longueur de journée avec l'enfant. Que si tout éducateur agit toujours d'abord par la force persuasive de sa propre conduite — qu'il le veuille ou non, l'éducateur en maison agit encore davantage sur l'enfant *par « ce qu'il est »* que par « ce qu'il sait » ou « ce qu'il dit ». Loin de moi la pensée de minimiser l'importance des acquisitions modernes dans le domaine de la science de l'enfant. C'est parce que nous y croyons fermement que nous insistons sur la qualification professionnelle de ceux qui ont à livrer cette science et ses conclusions à nos élèves. Mais ce qui importe tout autant, c'est que nos éducateurs modernes ne perdent pas de vue que *la valeur même de leur personnalité et la qualité de leur témoignage de vie*, y compris la réalité de leur don à leur tâche, seront toujours, en définitive, les éléments dominants de leur réussite en éducation.

» *Le véritable éducateur doit vivre ce qu'il veut faire vivre à l'enfant* sous peine de réduire l'éducation à l' « enseignement » de préceptes moraux et d'un code social, dont l'influence sera bien maigre sur le comportement personnel et collectif de l'homme dont il prétend aider l'éveil et l'épanouissement !

» Vivre pour faire vivre, réaliser bien plus qu'enseigner, épanouir avant que de parler, voilà ce dont nous souhaitons que soit faite la conviction de nos éducatrices en face de leur tâche ; tâche que nous entendons leur présenter plus comme une *mission sociale* que comme une profession. »

*