



Pour citer cet article :

Le Pennec (Yann), Directeur au Bureau des Méthodes et de l'action éducative, *Du Bon Pasteur au complexe éducatif, établissement et institution*, 1^{er} décembre 1993



Yann Le Pennec
1993
—

BOURGES : DU BON PASTEUR AU COMPLEXE EDUCATIF

ETABLISSEMENT ET INSTITUTION

Les organisateurs de ces deux journées vouées à la mémoire collective m'ont invité à travailler avec eux pour en concevoir et en organiser le déroulement: entreprise périlleuse, j'ai déjà pu le constater que de s'aventurer dans une approche critique qui viendra nécessairement mettre en question ce que la mémoire collective peut avoir de partisan; mais c'est précisément là l'intérêt de telles rencontres de ne pas se raconter des histoires, locales, donc partielles et partiales et d'essayer d'ouvrir alors à l'histoire. Diverses interventions viendront donc, de l'extérieur, interpeller les acteurs de l'expérience, de l'aventure, de la recherche qui s'est déroulée à BOURGES de 1968 à 1973. Expérience, aventure, recherche, ces mots reviennent constamment dans le texte rédigé par Madame PRETOT, dans une de ces très (trop) rares publications relatant des expériences pédagogiques à l'Education Surveillée.

Pour le besoin d'une session organisée par le Service des études sur l'hébergement, il y a deux ans à VAUCRESSON, j'avais été conduit à relire et retravailler sur le texte du "complexe éducatif" en le situant entre deux autres textes: l'un émanait du dernier directeur de l'IPES de NEUFCHATEAU et s'intitulait "le commencement de la fin". Le directeur, qui avait passé, dans cet établissement, l'essentiel de sa carrière décrivait avec nostalgie et quelque amertume, les efforts réalisés par les personnels, dès le début des années soixante dix, pour promouvoir l'ouverture de l'établissement, par des échanges avec l'environnement qui mettaient en cause le couple ségrégation /rééducation constitutif de ce type d'établissement. Il énonçait alors un certain nombre d'initiatives concrétisant cette ouverture qui répondait tout-à-fait aux vœux de l'administration centrale : scolarisation externe, mise à disposition des équipements de l'IPES pour des organismes extérieurs, adhésions des jeunes à des clubs de la ville, différenciation des statuts, contacts avec les parents etc....

L'autre texte, paru en 1985, dans l'ouvrage " Questions de dialectique" est intitulé "le potentiel collectif des jeunes", il rend compte d'une autre tentative, d'une autre recherche conduite par J.COUBE. Je ne m'étendrai pas sur son contenu, sinon pour retenir la référence au "potentiel collectif des jeunes" et à la dialectique, concept que Madame PRETOT utilise à différentes reprises: dialectique du dehors et du dedans, dialectique judiciaire /éducatif, sans toutefois fonder l'hypothèse de travail du "complexe éducatif" sur la gestion des contradictions à l'oeuvre dans l'institution éducative.

Cette expérience est intéressante à rappeler, car elle se situe également dans le cadre d'une recherche collective, avec un intervenant extérieur, à partir d'une situation identique. Le F.A.E de NANTES est situé en pleine ville, mais reste isolé en l'absence de relations sociales avec l'extérieur, de la violence qui y règne, l'action éducative étant fondée sur un rapport de force potentiel en l'absence de toute structure de dialogue entre les personnels et, bien entendu avec les jeunes ; le règlement procède d'un simple allègement de celui des I.P.E.S.

J'ai utilisé précisément le détour vosgien de NEUFCHATEAU pour relever combien cette tentative fut contrecarrée, parasitée, par ce que Mr BOUVIER appelle la lourdeur institutionnelle, le "carcan" institutionnel, qui de toute évidence ne concerne pas seulement les murs matériels de l'établissement, (une ancienne caserne prussienne), mais les valeurs, les idées, les représentations qui structurent les pratiques, les relations internes et externes et ce que TOSQUELLES appelait "l'organe institutionnel".*

C'est en rapport avec ces éléments que le rapprochement avec "le complexe éducatif" est extrêmement intéressant et instructif, car à BOURGES (et à NANTES)°, c'est précisément autour des idées, des valeurs, des représentations, que des pratiques nouvelles et des relations nouvelles entre personnels éducatifs et entre ces personnels et les jeunes filles s'instaurent et qu'un changement profond de l'organe institutionnel s'opère.

Cette IPES échappera au " carcan institutionnel" de l'internat de rééducation, en élaborant progressivement un autre modèle d'organisation, que j'analyserai au travers de la dialectique de l'ordre et du désordre, pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à une question posée par Madame PRETOT : "Comment faire pour qu'il se passe quelque chose ?"

Je vous propose d'examiner les changements institutionnels sous l'angle de l'autonomie qu'ils vont garantir aux personnels et, partant, aux jeunes; le mot d'autonomie ou d'autonomisation apparaît à cet époque comme l'alpha et l'oméga de tout projet pédagogique, sans pour autant donner lieu à des définitions quelque peu opératoires. Ce sera, déjà, entrer dans la réflexion sur la pédagogie que d'examiner les changements qui vont intervenir dans l'organe institutionnel, soit le fonctionnement général et l'organisation institutionnels, par rapport au modèle antérieur; le BON PASTEUR de BOURGES était déjà engagé dans un processus d'ouverture, bien avant 1968 , à la différence des établissements "internat de rééducation" où tout était encore prévu et installé avant qu'une jeune fille ou un adolescent y soit placé.

** "L'expérience sociothérapique de Saint-Alban nous a appris à reconnaître l'efficacité thérapeutique majeure de l'organe institutionnel sur la vie du groupe qu'il cimente et structure....L'institution sociothérapique évoque pour nous, étrangement, cette physiologie de l'organe. on a donc quelque droit de parler, sans trop de métaphore, de l'organe institutionnel. C'est lui qui sécrète le ciment (et non le béton .N.L.D.R) intersocial par l'épanouissement des rapports complémentaires qu'il suscite". (in - Education et psychothérapie institutionnelle - Matrice -1984-).*

Premier aspect de cette autonomie, celle accordée à Madame PRETOT qui a reçu "carte blanche" de l'administration centrale et qui se trouve libre d'organiser son service comme elle l'entend, rupture fondamentale avec le régime des établissements traditionnels dont le fonctionnement était déterminé par un règlement élaboré par une instance administrative externe et centrale pour l'Education Surveillée. Le règlement provisoire des IPES et des C.O du 25 octobre, rassemblait quelques soixante-dix articles, "arrêtait" la vie de ces établissements sans laisser la moindre autonomie et la moindre capacité d'initiative aux personnels, et, encore moins, aux jeunes, évidemment.

Une telle autonomie pouvait confiner à l'indépendance, quand tout semblait pouvoir être discuté, débattu à partir des positions éthiques et théoriques que Madame PRETOT s'est forgée au cours de son expérience professionnelle, de ses formations et acquisitions intellectuelles : ouverture, adaptation de l'institution aux besoins et à l'évolution de chaque jeune fille (plutôt que l'inverse qui qualifiait l'établissement), individualisation de la prise en charge, diversification des structures, différenciation des fonctions.

Dans un article paru en 1974, dans les Annales de Vaucresson, Madame PRETOT affirmait des positions éthiques d'ailleurs étayées sur des bases théoriques et pratiques suivant lesquelles "toute action éducative doit s'installer dans l'inconfort et la durée... parce qu'il est impensable d'imaginer que, par le seul fait d'être placées dans une institution ou confiées à des éducateurs, ces jeunes vont brusquement changer de comportement". (Dès qu'une idée "simple" prend corps, il y a révolution...)

C'est, sans doute, sur le plan de l'élaboration des structures que le rapport des inspections réalisées en 1971/73 par Mr PRETOT nous apporte d'éclairantes et nécessaires indications, qui complètent le texte plus idéologique "du complexe éducatif".

Mr PRETOT inspecte et décrit l'architecture de l'institution, le pôle de l'ordre (Mme PRETOT insiste sur la nécessaire cohérence, l'unité de l'équipe de direction, sur la confiance mutuelle des personnels qui la constituait), mais il décrit aussi le mouvement à l'oeuvre, le pôle du dés-ordre, de l'innovation, de la créativité lié à la libération de la parole individuelle et collective (les concepts d'ordre et de désordre sont, ici, dégagés de leur contenu moral et situés dans une approche scientifique qui caractérisent la dynamique du vivant, en tant que processus).

Un nouveau modèle est en cours d'élaboration, à BOURGES, qui se substitue à l'ancien par la transformation opérée par de nouvelles pratiques reposant sur d'autres références théoriques et techniques qui viennent bouleverser les idées, valeurs, représentations héritées du passé. Exemple: Monsieur PRETOT tout en rendant hommage aux qualités professionnelles de Mr TISSIER, l'économiste, rend compte des résistances de celui-ci à l'égard d'un nouvel ordre des choses, dans le désordre instauré par l'ouverture qui a restauré la loi de l'échange avec l'extérieur et donc à l'intérieur.

Mr TISSIER qui, "en définitive, ne pense pas pouvoir travailler avec des femmes" est en fait désorienté, déstabilisé par la multitude et la mobilité des situations: il s'agit pour lui, d'adapter la comptabilité à l'évolution et aux statuts changeants des jeunes filles, de l'internat à la demi-pension et au placement familial. Il est irrité également par le fait que l'Association "sports et loisirs" de l'IPES facture à l'IPES les dépenses des activités de loisirs des jeunes confiées à l'établissement; il l'est encore par les suggestions de l'inspecteur qui propose de substituer aux dotations systématiques en nature une "bourse" d'apprentissage ou de scolarité sous la forme d'une allocation pour l'argent de poche, les loisirs voire la nourriture, "allocation dont l'usage réglé serait éducatif".

Ce sont, là, les manifestations concrètes, administratives et budgétaires de la diversité, de la discontinuité constitutives d'une autonomie qui met en cause l'unicité, la continuité, "le monolithisme" de l'établissement : autant de manifestations du dés-ordre interne auxquelles répond le dés-ordre externe causé à l'environnement, inquiet de voir s'ouvrir "ce repaire de prostituées" où l'on ne distingue plus les "filles" des jeunes éducatrices.

C'est ce changement de structure que Mr PRETOT évoque lorsqu'il écrit que "la répartition et la conception des tâches leur(les personnels) paraissent pouvoir assurer le nécessaire substitution de l'organique au mécanique"; on pourrait décrire sous ces termes de "mécanique" et d'"organique" le passage d'un fonctionnement ségréatif, vertical, monolithique, bureaucratique où prévalaient le "refoulé" et le silence à un fonctionnement plus civil, plus social, plus horizontal, plus républicain, plus démocratique, plus contradictoire, plus dialectique, plus ouvert à la vie, au désir.

Le monolithisme antérieur de l'établissement en tant qu'institution totale homogène" qui répondrait au "manque" des jeunes par le "plein" des prestations offertes, récusait le vide, le jeu, l'angle mort, le temps mort, la vie privée, et l'intimité même c'est-à-dire la sphère des idées personnelles, donc dangereuses. La nouvelle organisation conformément aux principes pédagogiques énoncés remet en question fondamentalement l'ordre antérieurement établi (celle de l'établissement -internat de rééducation): une organisation constituée autour d'une équipe de direction dont les fonctions et les tâches sont clairement définies, précisées et hiérarchisées et d'un groupe d'éducatrices n'ayant guère d'expérience, mais ne manquant pas d'enthousiasme soixante-huitard. Ces précisions sont évidemment plus explicites et opératoires que la nécessité de l'unité de direction où " chacun se faisait confiance" affirmée par Mme PRETOT, ce qui n'est nullement contestable, par ailleurs.

L'équipe éducative, selon Mme PRETOT, constituait, sans doute, "la structure de l'institution," mais à condition de préciser que cette structure est précisément organisée autour de ce rapport entre cette instance de direction, solide et très bien identifiée, et ce groupe d'éducatrices, envoyées au "charbon" de la relation avec des jeunes filles perturbées à peine moins âgées qu'elles. Rapport travaillé dans de multiples réunions, très diversifiées, dans lesquelles "on ne parle pas de tout et de n'importe quoi" (comme l'indique leurs objectifs particuliers, rapportés par Monsieur PRETOT).

15

La "ligne analytique" adoptée reposait essentiellement sur la liberté d'expression des problèmes psycho-familiaux et relationnels des jeunes filles dans le cadre de la relation avec leur éducatrice qu'elle installait en tant que "pôle projectif"*. A partir de cette position pédagogique, la conception du fonctionnement général de l'institution et de son organisation, de ses rapports internes et externes ne pouvait se caractériser autrement que par cet aménagement d'autant de lieux de médiation, de parole: ceux-ci permettaient dans un environnement matériel, éducatif et psychologique favorable de reprendre les actes des uns et des autres, de poser et de faire intégrer des limites par les uns et par les autres, de travailler le lien social et humain en ajustant constamment le dispositif.

La réunion générale supervisée par Monsieur VILLIERS semble occuper une place particulière dans cette stratégie du changement (perpétuel?), qui inspire Madame PRETOT. Qualifiée de "foiraille" par les personnels, elle occupe sans doute cette place (où bêlent et mugissent les bestiaux à vendre dans les villages), place "vide" de tout enseignement ou interprétation, mais qui participe certainement de l'exercice subtil du pouvoir dans l'institution. Pouvoir assumé dans la cohérence de l'organisation avec les positions énoncées par la directrice, mais sans que la personne y soit identifiée grâce au travail entrepris sur la fonction de direction et sur le cadre.

Exercice d'un pouvoir disposant, on l'a dit, d'une large autonomie qui se trouvait, en quelque sorte, redistribuée, chacun disposant d'une "petite carte blanche" symbolisée par le "pourquoi pas" renvoyé à quiconque avançait une proposition, prenait une initiative. Chacun se trouvait, semble t'il, pris au piège d'un projet, qui incitait au "faire", fondé sur des exigences pédagogiques et sur une organisation diversifiée et différenciée tout-à-fait à l'opposé du monolithisme ou du "carcan" institutionnel des I.P.E.S traditionnels. Il apparaît clairement que la libération de la parole individuelle et collective des jeunes filles et des jeunes éducatrices, d'ailleurs, était porteuse d'un potentiel énorme de division, de "fission", d'éclatement; seule pouvait y répondre une organisation diversifiée dans ses structures, différenciée dans ses fonctions, cimentée mais non bétonnée, qui laissait donc des fissures, du jeu pour qu'à chaque niveau, le désir et l'initiative trouve à s'exprimer.

On mesurera combien les idées qui conduiront l'administration centrale à promouvoir l'I.S.E.S comme modèle de substitution à l'I.P.E.S doivent à l'expérience de BOURGES. On regrettera dans l'après-coup que les établissements traditionnels en voie de restructuration au cours des années soixante-dix, n'aient pu se référer à cette expérience; l'idéologie du droit à la différence, associé à la régionalisation, écartait, il est vrai, toute référence à un modèle qui eût été perçu comme un nouveau "carcan".

* - " dépourvu de son arsenal répressif, le jeune éducateur est confronté à la découverte des mécanismes psychologiques fondamentaux, dont il a pu ressentir la proximité dans sa propre histoire, qui constitue une épreuve fondatrice. La connaissance de son métier est à ce prix et il lui faudra plusieurs années pour saisir les significations cachées des comportements abérants, mais en réalité d'une inflexible cohérence". (in "Le complexe éducatif")

On doit, néanmoins, s'interroger sur la transmission de cette expérience, par-delà la personnalité de ses initiateurs, pour se demander s'il est possible d'énoncer quelques conditions qui puissent garantir une cohérence minimum et une stabilité relative "pour qu'il puisse s'y passer quelque chose". Une des idées les plus répandues, c'est-à-dire pré-dominantes, est que l'éducation est affaire de personnes et que, la dynamique institutionnelle tiendrait essentiellement à la personnalité du dirigeant.

L'histoire de d'éducation spécialisée semble confirmer ces idées; elle est, en effet, constituée par le long cortège de personnages charismatiques, d'hommes et de femmes providentiels, dont la disparition laissait les institutions dans la nostalgie d'un "âge d'or", souvent dans la déliquescence, voire dans la déréliction.

S'en remettre à la personnalité ou au charisme du dirigeant renvoie, sans doute à une conception élitiste, charismatique voire mystique de la légitimité du pouvoir; elle écarte l'analyse, la recherche et l'énoncé des connaissances scientifiques et techniques qui permettraient de fonder cette légitimité de façon rationnelle et légale, laïque et républicaine, en définitive. Hors le charisme souhaitable de la personne du dirigeant, il s'agirait de fonder, désormais, le pouvoir sur un statut juridique et sur des compétences particulières, qui reposent essentiellement sur des positions éthiques, théoriques et techniques (et non sur des logiques gestionnaires). A cette condition, l'éducation spécialisée parviendrait à se démarquer de l'héritage des internats de rééducation et des logiques disciplinaires associant la formation morale et religieuse aux contraintes d'un travail rédempteur.

Le complexe éducatif constitue une expérience importante dans l'élaboration d'une théorie de l'action éducative qui permette de rompre avec les logiques ségrégatives et coercitives des établissements publics ou privés confessionnels ou non. Fondée sur une approche scientifique des niveaux de complexité de l'institution éducative, une telle théorie affirme, l'autonomie du champ de l'éducation et dégage la fonction éducative des critères personnels de celui qui l'exerce; on disait encore, il y avait vingt ans que l'amour suffisait pour exercer ce métier, il reste sans doute à reconnaître que si la nécessaire relation interpersonnelle est chargée de tendresse, elle l'est aussi, inéluctablement, d'agressivité et d'angoisse.

Il s'agirait, alors, de dépasser une conception de l'action éducative partagée entre la prise en charge de la dimension psycho-familiale de ses problèmes et l'insertion scolaire et professionnelle de l'adolescent: l'ouverture sur la cité engagée à BOURGES trouverait son accomplissement en considérant l'adolescent(e) en tant que personne et citoyen et en fondant également l'action éducative sur un travail de socialisation, d'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie d'autant plus indispensable qu'il s'adresse à des jeunes en difficulté d'intégration sociale souvent menacés d'exclusion.

Paris, le 1 - 12 - 1993.

Yann LE PENNEC